

Praktijkgericht Onderzoek

*Effect van schaalvragen op de ontwikkeling van professionele leergemeenschappen,
gedeeld eigenaarschap en motivatie.*

VOLG JE DE ONTWIKKELINGEN OF ONTWIKKEL JE JEZELF

Loesje

Fontys Hogescholen, Master Educational Needs

Academiejaar 2017-2018

Naam: Wesley Wouters

Studentnummer: 3131947

E-mailadres: w.wouters@student.fontys.nl

Lesplaats: Bergen op Zoom

Onderzoeksbegeleider: Piet Koppejan

Afstudeerrichting: Begeleiden

Inhoudstafel

Samenvatting	4
1 Probleemanalyse	6
1.1 De school	6
1.2 Evoluties op Vlaams niveau	7
1.3 Persoonlijke waarde	8
2 Theoretisch kader en onderzoeksvraag	10
2.1 Theoretisch kader	10
2.1.1 Professionele leergemeenschappen	10
2.1.2 Motivatie	11
2.1.3 Leiderschapsstijlen	13
2.1.4 Gedeeld eigenaarschap	15
2.2 Onderzoeksvraag en deelvragen	18
3 Onderzoeksstrategie en methoden	19
3.1 Onderzoeksparadigma	19
3.2 Onderzoeksstrategie	20
3.3 Participanten en hun rol	21
3.4 Onderzoeksmethoden- en instrumenten	22
3.4.1 Literatuur – en documentenonderzoek	22
3.4.2 Focusgroep	22
3.4.3 Interview bij onderzoeksgroep	23
3.4.4 Start- en eindvragenlijsten	23
3.4.5 Logboek	24
3.5 Kwaliteit van het onderzoek	24
4 Data-analyse en resultaten	26
4.1 Data-analyse en resultaten ontwerponderzoek	26
4.1.1 Vooronderzoek	26
4.1.2 Ontwerpfase	28
4.1.3 Evaluatiefase	28
4.2 Data-analyse en resultaten actieonderzoek	29
4.2.1 Onderzoeksdeel	29
4.2.2 Handelingsdeel	34
5 Conclusie, discussie en aanbevelingen	35
5.1 Conclusies	35

5.1.1	Deelvraag 1.....	35
5.1.2	Deelvraag 2.....	36
5.1.3	Deelvraag 3.....	39
5.1.4	Onderzoeksvraag.....	41
5.2	Discussie.....	42
5.3	Aanbevelingen	43
5.3.1	Voor de onderzoeksschool (OKAN).....	43
5.3.2	Voor de school en scholengroep	44
5.3.3	Voor toekomstig onderzoek.....	44
6	Reflectie	46
	Dankwoord	48
	Bibliografie	49
	Bijlagen	53
	Bijlage 1: Begrippenlijst	53
	Bijlage 2: Strategische kaart 2017-2020	54
	Bijlage 3: Sjabloon huidig functioneringsgesprek	55
	Bijlage 4: Logische niveaus: waarde 'persoonlijke ontwikkeling'	56
	Bijlage 5: Analyse huidig functioneringsgesprek	57
	Bijlage 6: Analyse goede praktijkvoorbeelden.....	61
	Bijlage 7: Prototype 1 vernieuwd functioneringsgesprek	63
	Bijlage 8: Conclusie van transcriptie geluidsopname feedforward op prototype 1	65
	Bijlage 9: Prototype 2 vernieuwd functioneringsgesprek	66
	Bijlage 10: Start- en eindvragenlijst professionele leergemeenschap, gedeeld eigenaarschap en motivatie	68
	Bijlage 11: Codering van verslaggeving na interview met prototype 2	72
	Bijlage 12: Verwerking start- en eindvragenlijst	73
	Bijlage 13: Prototype 3 vernieuwd functioneringsgesprek	82
	Bijlage 14: Logboek	85
	Bijlage 15: Feedback critical friends	88

Samenvatting

Dit praktijkgericht onderzoek handelt over de ontwikkeling van een professionele leergemeenschap binnen het onderwijs. Het professioneel handelen van leraren vormt een belangrijk onderdeel van de kwaliteitszorg op school. Het onderzoek sluit dan ook aan bij het vernieuwd referentiekader voor onderwijskwaliteit (2017), gehanteerd door de Vlaamse onderwijsinspectie, waarbinnen een hoge mate van interne kwaliteitszorg wordt verwacht met als doel de ontwikkeling van alle lerenden te bevorderen. Het onderzoek geeft een antwoord op de vraag welk effect het hanteren van schaalvragen door de leidinggevende tijdens het voeren functioneringsgesprekken heeft op het bevorderen van een professionele leergemeenschap, motivatie en gedeeld eigenaarschap.

Het onderzoeksproces bestaat uit een ontwerp- en actieonderzoek. Binnen het ontwerponderzoek is een analyse gemaakt van succesfactoren bij het voeren van functioneringsgesprekken. Hierbij zijn op basis van literatuurstudie, goede praktijkvoorbeelden en een focusgroep de succesfactoren voor een functioneringsgesprek in functie van het bevorderen van een professionele leergemeenschap, motivatie en gedeeld eigenaarschap vastgelegd. Binnen het actieonderzoek is eerst een startvragenlijst afgenomen om de mate van aanwezigheid van een professionele leergemeenschap, motivatie en gedeeld eigenaarschap in kaart te brengen. Na interventie met het vernieuwd functioneringsgesprek uit het ontwerponderzoek, gevoerd aan de hand van schaalvragen, is een eindvragenlijst afgenomen om de effecten in kaart te kunnen brengen.

De gevonden succesfactoren in dit onderzoek ter bevordering van een professionele leergemeenschap, motivatie en gedeeld eigenaarschap tijdens functioneringsgesprekken zijn o.a. het formuleren van persoonlijke ontwikkelingsdoelen en acties gekoppeld aan schoolvisie, bewaken van taakbelasting, gedeelde verantwoordelijkheid en het stimuleren van reflectie voor, tijdens en na het gesprek door gebruik te maken van schaalvragen. Na analyse van start- en eindvragenlijst blijkt, na interventie met het vernieuwd functioneringsgesprek, een positief effect van schaalvragen op het bevorderen van een professionele leergemeenschap, motivatie en gedeeld eigenaarschap. Het belang van de rol van de leidinggevende als transformationeel leider bij het bevorderen van een professionele leergemeenschap wordt middels dit onderzoek bevestigd.

Vanuit dit onderzoek wordt leidinggevenden aanbevolen binnen functioneringsgesprekken rekening te houden met de succesfactoren zoals hierboven beschreven, gekoppeld aan de schooleigen visie.

1 Probleemanalyse

Ik ben reeds vier schooljaren directeur aan een school voortgezet onderwijs in België. Onze school vormt sinds schooljaar 2014-2015 één pedagogisch geheel met drie andere onderwijsinstellingen. Het begeleiden en ondersteunen van personeelsleden maakt deel uit van mijn takenpakket. Zowel vanuit mijn eigen waarden, alsook vanuit de missie van de school en ontwikkelingen op Vlaams niveau zie ik opportuniteiten om de begeleiding van personeelsleden en de hierbij horende kwaliteitszorg te verbeteren.

In dit hoofdstuk sta ik in eerste instantie stil bij de missie van onze school en het huidige personeelsbeleid. Daarna licht ik toe op welke manier Vlaamse regelgeving ontwikkelingen inzake personeelsbeleid mijn keuzes beïnvloeden. Tot slot bespreek ik waarom ik het als leidinggevende belangrijk vind om personeel te begeleiden in hun professionele ontwikkeling.

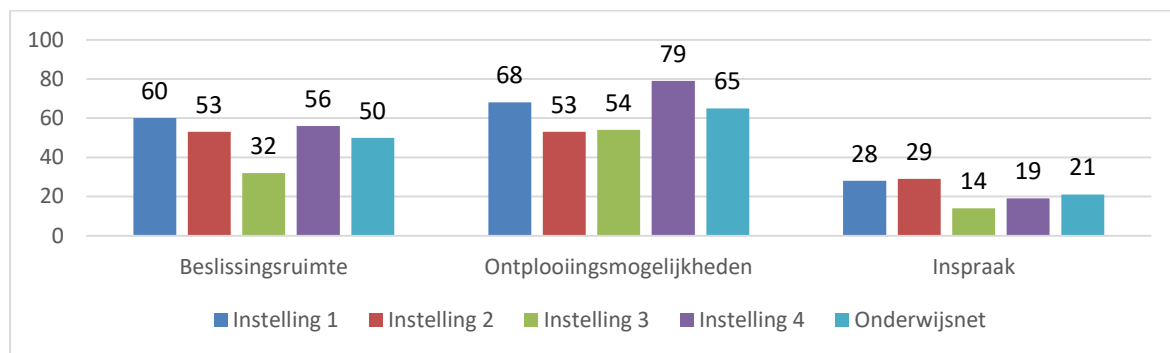
1.1 De school

Begin dit schooljaar heb ik in dialoog met collega-directeuren en alle personeelsleden tijdens de pedagogische studiedag de strategie voor de komende drie schooljaren uitgezet. Deze strategie is opgenomen in een strategische kaart ([bijlage 2](#)) (Kaplan & Norton, 2001), waarin onze gedeelde waarden, missie en visie zijn vastgelegd. Doel van de strategische kaart is enerzijds om de kwaliteitszorg op school te verhogen en anderzijds om personeelsleden vanuit eigenaarschap (één van de gedeelde waarden) doelen te laten stellen om zich verder professioneel te ontwikkelen, samen met andere personeelsleden.

Wanneer ik momenteel het functioneringsgesprek van onze school bekijk, stel ik vast dat er weinig ruimte is voor het bevorderen van eigenaarschap. Tijdens deze gesprekken ([bijlage 3](#)) ga ik in dialoog met personeelsleden op basis van competenties (o.a. samenwerken) die wij als school (en bij uitbreiding de scholengroep) belangrijk vinden. Tijdens dit gesprek treed ik op als expert (o.a. pedagogisch-didactisch) en geef ik aan waar verbetermogelijkheden liggen in het functioneren van het personeelslid. Ik kan stellen dat het functioneringsgesprek voornamelijk gevoerd wordt vanuit een medisch model (Claasen, de Bruïne, Schuman, Siemons, & van Velthooven, 2009). Door deze aanpak merk ik dat geformuleerde doelen niet altijd gerealiseerd worden, ten dele omdat het eigenaarschap en de motivatie niet bij het personeelslid gelegd worden (Ryan & Deci, 2006). Ik wil binnen de begeleiding van personeelsleden, zowel bij informele- als bij functioneringsgesprekken, evolueren naar een

handelen vanuit een sociaal model, waarbij ik het personeelslid zie als zijn eigen expert die in staat is om met de nodige ondersteuning en vertrouwen vanuit de eigen motivatie doelen te stellen en verandering teweeg te brengen. Uit onderzoek (Schult, de Vrieze, & Slegers, 2011) blijkt o.a. dat self-efficacy van leraren en lerarenmotivatie een positief effect hebben op o.a. motivatie van leerlingen (Roeser, Arbretton, & Anderman, 1993) en de houding van leerlingen ten opzichte van de school (Miskel, McDonald, & Bloom, 1983).

Uit data rond welbevinden van personeel blijkt bovendien dat beslissingsruimte, ontplooiingsmogelijkheden en inspraakmogelijkheden van personeelsleden op onze school overwegend (afhankelijk van de instelling) lager liggen dan het gemiddelde van de onderwijsinstellingen uit ons onderwijsnet (grafiek 1).



Grafiek 1. Percentage personeelsleden per welzijnsindicator (hoe hoger, hoe beter) (IDEWE, 2015)

1.2 Evoluties op Vlaams niveau

Het Vlaamse Ministerie van Onderwijs en Vorming verwacht dat personeelsleden geëvalueerd worden (2011). Als directeur heb ik de bevoegdheid te evalueren en dien ik om de vier schooljaren minstens één evaluatiegesprek te voeren met elk personeelslid. Naast het evaluatiegesprek vinden tussentijds ook functioneringsgesprekken plaats waarbij mijn inziens voornamelijk de professionele ontwikkeling van personeelsleden centraal dient te staan. Naast formele gesprekken vinden uiteraard ook regelmatig informele gesprekken plaats in functie van professionalisering.

Scholen hebben vanuit de regelgeving een taak te vervullen inzake professionalisering. De Vlaamse regering spreekt in zijn decreet betreffende de kwaliteit van onderwijs over 'nascholing'. Hiermee doelt men op 'het geheel van vormingsactiviteiten die tot doel hebben de kennis, vaardigheden en attitudes die personeelsleden tijdens hun opleiding of tijdens hun werkervaring hebben verworven, te verbreden en te verdiepen met het oog op hun verdere professionalisering' (2012).

De onderwijsinspectie hanteert vanaf schooljaar 2017-2018 een vernieuwd referentiekader voor OnderwijsKwaliteit, het OK (2017). De focus ligt daarbij op het stimuleren van scholen om op een kwaliteitsvolle manier beleid te voeren, waarbinnen de ontwikkeling van de lerende centraal staat. Hiernaast verwacht de onderwijsinspectie dat scholen binnen het nieuwe kader niet enkel bij leerlingen streven naar een hoog welbevinden en betrokkenheid, maar ook bij personeelsleden.

Deze vernieuwde kijk op onderwijskwaliteit verplicht mij ertoe de kwaliteitszorg op onze school kritisch te bekijken. Hieronder valt eveneens het personeelsbeleid, waarbij ik o.a. binnen de functioneringsgesprekken mogelijkheden zie om meer aandacht te besteden aan persoonlijke ontwikkeling en eigenaarschap.

1.3 Persoonlijke waarde

Als directeur vind ik de waarde 'persoonlijke ontwikkeling' richtinggevend voor de manier waarop ik te werk wil gaan, zowel in begeleiding van personeelsleden als leerlingen. Het is deze waarde die ik hanteer binnen mijn eigen handelen om weloverwogen keuzes te kunnen maken (Berings, 2007).

Om na te gaan op welke manier de waarde 'persoonlijke ontwikkeling' o.a. mijn vaardigheden en omgeving beïnvloeden heb ik deze afgetoetst aan de hand van de logische niveaus (Dilts, 1990) ([bijlage 4](#)). Hieruit blijkt dat het personeelsbeleid op onze school (omgeving) momenteel teveel vertrekt vanuit een medisch model (Claasen et al., 2009), waarbij de leidinggevende de doelen stelt. Dit is in conflict met mijn waarde 'persoonlijke ontwikkeling', waarbij ik wil dat personeelsleden zelf eigenaarschap nemen bij het stellen van doelen.

Eigenaarschap in professionele ontwikkeling brengt voor mij als leidinggevende een dilemma met zich mee. Op welke manier kan ik enerzijds personeel voldoende autonomie geven binnen hun professionele ontwikkeling, maar dit anderzijds ook koppelen aan de ontwikkelingen op school- en leerlingenniveau (strategische kaart, [bijlage 2](#))? Ik zal dus een manier moeten vinden om beiden met elkaar te kunnen verenigen.

Hiernaast merk ik op dat ik momenteel over onvoldoende vaardigheden beschik om personeelsleden vanuit een sociaal model te coachen. Ik ben dan ook op zoek naar methoden om op een oplossingsgerichte manier te coachen.

Bovendien blijkt uit gesprekken met personeelsleden de nood om zich verder te ontwikkelen. Ze zijn op zoek naar professionaliseringsinitiatieven om hun handelen te verbeteren of hebben nood aan nieuwe uitdagingen om verder te groeien in hun persoonlijke professionaliteit. Ik vind het dan ook mijn taak om hen een kader en een cultuur te bieden waarbinnen dit mogelijk is.

Vanuit de waarden 'persoonlijke ontwikkeling' en 'eigenaarschap', kwaliteitszorg en beschikbare datagegevens (grafiek 1) vind ik het dan ook mijn taak als leidinggevende het personeelsbeleid kritisch te bekijken en maximaal in te zetten op beslissingsruimte en inspraak zoals beschreven in de participatieladder (Hart, 1992) en een verhoogde aandacht voor ontplooiingsmogelijkheden van personeelsleden.

Volgende zoektermen gebruik ik als basis voor mijn literatuurstudie:

professionele ontwikkeling, motivatie, leiderschapsstijlen, eigenaarschap

2 Theoretisch kader en onderzoeksvraag

De Vlaamse overheid (2008) heeft de basiscompetenties voor leraren vastgelegd. Deze basiscompetenties zijn geconcretiseerd naar tien typefuncties en beroepshoudingen. Eén daarvan is 'de leraar als innovator, onderzoeker', waarbinnen onder andere sprake is van 'leren uit ervaringen en door samenwerking' en 'een reflectieve houding'. Vanuit internationaal perspectief schrijft de Nederlandse Onderwijsraad (2013) aanvullend op deze basiscompetenties een rapport waarin aandacht uitgaat naar de professionaliteit van leraren. In dit rapport wordt beklemtoond dat de leraar essentieel is voor de kwaliteit van het onderwijs en dat kritisch onderzoekende leraren zich blijven ontwikkelen.

Vertrekkende vanuit de verschillende overwegingen aangaande de basiscompetenties van leraren wil ik nagaan op welke manier ik een ondersteunende rol kan opnemen in de professionele ontwikkeling van leraren, met aandacht voor eigenaarschap en motivatie. In dit hoofdstuk onderzoek ik dan ook verschillende theoretische kaders en de consequenties van deze theorieën op mijn onderzoek en mijn praktijk als leidinggevende.

2.1 Theoretisch kader

2.1.1 Professionele leergemeenschappen

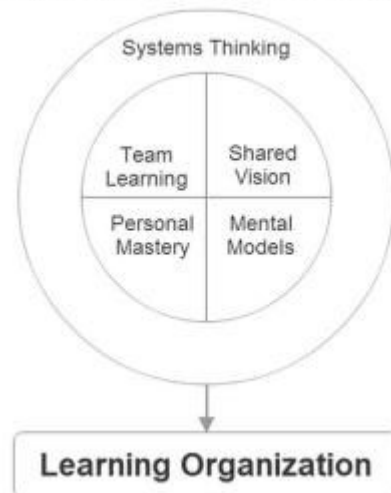
Hessing, Loeffen, Uytendaal & Willems (2013) omschrijven het begrip professionele ontwikkeling als 'een continu proces binnen de context van het werk waarbij leraren nieuwe kennis, nieuwe vaardigheden, andere opvattingen en attitudes en/of ander gedrag verwerven en gebruiken om de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren'.

Verbiest beschrijft dat leren niet enkel op individueel niveau gebeurt, maar ook op collectief niveau. Verbiest (2003) spreekt over professionele leergemeenschappen waarbinnen 'professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling in hun wederzijdse afhankelijkheid en complementariteit te zien zijn als facetten van een ontwikkeling waarbij men in de school een gemeenschap van voortdurende onderzoek en verbetering tracht te creëren'. Mentink (2014) gaat verder en spreekt ook o.a. over het nemen van gezamenlijke verantwoordelijkheid, waarin eigenaarschap en motivatie aanwezig zijn. Hij geeft aan dat professionele leergemeenschappen nood hebben aan transformationeel leiderschap. Uit onderzoek van Vermeulen (2016) blijkt dat deze vorm van leiderschap positief samenhangt met het leren van leraren en leidt tot vervulling van gevoelens van autonomie, verbondenheid en

zelfvertrouwen, die via intrinsieke motivatie, innovatief gedrag positief beïnvloeden. In [paragraaf 2.1.3](#) ga ik dieper in op de kenmerken van transformationeel leiderschap en de relatie tot mijn onderzoek.

Senge (1992) spreekt over vijf disciplines van een lerende organisatie (figuur 1). Om eigenaarschap en motivatie bij personeel te bevorderen zal ik mij tijdens het onderzoek bewust moeten zijn dat elke actie een invloed of gevolg zal hebben (systeemdenken). Hiernaast zal ik een omgeving moeten creëren waarin ook de andere vier disciplines aan bod komen. Ik wil immers de professionele ontwikkeling van personeelsleden (persoonlijk meesterschap, rekening houdende met mentale modellen) stimuleren tijdens gesprekken, maar anderzijds wil ik ook dat personeelsleden zich ontwikkelen in samenwerking met anderen (teamleren), binnen de context en visie van de school (gemeenschappelijke visie).

Fifth Discipline (Peter Senge)



Figuur 1. De vijf disciplines van een lerende organisatie (Comindwork, 2016)

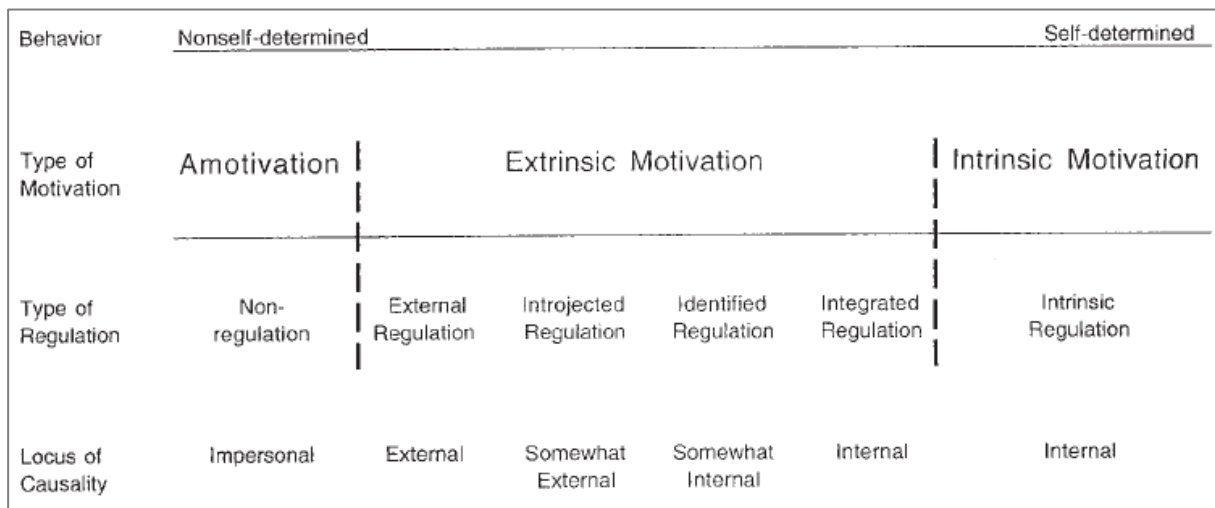
In dit onderzoek zal in eerste instantie in kaart worden gebracht in welke mate er reeds sprake is van een professionele leergemeenschap binnen de school. Als leidinggevende stimuleer ik momenteel o.a. het volgen van nascholingen en intervisie tussen personeelsleden, maar ken ik de effecten hiervan op de ontwikkeling van een professionele leergemeenschap onvoldoende. In dit onderzoek zal verder een functioneringsgesprek (zowel een sjabloon, als een gespreksmethodiek) ontwikkeld worden waarbij, rekening houdende met de kenmerken van transformationeel leiderschap, methodieken worden gehanteerd die motivatie en eigenaarschap bij personeelsleden verhogen. Dit met als doel het bevorderen van een professionele leergemeenschap. Het meten van de effecten van het vernieuwd functioneringsgesprek op de ontwikkeling van een professionele leergemeenschap maakt eveneens deel uit van dit onderzoek.

2.1.2 Motivatie

De zelf-determinatie theorie is een motivationele theorie die vertrekt vanuit een positief mensbeeld en beschrijft drie psychologische basisbehoeften: autonomie, betrokkenheid en competentie (Deci & Ryan, 2000). Autonomie gaat over zelf mogen (mee)beslissen over

doelen en beslissingsvrijheid hebben zonder dat er sprake is van dwang. Betrokkenheid kenmerkt zich door het positief uitbouwen van relaties met anderen. Competentie betreft het zich bekwaam voelen in de omgeving waarin de persoon zich bevindt. Deze basisbehoeften zijn nodig om succesvol te komen tot persoonlijke ontwikkeling en optimaal functioneren (Reeve, 2014). Zo leidt autonomie tot toename van motivatie (Deci & Ryan, 2000), betrokkenheid tot een toename aan sociale steun en een daling van werkstress (Viswesvaran, Sanchez, & Fisher, 1999) en competentie tot meer zelfvertrouwen en het zich beter in zijn vel voelen (White, 1959).

Binnen het zelf-determinatiecontinuüm (figuur 2) worden, naast amotivatie waarbij sprake is van een gebrek aan motivatie, vijf types motivatie onderscheiden, van gecontroleerde tot autonome motivatie (Deci & Ryan, 2000).



Figuur 2. Het zelf-determinatiecontinuüm (Deci & Ryan, 2000)

Het verschil tussen gecontroleerde en autonome motivatie kan best beschreven worden als respectievelijk 'moeten' en 'willen' (Vansteenkiste, Lens, Donche, & Van Petegem, 2008). Hiernaast wordt er ook een onderscheid gemaakt tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie. Bij intrinsieke motivatie vindt de leraar de activiteit op zich leuk of interessant (Van den Broeck, Vansteenkiste, De Witte, Lens, & Andriessen, 2009). Bij extrinsieke motivatie is de leraar gemotiveerd door iets dat buiten de activiteit gelegen is. Binnen extrinsieke motivatie vallen vier types regulatie te onderscheiden. Bij extern gereguleerde regulatie doet de leraar de taak om een externe beloning te verkrijgen of om te voorkomen dat er een straf volgt. Bij geïntrojecteerde regulatie zoekt de leraar naar interne beloning. Ze willen negatieve gevoelens zoals schaamte vermijden of positieve gevoelens zoals trots ervaren. Zowel extern gereguleerde, als geïntrojecteerde regulatie vallen onder gecontroleerde motivatie (moeten). Hiernaast kan er ook nog sprake zijn van geïdentificeerde en geïntegreerde regulatie. Bij geïdentificeerde regulatie vindt de leraar de activiteit persoonlijk belangrijk. Bij

geïntegreerde regulatie voert de leraar de activiteit uit vanuit zijn eigen waardenkader. Zowel geïdentificeerde als geïntegreerde regulatie vallen onder autonome motivatie (willen), maar vallen nog wel onder extrinsieke motivatie omdat het resultaat buiten de activiteit gelegen is.

De verschillende typen van motivatie kunnen enerzijds hun oorsprong vinden in het personeelslid zelf (bv. opvoeding), maar anderzijds ook vanuit hun omgeving (bv. voldoende uitdaging, feedback, leiderschapsstijl leidinggevende) (Gagné & Deci, 2005). Zo zorgen taakvariatie, betekenisvol werk, autonomie en feedback voor meer autonome motivatie (Millette & Gagné, 2008). Voor eigenaarschap is een bepaalde mate van autonomie een basisvoorwaarde. Hoe sterker personeelsleden autonoom gemotiveerd en minder gecontroleerd gemotiveerd zijn voor hun taakinving, hoe hoger de werktevredenheid (Judge, Bono, Erez, & Locke, 2005), betrokkenheid bij de school (van den Berg & Vandenberghe, 1995) en verminderde kans op burn-out (Fernet, Guay, & Senécal, 2004).

In dit onderzoek zal in eerste instantie de mate waarin personeelsleden gemotiveerd zijn om zich professioneel te ontwikkelen in kaart worden gebracht. Momenteel heb ik geen duidelijk beeld in welke mate personeelsleden, naar aanleiding van een functioneringsgesprek, gemotiveerd zijn om te werken aan geformuleerde doelen. Wel stel ik vast dat deze doelen niet steeds tot uitvoering worden gebracht. Mogelijkerwijze komt dit omdat personeelsleden zich onvoldoende of niet intrinsiek gemotiveerd voelen om hieraan te werken. Hiernaast zal binnen dit onderzoek een functioneringsgesprek (zowel een sjabloon, als een gespreksmethodiek) ontwikkeld worden waarbij als doel gesteld wordt om personeelsleden vanuit motivatie aan geformuleerde doelen te laten werken. Rekening houdende met de kennis dat motivatie niet enkel ontstaat vanuit het personeelslid zelf, maar ook vanuit de omgeving zal ik als leidinggevende voor het ontwikkelen van het functioneringsgesprek op zoek moeten gaan naar leiderschapsstijlen en gespreksmethodieken die een positief effect hebben op de drie psychologische basisbehoeften (Deci & Ryan, 2000). Binnen het onderzoek zullen eveneens de effecten van het vernieuwd functioneringsgesprek op motivatie gemeten worden.

2.1.3 Leiderschapsstijlen

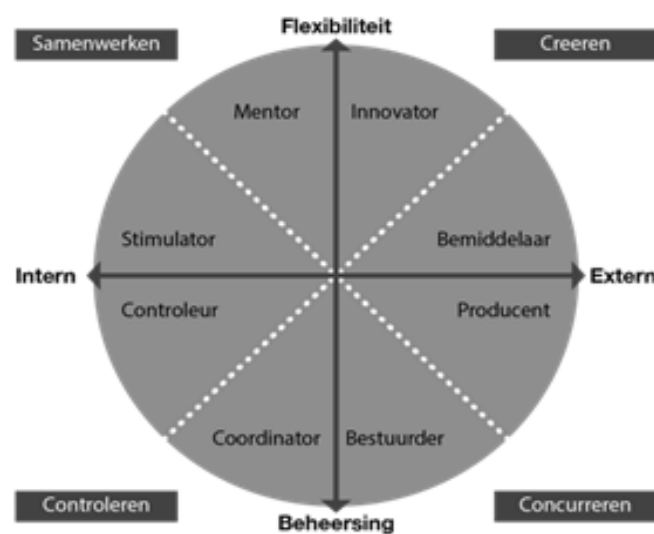
Als leidinggevende zal ik tijdens functioneringsgesprekken bewust moeten kiezen voor leiderschapsstijlen die motivatie verhogen en een positief effect hebben op de ontwikkeling van een professionele leergemeenschap. Verbiest (2016) spreekt over drie noodzakelijke rollen voor de leidinggevende: educator (begeleiding en expertise), cultuurbouwer (waarden,

normen en opvattingen) en architect (cultuur van leren en samenwerken). Ik wil tijdens functioneringsgesprekken handelen vanuit een sociaal model, waarin ik het personeelslid zie als zijn eigen expert die in staat is autonome keuzes te maken (Claasen et al., 2009, Schuman, 2009).

Een eerste leiderschapsstijl die aansluit bij handelen vanuit een sociaal model is het transformationeel leiden. Transformationele leiders kunnen inspireren en motiveren met een duidelijke visie voor ogen, maar kunnen anderen ook aanzetten tot creativiteit en innovatie (Paffen, 2011). Volgende kenmerken van transformationeel leiderschap worden o.a. beschreven als bevorderlijk voor gedeeld eigenaarschap (Loeffen & Springer, 2010):

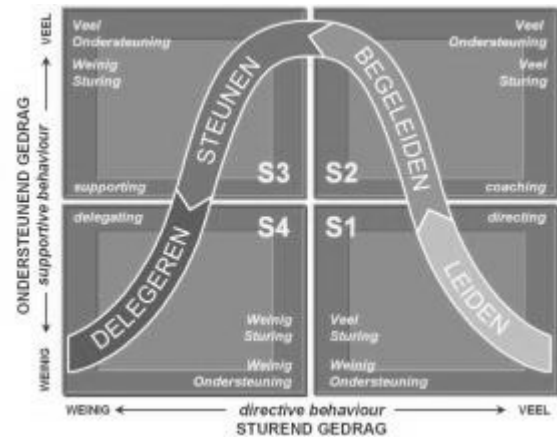
- leiding geven met een inspirerende visie op schoolontwikkeling;
- stellen van gezamenlijke doelen om visie te realiseren;
- stimuleren van reflectie;
- ondersteuningsbehoeften van leraren (h)erkennen;
- doelen stellen en bereidheid deze aan te passen;
- creëren van cultuur en structuur van samenwerken.

Als tweede model hanteer ik het model van de concurrerende waarden (Cameron & Quinn, 2011) (figuur 3). Binnen dit model is sprake van vier verschillende managementmodellen. Volgens Quinn moet een leidinggevende kunnen schakelen tussen de verschillende managementrollen, afhankelijk van wat de situatie vraagt. Om te komen tot een professionele leergemeenschap zal ik voornamelijk moeten inzetten op samenwerking, maar ook op innovatie. De managementrollen die hierbij passen zijn mentor en innovator.



Figuur 3. Concurrerende waarden-model volgens Quinn (Bruil, 2015)

Het derde model dat ik hanteer is situationeel leiderschap (Hersey, 1995) (figuur 4). Dit model spreekt eveneens over vier leiderschapsstijlen. Afhankelijk van de situatie zal de leidinggevende in meer of mindere mate gaan sturen of ondersteunen. Om aan te sluiten bij het sociale model zal ik voornamelijk moeten kiezen voor ondersteuning met een beperkte mate van sturing bij de professionele ontwikkeling van personeel. Indien ik teveel ga sturen bestaat de kans dat het gedeeld eigenaarschap verdwijnt en het personeelslid het gevoel krijgt geen ruimte te krijgen zijn eigen professionalisering in handen te nemen. Indien ik te weinig ondersteuning bied, bestaat de kans dat het personeelslid het gevoel krijgt dat ik te weinig betrokken wil zijn bij zijn professionele ontwikkeling.



Figuur 4. Situationeel leiderschap (Nieuwenhuis, 2010)

Tot op heden zijn de functioneringsgesprekken voornamelijk probleemgestuurd geweest (medisch model (Claasen et al., 2009)), waarbij hoofdzakelijk stilgestaan wordt bij wat het personeelslid nog niet kan. In dit onderzoek zal een functioneringsgesprek (zowel een sjabloon, als een gespreksmethodiek) ontworpen worden, waarbij ik meer aansluiting kan vinden met de drie psychologische basisbehoeften (Deci & Ryan, 2000). Voor mij betekent dit dat ik vooral zal moeten kiezen voor transformationeel leiderschap en een meer faciliterende en ondersteunende rol zal moeten opnemen binnen het begeleiden en coachen van personeelsleden. Middels een aanpak vanuit het sociale model wil ik bekomen dat personeelsleden zelf doelen formuleren, deze tot uitvoering brengen, bij zichzelf nagaan of de vooropgestelde doelen bereikt zijn en eventueel bijsturen (PDCA) (Deming, 1986). Het functioneringsgesprek moet ruimte geven aan het personeelslid zichzelf als zijn eigen expert te zien die in staat is om vanuit reeds aanwezige krachtbronnen en motivatie met de nodige ondersteuning en vertrouwen zelf verandering teweeg te brengen.

2.1.4 Gedeeld eigenaarschap

De Onderwijsraad (2007) omschrijft het begrip eigenaarschap als 'het verantwoordelijk maken van de beroepsbeoefenaar voor de inhoud van het werk en de wederzijdse afspraken die daarover gemaakt zijn'. Een andere definitie heeft het over 'zeggenschap hebben over datgene waar je mee bezig bent en daar verantwoording over afleggen' (Loeffen & Springer, 2009). In beide definities is er sprake van een 'ik'-perspectief, waarin het personeelslid

verantwoordelijkheid krijgt, maar anderzijds is er ook sprake van het afleggen van verantwoording.

Eigenaarschap wordt als een randvoorwaarde gezien om ervoor te zorgen dat personeelsleden voldoende betrokken zijn en zich verantwoordelijk voelen bij en verantwoordelijk zijn voor het onderwijs dat zij geven. Hiernaast is een betrokken personeelslid van belang bij het verbeteren van de kwaliteit van onderwijs en draagt het bij tot onderwijsinnovaties. Personeelsleden die het gevoel hebben controle en invloed te kunnen uitoefenen op hun taak en professionele ontwikkeling, ervaren meer plezier in hun werk, vertonen een sterkere betrokkenheid bij de schoolorganisatie en besteden meer tijd aan hun professionele ontwikkeling (Pierce, Jussila, & Cummings, 2009).

De Onderwijsraad doet vier aanbevelingen voor het bevorderen van eigenaarschap bij leraren. Eén hiervan is het stimuleren van interactie tussen managers en leraren. Hiermee doelt de Onderwijsraad op het vergroten van inhoudelijke inbreng en uitwisseling. Dit wordt ook bevestigd door Fullan en van Beek (2007) die stellen dat eigenaarschap een gezamenlijke verantwoordelijkheid is, waarbij onder andere het delen van kennis en het vergroten en versterken van verandercapaciteit centraal staan. Dit wordt gedeeld eigenaarschap genoemd. Positief aan gedeeld eigenaarschap is dat het de mogelijke negatieve effecten van eigenaarschap zoals mogelijke weerstand en territoriaal gedrag kan verminderen (Pierce et al., 2009).

Oplossingsgerichte gespreksvoering is een geschikte coachingsaanpak om eigenaarschap te bevorderen. Oplossingsgerichte gespreksvoering is gericht op de toekomst (gewenste situatie) en gaat uit van de overtuiging dat de cliënt of in de context van mijn onderzoek het personeelslid reeds aanwezige krachtbronnen (o.a. successen en competenties) heeft die nodig zijn om stappen richting verandering te zetten (Cauffman & van Dijck, 2016). Er wordt niet gezocht naar verklaringen voor problemen, zoals bij de probleemgerichte aanpak (medisch model) wel het geval is. Een oplossingsgerichte gespreksmethode is de zevenstappendans. Hierbij worden verschillende soorten vragen gebruikt (o.a. schaalvraag en wondervraag). Contact leggen vormt hierbij telkens de eerste stap. De zes volgende stappen kunnen, afhankelijk van het verloop van het gesprek, in willekeurige volgorde aan bod komen: context verhelderen, doelen formuleren, complimenten geven, sterke punten zoeken (hieronder vallen ook de uitzonderingen), toekomstprojecties en differentiëren.

Oplossingsgerichte gespreksvoering heeft verschillende positieve effecten op eigenaarschap. Zo omschrijft Pierce et al. (2009) vijf kenmerken van een taak om tot

eigenaarschap te komen. Zo moet het personeelslid zichzelf kunnen identificeren met de taak, dient deze aangesproken te worden op zijn of haar kwaliteiten, moet de taak betekenisvol zijn, dient er ruimte te zijn voor inspraak en is er nood aan het geven en ontvangen van feedforward. Deze kenmerken sluiten aan bij de principes van oplossingsgerichte gespreksvoering. Zo stelt het personeelslid zelf zijn doelen, wordt er ruimte gemaakt voor complimenten en feedforward en bepaalt het personeelslid zelf welke stappen nodig zijn om te komen tot het bereiken van het doel.

Oplossingsgerichte gespreksvoering heeft ook positieve effecten (Visser, 2010) op de drie psychologische basisbehoeften (Deci & Ryan, 2000) en bijgevolg op motivatie. Zo wordt autonomie bevordert doordat personeel uitgenodigd worden hun eigen doelen te stellen op basis van hun persoonlijke noden en eigenaarschap verkrijgen over het proces o.a. door het gebruik van schaalvragen. De competentie van personeel wordt aangesproken doordat de reeds aanwezige krachtbronnen worden benut en er veel ruimte gemaakt wordt voor positieve feedback. Aan de basisbehoefte betrokkenheid wordt gewerkt doordat de leidinggevende, niet optreedt als expert, maar als gelijkwaardige gesprekspartner die het personeelslid erkent en waar nodig herkadert. Onderzoek heeft uitgewezen dat oplossingsgerichte therapie een efficiënte manier is om de autonomie en competentie van personeel te versterken (Bakker, Bannink, & Macdonald, 2010). Uit onderzoek naar oplossingsgerichte intervisie blijkt deze aanpak ook te leiden tot verhoogde professionaliteit (Neeleman, 2008).

In dit onderzoek zal in eerste instantie de mate waarin personeelsleden gedeeld eigenaarschap nemen in kaart worden gebracht. Gezien elk personeelslid een eigen takenpakket heeft en hierin eindverantwoordelijkheid krijgt, zou verwacht mogen worden dat er een zekere mate van eigenaarschap is. Desondanks merk ik op dat verschillende personeelsleden nog veel nood uiten naar sturing en begeleiding. In dit onderzoek zal verder een functioneringsgesprek (zowel een sjabloon, als een gespreksmethodiek) ontworpen worden dat ruimte biedt voor gedeeld eigenaarschap. Als leidinggevende betekent gedeeld eigenaarschap dat ik tijdens het functioneringsgesprek voornamelijk zal moeten inzetten op ondersteuning van personeelsleden met een beperkte mate van sturing (situationeel leiderschap). Hiernaast dien ik bewust rekening te houden met de principes van transformationeel leiderschap, zoals het stimuleren van reflectie, ondersteuningsbehoeften (h)erkennen en het creëren van een cultuur van samenwerking. Ik dien binnen het functioneringsgesprek erover te waken dat personeelsleden zelf doelen kunnen stellen, maar dat er wel verbinding wordt gelegd met de doelstellingen van de school. Op deze manier kan

een gezamenlijk doel nagestreefd worden en de ontwikkeling van een professionele leergemeenschap worden bevorderd.

Dit onderzoek zal zich verder focussen op het hanteren van de zevenstappendans (Cauffman & van Dijk, 2016) tijdens het functioneringsgesprek. Om het onderzoek verder af te bakenen zal gefocust worden op de stap 'differentiëren' en dit meer bepaald op het stellen van schaalvragen. Door het gebruik van schaalvragen wil ik als leidinggevende het personeelslid vertrouwen, hoop en motivatie geven. Dit door het benutten van uitzonderingen uit het verleden en het bevorderen van eigenaarschap bij het nemen van stappen richting het gekozen doel. De gesprekstechnieken die ik bij het stellen van de schaalvragen verder hanteer om ruimte te geven aan personeelsleden zijn actief luisteren, samenvatten, doorvragen en reflecteren op gevoelens. Het meten van de effecten van het vernieuwd functioneringsgesprek op de ontwikkeling van gedeeld eigenaarschap maakt eveneens deel uit van dit onderzoek.

2.2 Onderzoeksvraag en deelvragen

Zoals beschreven in hoofdstuk 1 vind ik het mijn taak als leidinggevende om vanuit de waarden 'persoonlijke ontwikkeling' en 'eigenaarschap', kwaliteitszorg en datagegevens rond welzijn van personeel het personeelsbeleid op onze school kritisch te bekijken. Daarbij wil ik maximaal inzetten op beslissingsruimte en inspraak en een verhoogde aandacht voor professionalisering van personeelsleden.

Mijn **onderzoeksvraag** luidt dan ook als volgt:

Welk effect heeft het inzetten van schaalvragen door mij als leidinggevende tijdens functioneringsgesprekken op gedeeld eigenaarschap bij het bevorderen van een professionele leergemeenschap en welk effect heeft dit op motivatie?

Deelvragen:

- *Aan welke succesfactoren dient een functioneringsgesprek te voldoen om bij personeelsleden een professionele leergemeenschap te bevorderen en gedeeld eigenaarschap en motivatie te verhogen?*
- *Welke effecten heeft het gebruik van schaalvragen tijdens functioneringsgesprekken op het bevorderen van een professionele leergemeenschap?*
- *Welke effecten heeft het gebruik van schaalvragen tijdens functioneringsgesprekken op gedeeld eigenaarschap en motivatie bij personeelsleden?*

3 Onderzoeksstrategie en methoden

Het doel van mijn praktijkgericht onderzoek is drieledig (de Lange, Schuman, & Montessori, 2012). Ik wil in eerste instantie mijn eigen beroepspraktijk verbeteren. Zo blijkt uit het aftoetsen van de waarde ‘persoonlijke ontwikkeling’ aan de logische niveaus van Dilts (1990) ([bijlage 4](#)) dat de huidige aanpak tijdens functioneringsgesprekken niet aansluit bij mijn eigen waarden en overtuigingen. Hiernaast wil ik in mijn onderzoek personeelsleden bevragen omdat mijn handelen rechtstreeks effect heeft op o.a. hun ontplooiings- en inspraakmogelijkheden. Deze zijn immers op schoolniveau gemiddeld lager dan het gemiddelde van de onderwijsinstellingen uit ons onderwijsnet (grafiek 1). Als laatste wil ik de positie van personeelsleden verbeteren door op zoek te gaan naar leiderschapsstijlen en gespreksmethoden die gedeeld eigenaarschap bevorderen en motivatie verhogen bij de ontwikkeling van een professionele leergemeenschap. Dit mede om de kwaliteitszorg op school te verhogen zoals verwacht wordt binnen het referentiekader voor OnderwijsKwaliteit, het OK (Onderwijsinspectie, 2017).

3.1 Onderzoeksparadigma

Mijn onderzoeksvraag en deelvragen sluiten aan bij het kritisch-emancipatorische paradigma (de Lange et al., 2012). Ik wil samen met personeelsleden een veranderingsproces op gang brengen met als doel de professionele leergemeenschap binnen de school te bevorderen. Als onderzoeker ben ik actief betrokken, neem ik een coachende rol op en tracht ik aan de hand van leiderschapsstijlen en gespreksmethoden gedeeld eigenaarschap en motivatie te verhogen. Ik ben mij bewust van de vijf disciplines van een lerende organisatie (Senge, 1992), de leiderschapsstijl die noodzakelijk is tijdens dit onderzoek en van de opvattingen die ik als individu heb. Hiernaast hou ik bij coaching van personeelsleden rekening met hun persoonlijkheid, normen en waarden, en motivatie. Ik interpreteer, analyseer en reflecteer samen met personeelsleden kritisch en erken tegengestelde meningen. Ik zie echter mijn rol als leidinggevende en de hieraan gekoppelde machtspositie. Ik besteed daarom extra aandacht aan een duidelijke en veilige omgeving waarin het onderzoek wordt uitgevoerd, mede door het zorgen voor zeggenschap en open communicatie. Door binnen elke fase van mijn onderzoek kritisch te reflecteren draag ik bij tot de betrouwbaarheid van mijn onderzoek.

3.2 Onderzoeksstrategie

Om mijn onderzoek nauwkeurig en betrouwbaar te kunnen voeren, kies ik voor een combinatie van onderzoeksstrategieën- en methoden en gebruik van verschillende bronnen (triangulatie). Deze keuze gebeurt in functie van het beantwoorden van mijn onderzoeksvraag en deelvragen (validiteit), waarbij ik streef naar een hoge mate van betrouwbaarheid.

Het onderzoek vertrekt vanuit een kwalitatief ontwerponderzoek. Dit ontwerponderzoek bestaat uit drie fasen: een vooronderzoek, een ontwerpfase en een evaluatiefase (de Lange et al., 2012). De twee laatste fasen vormen samen een cyclisch proces.

Naast het ontwerponderzoek hanteer ik een actieonderzoek (de Lange et al., 2012). Als onderzoeker wil ik immers mijn beroepspraktijk (o.a. managementvaardigheden) en deze van mijn personeelsleden onderzoeken om deze te kunnen verbeteren. Het actieonderzoek bestaat uit twee delen: een onderzoeksdeel en een handelingsdeel.

Beide onderzoeksstrategieën dienen te leiden tot een antwoord op mijn onderzoeksvraag en deelvragen. In tabel 1 geef ik de onderzoeksstrategie chronologisch weer.

Fase	Onderzoeksmethode
Vooronderzoek, onderzoeksdeel	Literatuuronderzoek m.b.t professionele leergemeenschappen, gedeeld eigenaarschap en motivatie.
Vooronderzoek, onderzoeksdeel	Analyse bestaand functioneringsgesprek (zowel sjabloon, als gehanteerde gespreksmethodiek): pro's en contra's (bijlage 5).
Vooronderzoek, onderzoeksdeel	Analyse goede praktijkvoorbeelden (van den Berg & Kouwenhoven, 2008) (bijlage 6).
Vooronderzoek, onderzoeksdeel	Bepalen criteria vernieuwd functioneringsgesprek (zowel sjabloon, als gehanteerde gesprekstechnieken).
Ontwerpfase	Ontwikkelen prototype 1 vernieuwd functioneringsgesprek (bijlage 7).
Handelingsdeel	Focusgroep: voorleggen prototype 1 ter feedforward aan collega-directeuren met geluidsopname.
Onderzoeksdeel, evaluatiefase	Conclusie van transcriptie van geluidsopname (bijlage 8), kritische reflectie en analyse na feedforward op prototype 1.
Ontwerpfase	Ontwikkelen prototype 2 op basis van analyse feedforward prototype 1 (bijlage 9).
Onderzoeksdeel	Afname startvragenlijst rond professionele leergemeenschappen, gedeeld eigenaarschap en motivatie (bijlage 10).

Handelingsdeel	Interview met verslaggeving: gesprekstechnieken hanteren bij individuele functioneringsgesprekken (prototype 2).
Onderzoeksdeel, evaluatiefase	▪ Codering verslaggeving (bijlage 11), kritische reflectie en analyse na interview. ▪ Afname eindvragenlijst rond professionele leergemeenschappen, gedeeld eigenaarschap en motivatie (bijlage 10) ▪ Verwerking start- en eindvragenlijst in tabellen en grafieken (bijlage 12), kritische reflectie en analyse.
Ontwerpfase	Ontwikkelen prototype 3 op basis van analyse interview en start- eindvragenlijst (eindontwerp ter implementatie in schooljaar 2018-2019) (bijlage 13).

Tabel 1. Onderzoeksstrategie

3.3 Participanten en hun rol

Ik bevroeg bij mijn onderzoek initieel mijn vijf collega-directeuren (focusgroep). Hun rol bestaat erin feedforward te voorzien op prototype 1. Hun participatie is belangrijk om een gedeelde visie te waarborgen op personeelsbeleid en de effecten hiervan op de realisatie van de missie en visie van onze school.

Hiernaast kies ik alle personeelsleden (n = 8) actief binnen de OnthaalKlas voor Anderstalige Nieuwkomers (OKAN) als mijn onderzoeksgroep. Gezien het alle personeelsleden betreft, kan gesteld worden dat de onderzoeksgroep representatief is. Het OKAN-team bestaat uit zes leerkrachten die naast hun lesopdracht, ook elk binnen hun takenpakket verantwoordelijkheid zijn over een bepaald deeldomein van de organisatie (o.a. onderwijsloopbaanbegeleiding en leerlingbegeleiding). Hiernaast is er ook nog een coördinator actief die de algemene organisatie op zich neemt, alsook een vervolgcoach die de opvolging van OKAN-leerlingen die zijn uitgestroomd naar het reguliere onderwijs doet. Enerzijds kies ik deze onderzoeksgroep om mijn onderzoek kleinschalig te houden. OKAN is immers gevestigd op een andere locatie dan het regulier secundair onderwijs van onze school. Anderzijds merk ik dat de personeelsleden in onvoldoende mate een professionele leergemeenschap (o.a. onvoldoende onderzoek naar eigen onderwijspraktijk en beperkt hospiteren bij elkaar) vormen om samen anderstalige leerlingen voor te bereiden op het regulier onderwijs. Elk teamlid zal gevraagd worden deel te nemen aan het interview (prototype 2), alsook de start- en eindvragenlijst in te vullen.

Gezien ik als leidinggevende binnen dit team het onderzoek voer, ben ik mij bewust van mijn eigen machtspositie, maar ook van de machtsverhoudingen en groepsdynamiek tussen de teamleden onderling (de Lange et al., 2012). Anderzijds ben ik mij bewust van de eigenheid

van het normen- en waardenkader van elk teamlid. Om ethisch verantwoord onderzoek te kunnen voeren zal ik een klimaat van veiligheid moeten creëren, waarin transparant en open gecommuniceerd kan worden. Dit betekent dat ik mij als onderzoeker en als leidinggevende zal moeten opstellen voor andere meningen, ruimte zal moeten geven voor gevoelens en hier begripvol, niet (ver)oordelend, op zal moeten reageren.

3.4 Onderzoeksmethoden- en instrumenten

3.4.1 Literatuur – en documentenonderzoek

Zowel binnen het ontwerp- als actieonderzoek baseer ik mij op literatuur en reeds bestaande documenten. Voor het ontwerponderzoek analyseer ik naast het bestaand functioneringsgesprek, goede praktijkvoorbeelden uit andere scholen (van den Berg & Kouwenhoven, 2008). De analyse gebeurt op basis van zes omschrijvingen uit het theoretisch kader ([paragraaf 2.1](#)):

- Professionele ontwikkeling (Hessing et al., 2013)
- Vijf disciplines lerende organisatie (Senge, 1992)
- Motivatie (Deci & Ryan, 2000)
- Transformationeel leiderschap (Loeffen & Springer, 2010)
- Gedeeld eigenaarschap (Fullan & van Beek, 2007)
- Zevenstappendans (Cauffman & van Dijck, 2016)

Door deze documenten te onderzoeken, aangevuld met literatuurstudie, en aftoetsing aan deze zes omschrijvingen krijg ik inzicht in de criteria voor het vernieuwd functioneringsgesprek. Aan de hand van deze criteria kan ik komen tot het ontwikkelen van prototype 1. Met betrekking tot het actieonderzoek maak ik bij het opstellen van de vragenlijsten eveneens gebruik van relevante literatuur rond professionele leergemeenschappen, motivatie en gedeeld eigenaarschap.

3.4.2 Focusgroep

Om feedforward te verzamelen rond prototype 1 maak ik gebruik van een focusgroep bestaande uit vijf collega-directeuren. Hun participatie is belangrijk binnen het onderzoek om gezamenlijk richting te kiezen op het niveau van personeelsbeleid in de realisatie van de missie en visie van onze school en de implementatie van het eindontwerp in schooljaar 2018-2019. Ik treed op als moderator van het gesprek en bepaal vooraf de vragen. Binnen

de focusgroep nemen enkel collega-directeuren deel waarbij de machtsposities onderling gelijkwaardig zijn. Dit maakt het mogelijk om het gesprek te laten plaatsvinden in een veilige en stimulerende omgeving, waarin door interactie opvattingen, ideeën en ervaringen kunnen worden uitgewisseld (de Lange et al., 2012).

3.4.3 Interview bij onderzoeksgroep

Binnen mijn actieonderzoek hanteer ik individuele interviews met personeelsleden. Deze interviews hebben als doel een antwoord te vinden op de onderzoeksvraag. Bij dit interview maak ik gebruik van prototype 2, ontwikkeld tijdens het ontwerponderzoek. Dit prototype bestaat uit het functioneringsgesprek waarbij ik aan de hand van gesprekstechnieken, meer bepaald schaalvragen, als doelen stel: het bevorderen van professionele leergemeenschappen enerzijds en het gedeeld eigenaarschap en motivatie bij personeelsleden verhogen anderzijds. Hiernaast wil ik personeelsleden in staat stellen om vanuit eigen krachtbronnen te komen tot het stellen van doelen in functie van hun persoonlijke professionalisering. Tijdens dit interview krijg ik eveneens zicht op mijn vaardigheden als leidinggevende in het gebruik van schaalvragen.

3.4.4 Start- en eindvragenlijsten

Om een antwoord te vinden op mijn onderzoeksvraag is het van belang een start- en eindvragenlijst af te nemen ([bijlage 10](#)). Om de betrouwbaarheid en validiteit van deze digitale vragenlijsten te borgen, baseer ik mij op bestaande vragenlijsten. Ik kies bewust voor anonieme vragenlijst om een veilig klimaat te creëren voor personeelsleden. Wel zorg ik voor een koppeling tussen de startvragenlijst en de eindvragenlijst om verwerking mogelijk te maken. Hiernaast hanteer ik hoofdzakelijk gesloten vragen, aangevuld met enkele open vragen. Dit enerzijds om de verwerking eenvoudig te houden, maar anderzijds ook te voorkomen dat antwoorden foutief door mijzelf geïnterpreteerd kunnen worden. De startvragenlijst geeft mij inzicht in de huidige ervaring van personeelsleden rond de aanwezigheid van een professionele leergemeenschap, gedeeld eigenaarschap en motivatie. De eindvragenlijst dient om de effecten van oplossingsgerichte gespreksvoering d.m.v. schaalvragen, op het verbeteren van een professionele leergemeenschap, gedeeld eigenaarschap en motivatie te kunnen meten.

3.4.5 Logboek

Tijdens het onderzoek hou ik een logboek bij ([bijlage 14](#)). Hierin leg ik vast welke acties ik heb ondernomen in de verschillende fasen (vooronderzoek, ontwerpfase, evaluatiefase, onderzoeksdeel en handelingsdeel) van mijn onderzoek. Hiernaast noteer ik in mijn logboek eveneens de resultaten, effecten en reflecties tijdens deze verschillende acties.

3.5 Kwaliteit van het onderzoek

Als onderzoeker stel ik de kwaliteit van het onderzoek centraal. Van zowel collega-directeuren, als een kernteam van personeelsleden wordt een aanzienlijk engagement gevraagd. Vanuit ethisch perspectief zorg ik voor een veilig klimaat voor alle participanten (de Lange et al., 2012). In eerste instantie betekent dit dat ik er tijdens mijn onderzoek naar streef om transparant en consistent met de onderzoeksdoelen te handelen. Hiernaast stel ik mij vriendelijk, respectvol en geduldig op. Vooraleer ik het onderzoek opstart plan ik dan ook een personeelsvergadering waarin de onderzoeksgroep wordt geïnformeerd over de aard van mijn onderzoek, het praktijkprobleem dat zich voordoet en waarvoor ik een oplossing wens te vinden, wat het onderzoek van hen vraagt en wat het voor hen kan opleveren. Ook de collega-directeuren krijgen deze informatie. Ik garandeer hierbij vertrouwelijkheid en anonimiteit.

Om de validiteit en de betrouwbaarheid te borgen, wordt er bij de feedforward op prototype 1 door collega-directeuren (focusgroep) een geluidsopname gemaakt van het gesprek mits toestemming van de participanten. Bij de individuele interviews met de participanten van de onderzoeksgroep kies ik bewust niet voor geluidsopnames, maar voor verslaggeving. Een geluidsopname kan voor een aantal participanten immers bedreigend overkomen, gezien mijn rol als leidinggevende en de hieraan gekoppelde machtspositie. De participanten krijgen ook de mogelijkheid om niet deel te nemen aan het onderzoek. Deze keuze impliceert dan wel dat zij tijdens het onderzoek geen feedback kunnen geven op de verschillende prototypes. Naast geluidsopnames of verslaggeving tracht ik de validiteit en betrouwbaarheid te verhogen door vooraf, tijdens het ontwerponderzoek vanuit literatuuronderzoek, een prototype voor het functioneringsgesprek te ontwikkelen, alsook een aantal vragen vast te leggen die tijdens het functioneringsgesprek de leidraad vormen.

Ik hanteer bij de verwerking van de gesprekken de inductieve methode, waarbij ik vertrek vanuit transcripties van de geluidsopnames en codering van de verslaggeving. De centrale begrippen die worden afgetoetst aan de verslaggeving zijn afgeleid uit het stappenplan voor

het vragen van schaalvragen (Visser, 2012). Op basis van deze transcripties en verslagen ga ik op zoek naar informatie om een conclusie te kunnen formuleren op mijn onderzoeksvraag. Bij de analyse van de vragenlijsten maak ik gebruik van tabellen en grafieken waarbij ik de antwoorden van de startvragenlijst vergelijk met de antwoorden van de eindvragenlijst. Aan de hand hiervan tracht ik, door het interpreteren en het leggen van verbanden, een conclusie te formuleren op mijn onderzoeksvraag.

De validiteit en betrouwbaarheid wordt hiernaast verhoogd door triangulatie:

- Theoretische triangulatie door verschillende theoretische achtergronden te hanteren bij interventies;
- Deelname van verschillende participantengroepen nl. collega-directeuren (focusgroep) en kernteam van personeelsleden (onderzoeksgroep);
- Het gebruik maken van verschillende onderzoeksmethoden en –instrumenten.

4 Data-analyse en resultaten

In dit hoofdstuk geef ik de resultaten van mijn onderzoek weer, alsook de wijze waarop de analyse van de onderzoeksresultaten is gebeurd. De resultaten, verzameld in de periode februari tot maart 2018, geven antwoorden op de onderzoeksvraag en de deelvragen ([paragraaf 2.2](#))

4.1 Data-analyse en resultaten ontwerponderzoek

Deelvraag 1: Aan welke succesfactoren dient een functioneringsgesprek te voldoen om bij personeelsleden een professionele leergemeenschap te bevorderen en gedeeld eigenaarschap en motivatie te verhogen?

Om een antwoord te kunnen geven op deelvraag 1 is het belangrijk om inzicht te hebben in de huidige en gewenste situatie van het functioneringsgesprek. Hiervoor is een ontwerponderzoek uitgevoerd dat bestaat uit een vooronderzoek, een ontwerpfase en een evaluatiefase (de Lange et al., 2012). Dit onderzoek leidt tot een eindversie van het functioneringsgesprek dat volgend schooljaar op grotere schaal kan geïmplementeerd worden.

4.1.1 Vooronderzoek

Het vooronderzoek bestaat uit drie delen. De behoefte- en contextanalyse, een literatuurstudie en het verkennen van goede praktijkvoorbeelden (de Lange et al., 2012).

De behoefte- en contextanalyse is deels beschreven in de probleemanalyse ([hoofdstuk 1](#)). Om verder inzicht te krijgen in de huidige en de gewenste situatie m.b.t. het functioneringsgesprek heb ik binnen het praktijkgericht onderzoek een analyse gemaakt van het huidige functioneringsgesprek. Om de analyse betrouwbaar en objectief te maken, is gebruik gemaakt van zes begrippen omschrijving uit het theoretisch kader ([paragraaf 2.1](#)). Per omschrijving is bepaald in welke mate kenmerken 'aanwezig', 'beperkt aanwezig' of 'afwezig' zijn binnen het functioneringsgesprek. Een uitgebreide analyse is terug te vinden in [bijlage 5](#).

Deze analyse heeft geleid tot een aantal vaststellingen. Binnen het huidige functioneringsgesprek is de stimulans tot constructie van nieuwe kennis, opvattingen en

vaardigheden (professionele ontwikkeling) aanwezig, alsook competentie (motivatie) en het benoemen van sterke punten (zevenstappendans). Het stimuleren van autonomie (motivatie) is afwezig binnen de huidige vorm. De andere kenmerken blijken slechts beperkt aanwezig.

Naast een analyse van het bestaande functioneringsgesprek is een analyse gemaakt van goede praktijkvoorbeelden (n = 5). Twee praktijkvoorbeelden uit het secundair onderwijs in Vlaanderen, één praktijkvoorbeeld uit het hoger onderwijs in Vlaanderen en twee praktijkvoorbeelden uit het secundair onderwijs in Nederland. De analyse is eveneens gebeurd op basis van de zes omschrijvingen uit het theoretisch kader zoals bij de analyse van het bestaand functioneringsgesprek. Een uitgebreide analyse is terug te vinden in [bijlage 6](#).

Hieruit blijkt dat de verschillende kenmerken uit de zes begrippen in meerdere mate aanwezig zijn. Zo zijn het stimuleren van een continu proces van professionele ontwikkeling (professionele ontwikkeling), persoonlijk meesterschap (vijf disciplines lerende organisatie, autonomie en competentie (motivatie), stellen van gezamenlijke doelen, stimuleren van reflectie (gedeeld eigenaarschap), ruimte voor ondersteuningsbehoefte erkennen (transformationeel leiderschap), benoemen van sterke punten en differentiatie (zevenstappendans) vaak aanwezig.

De criteria voor het vernieuwd functioneringsgesprek afgeleid uit de probleemanalyse en de analyse van het bestaand functioneringsgesprekken en goede praktijkvoorbeelden leg ik vast als volgt:

- hanteren van schaalvragen om succeservaringen en belemmeringen aan bod te laten komen en reflectie te stimuleren;
- koppeling van het gesprek aan visie van de school
- aandacht voor jobtevredenheid en aanvullende gesprekspunten aangebracht door het personeelslid;
- hoofddoel met acties gekoppeld aan de schoolvisie laten bepalen;
- voorafgaande reflectie op het functioneringsgesprek en reflectie na het functioneringsgesprek over hoofddoel.

Dit met als doel motivatie en gedeeld eigenaarschap m.b.t. de professionele ontwikkeling te verhogen en de ontwikkeling van een professionele leergemeenschap.

4.1.2 Ontwerpfase

Op basis van het huidige functioneringsgesprek, alsook de goede praktijkvoorbeelden en criteria voor het vernieuwd functioneringsgesprek is prototype 1 ([bijlage 7](#)) uitgewerkt. Dit prototype is voorgelegd aan de focusgroep (collega-directeuren). Tijdens dit gesprek is een geluidsopname gemaakt, waarvan de conclusie op basis van transcriptie in [bijlage 8](#).

Hieruit blijkt:

- visie van de school (strategische kaart) sterker aan bod laten komen;
- schaalvragen: 'voldoende aanwezig' vervangen door 'sterk aanwezig';
- bij gespreksvoering twee kerncompetenties laten bepalen door personeelslid en één door leidinggevende;
- mogelijke aanvulling door directeur toevoegen;
- volgend functioneringsgesprek expliciet koppelen aan het groeiplan vorige functioneringsgesprek.

Naar aanleiding van de tussenevaluatie is prototype 2 ontwikkeld ([bijlage 9](#)). Dit prototype is gebruikt bij het actieonderzoek.

4.1.3 Evaluatiefase

Om de validiteit van de evaluatiefase te verhogen zijn na de interventie met prototype 2 binnen de eindvragenlijst een aantal open vragen gesteld (positieve en minder positieve aspecten van het gesprek, adviezen en opmerkingen) aan de onderzoeksgroep. Een uitgebreide versie van de antwoorden is opgenomen in [bijlage 12](#). Om de resultaten betrouwbaar en objectief te maken, werd gekozen voor codering (tabel 2).

persoonlijk doel

- vragen, raad en ondersteuning leidinggevende
- steun collega's
- gedeelde verantwoordelijkheid
- vrije keuze in functie van visie
- onmiddellijke actie
- rekening houden met taakbelasting

gesprek

- reflectie eigen handelen
- open
- waardierend
- luisteren
- focus op positieve

Tabel 2. Codering open vragen eindvragenlijst

Hiernaast stel ik vast dat bij het formuleren van 'successen' binnen het functioneringsgesprek de onderzoeksgroep regelmatig vaag blijft en te weinig vanuit concrete praktijkvoorbeelden vertrekt. Tevens merk ik op dat bij het formuleren van acties bij het hoofddoel, de onderzoeksgroep voornamelijk kiest voor nascholing, hoewel tijdens het gesprek ook andere professionaliseringsinitiatieven aan bod zijn gekomen.

Bovenstaande positieve en minder positieve aspecten gekoppeld aan het verhogen van gedeeld eigenaarschap en motivatie werden meegenomen in het ontwerp van prototype 3 ([bijlage 13](#)).

4.2 Data-analyse en resultaten actieonderzoek

Deelvraag 2: Welke effecten heeft het gebruik van schaalvragen tijdens functioneringsgesprekken op het bevorderen van een professionele leergemeenschap?

Deelvraag 3: Welke effecten heeft het gebruik van schaalvragen tijdens functioneringsgesprekken op gedeeld eigenaarschap en motivatie bij personeelsleden?

Om een antwoord te kunnen geven op deelvragen 2 en 3 is het belangrijk inzicht te hebben in de huidige situatie en de situatie na de interventie met betrekking tot professionele leergemeenschap, gedeeld eigenaarschap en motivatie. Het hierbij gehanteerde actieonderzoek bestaat uit een onderzoeksdeel met vragenlijsten en een handelingsdeel waarbinnen de interventie met het vernieuwde functioneringsgesprek plaatsvindt (de Lange et al., 2012). De validiteit en betrouwbaarheid van de vragenlijsten is gewaarborgd gezien de vragenlijsten hoofdzakelijk bestaan uit gesloten vragen en gebaseerd zijn op bestaande vragenlijsten uit verschillende literaire bronnen.

4.2.1 Onderzoeksdeel

4.2.1.1 Startvragenlijst

De startvragenlijst ([bijlage 10](#)) geeft mij inzicht in de mate waarin er voor de interventie sprake is van een professionele leergemeenschap enerzijds en gedeeld eigenaarschap en motivatie voor professionele ontwikkeling anderzijds.

Bij de vragenlijst kan de onderzoeksgroep vier waarden toekennen: sterk mee eens (4), mee eens (3), mee oneens (2) en sterk mee oneens (1). In tabel 3 wordt per onderdeel de

gemiddelde waarde toekenning door de onderzoeksgroep (n = 8) per dimensie weergegeven. Een uitgebreide versie is opgenomen in [bijlage 12](#).

	Startvragenlijst
Professionele leergemeenschap	
Persoonlijke capaciteit: reflecteren	3,250
Persoonlijke capaciteit: gebruik van kennis	2,833
Interpersoonlijke capaciteit: gemeenschappelijke visie	3,063
Interpersoonlijke capaciteit: collectief leren en werken	2,906
Organisatorische capaciteit: structuur	2,950
Organisatorische capaciteit: cultuur	3,156
Organisatorische capaciteit: leiderschap	2,786
Gemiddelden dimensies	2,992
Gemiddelden vragen	2,938
Motivatie	
Autonomie tevredenheid	3,281
Autonomie ontevredenheid	1,906
Relatie tevredenheid	3,250
Relatie ontevredenheid	1,594
Competentie tevredenheid	3,281
Competentie ontevredenheid	1,594
Gemiddelden tevredenheid	3,271
Gemiddelden ontevredenheid	1,698
Gedeeld eigenaarschap	
Rol personeelslid	2,958
Rol leidinggevende	2,75
Gemiddelden dimensies	2,854
Gemiddelden vragen	2,813

Tabel 3. Startvragenlijst gemiddelde waarden per dimensie

4.2.1.2 Eindvragenlijst

De eindvragenlijst ([bijlage 10](#)) geeft inzicht in de effecten van de interventie met het vernieuwd functioneringsgesprek met schaalvragen ([prototype 2](#)) op professionele leergemeenschap, gedeeld eigenaarschap en motivatie.

In tabel 4 wordt per onderdeel de gemiddelde waarde toekenning door de onderzoeksgroep (n = 8) per dimensie weergegeven. Het teken geeft telkens een positief (+), negatief (-) of geen (geen teken) effect aan. Een uitgebreide versie is opgenomen in [bijlage 12](#).

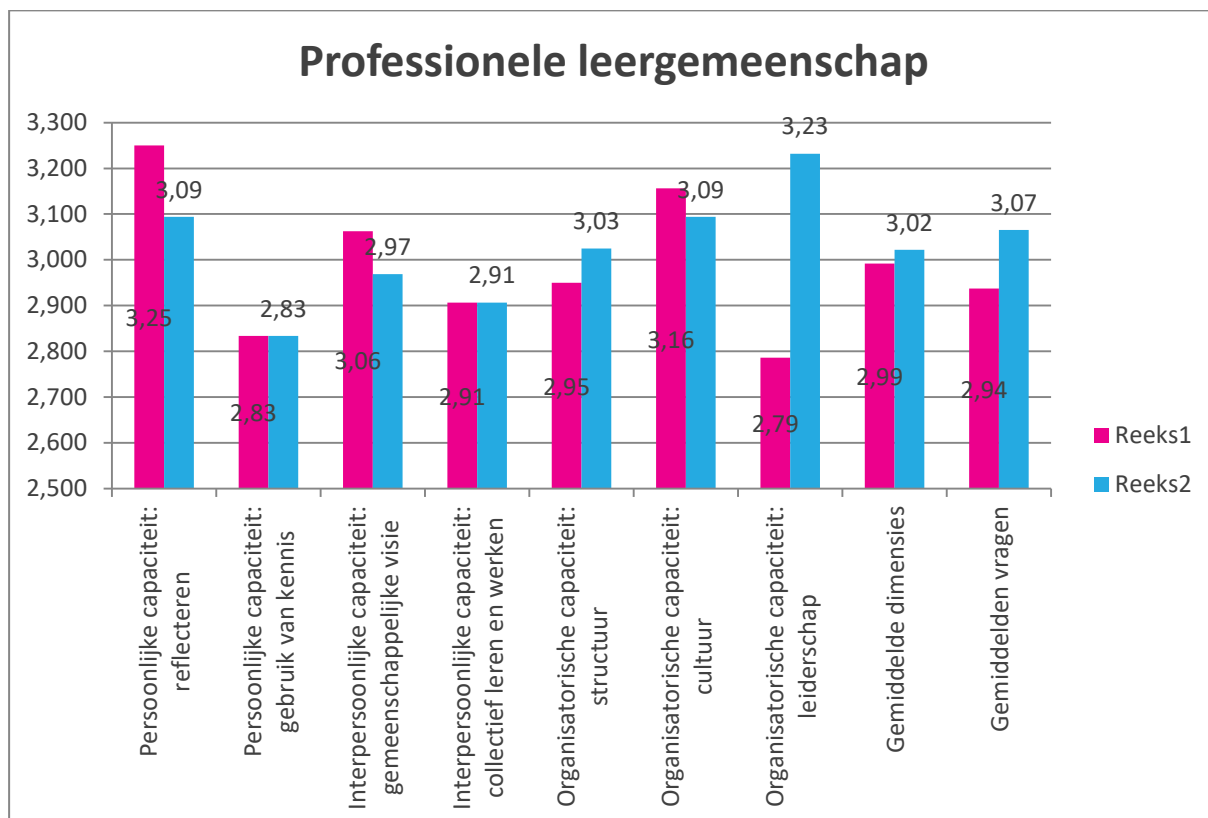
	Eindvragenlijst
Professionele leergemeenschap	
Persoonlijke capaciteit: reflecteren	3,094 (-)
Persoonlijke capaciteit: gebruik van kennis	2,833
Interpersoonlijke capaciteit: gemeenschappelijke visie	2,969 (-)
Interpersoonlijke capaciteit: collectief leren en werken	2,906 (-)
Organisatorische capaciteit: structuur	3,025 (+)
Organisatorische capaciteit: cultuur	3,094 (-)
Organisatorische capaciteit: leiderschap	3,232 (+)
Gemiddelden dimensies	3,022 (+)
Gemiddelden vragen	3,065 (+)
Motivatie	
Autonomie tevredenheid	3,313 (+)
Autonomie ontevredenheid	1,750 (+)
Relatie tevredenheid	3,250
Relatie ontevredenheid	1,469 (+)
Competentie tevredenheid	3,281
Competentie ontevredenheid	1,500 (+)
Gemiddelden tevredenheid	3,281 (+)
Gemiddelden ontevredenheid	1,573 (+)
Gedeeld eigenaarschap	
Rol personeelslid	2,958
Rol leidinggevende	3,125 (+)
Gemiddelden dimensies	3,042 (+)
Gemiddelden vragen	3,075 (+)

Tabel 4. Eindvragenlijst gemiddelde waarden per dimensie

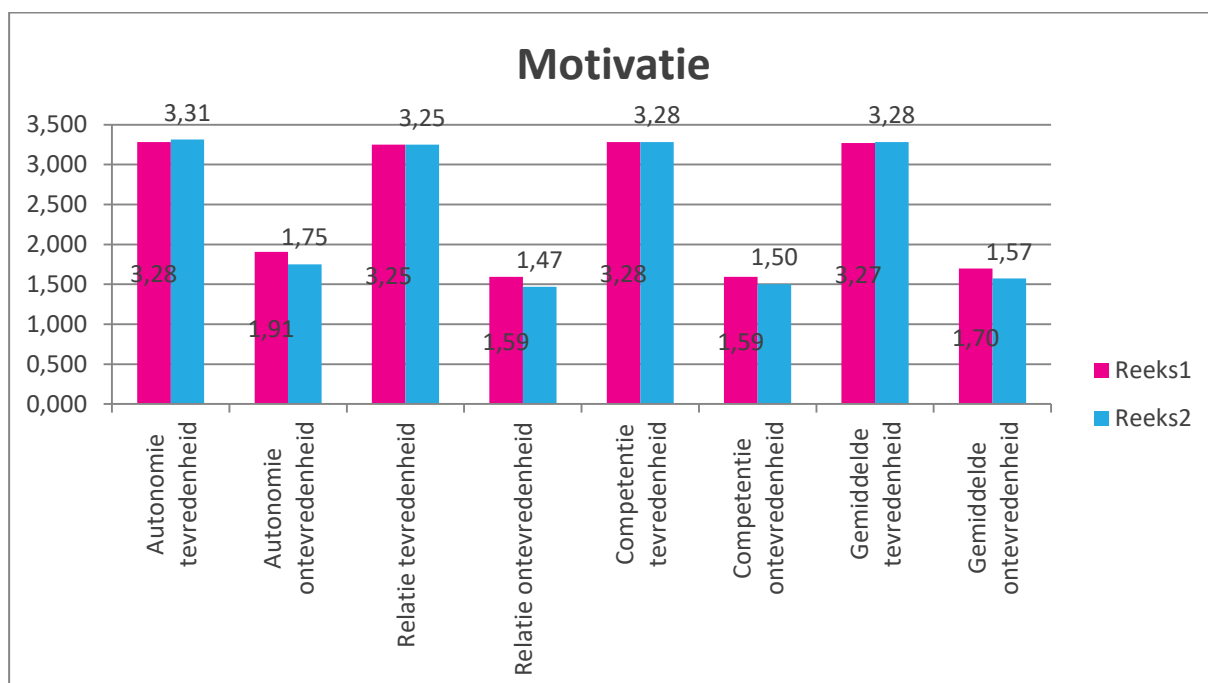
4.2.1.3 Vergelijking start- en eindvragenlijst

Om de effecten van de interventie met het vernieuwd functioneringsgesprek met schaalvragen in kaart te brengen, zijn in grafiek 2, 3 en 4 de vergelijking tussen de start- en

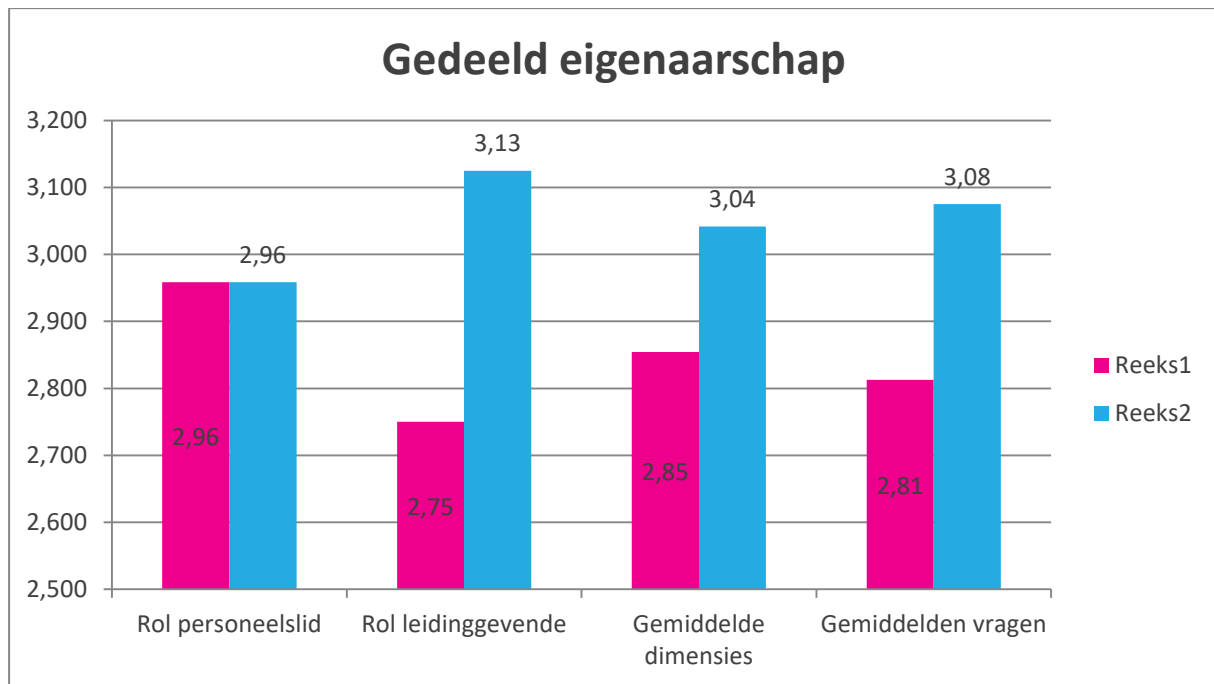
eindvragenlijst opgenomen respectievelijk rond professionele leergemeenschap, motivatie en gedeeld eigenaarschap.



Grafiek 2. Vergelijk start- en eindvragenlijst professionele leergemeenschap



Grafiek 3. Vergelijk start- en eindvragenlijst motivatie



Grafiek 4. Vergelijk start- en eindvragenlijst gedeeld eigenaarschap

Uit tabel 3 en 4, alsook grafiek 2, 3 en 4 blijken volgende effecten.

Globaal kan gesteld worden dat zowel op het bevorderen van een professionele leergemeenschap, als op gedeeld eigenaarschap en motivatie een positief effect vast te stellen is.

Per dimensie blijken volgende effecten:

- Positief effect:
 - Professionele leergemeenschap: organisatorische capaciteit (structuur en leiderschap)
 - Motivatie: autonomie tevredenheid en ontevredenheid, relatie ontevredenheid en competentie ontevredenheid
 - Gedeeld eigenaarschap: rol leidinggevende
- Negatief effect:
 - Professionele leergemeenschap: persoonlijke capaciteit (reflecteren), interpersoonlijke capaciteit (gemeenschappelijke visie, en collectief leren en werken), organisatorische capaciteit (cultuur)

- Geen effect
 - Professionele leergemeenschap: persoonlijke capaciteit (gebruik van kennis)
 - Motivatie: relatie tevredenheid en competentie tevredenheid
 - Gedeeld eigenaarschap: rol personeelslid

4.2.2 Handelingsdeel

Om de validiteit en betrouwbaarheid van het onderzoek te waarborgen is bij het handelingsdeel gebruik gemaakt van verslaggeving. Voor de analyse is codering toegepast. In [bijlage 11](#) is een uitgebreide versie van de codering opgenomen. In tabel 5 wordt weergegeven hoe vaak een stap binnen het stappenplan schaalvragen (Visser, 2012) werd toegepast.

Stappenplan schaalvragen	Aantal keer gesteld	Percentage
1. Leg de schaal uit.	29	72,5%
2. Vraag naar de huidige positie	40	100,0%
3. Vraag naar wat er al is.	40	100,0%
4. Vraag naar een eerder succes(je)	35	87,5%
5. Visualiseren van één stapje hoger.	32	80,0%
6. Vraag naar het stapje hoger.	32	80,0%
Aantal keer het volledige stappenplan gevolgd	27	67,50%

Tabel 5. Aantal keer een stap uit stappenplan schaalvragen gesteld

Uit de codering blijkt dat, gespreid over de personeelsleden, in totaal 40 schaalvragen zijn gesteld. Bij elke schaalvraag is de huidige positie, alsook de vraag naar wat er al is, gesteld. Het uitleggen van de schaal komt enkel bij jobtevredenheid en het hoofddoel telkens aan bod. De vraag naar een eerder succes, het visualiseren van één stapje hoger en de vraag naar het stapje hoger is niet telkens gesteld. In 67,5 % van de thema's werd het stappenplan voor schaalvragen volledig doorlopen.

5 Conclusie, discussie en aanbevelingen

In dit hoofdstuk worden conclusies getrokken n.a.v. de verkregen data uit het praktijkgericht onderzoek. Hierbij wordt een antwoord geformuleerd op de deelvragen en onderzoeksvraag. De conclusies worden in verband gebracht met het theoretisch kader ([paragraaf 2.1](#)). Ik maak eveneens een vertaling naar mijn praktijkcontext, reflecteer kritisch op het gevoerde onderzoek en formuleer aanbevelingen ten aanzien van de school, scholengroep en vervolgonderzoek.

5.1 Conclusies

5.1.1 Deelvraag 1

Aan welke succesfactoren dient een functioneringsgesprek te voldoen om bij personeelsleden een professionele leergemeenschap te bevorderen en gedeeld eigenaarschap en motivatie te verhogen?

Om een antwoord te kunnen formuleren op deelvraag 1 baseer ik mij op de resultaten uit het ontwerp- en actieonderzoek. De gevonden succesfactoren zijn opgenomen in tabel 6.

Succesfactoren	
▪ koppeling aan schoolvisie ▪ persoonlijke professionaliseringsdoelen laten stellen gekoppeld aan schoolvisie ▪ gedeelde verantwoordelijkheid over persoonlijke professionaliseringsdoelen ▪ concrete afspraken omtrent persoonlijke professionaliseringsdoelen ▪ taakbelasting bewaken bij het stellen van persoonlijke professionaliseringsdoelen ▪ ondersteuning door leidinggevende en collega's om persoonlijke professionaliseringsdoelen te bereiken	▪ schaalvragen met aandacht voor succeservaringen en belemmeringen ▪ reflectie stimuleren voor, tijdens en na het gesprek ▪ aandacht voor jobtevredenheid en aanvullende gesprekspunten aangebracht door het personeelslid ▪ open, waarderend gesprek waarin gesprekspartners ruimte krijgen te spreken en te luisteren;

Tabel 6. Succesfactoren bevorderen professionele leergemeenschap tijdens functioneringsgesprekken

Deze succesfactoren zijn te verklaren door de vooraf gehanteerde criteria (professionele ontwikkeling (Hessing et al., 2013), vijf disciplines lerende organisatie (Senge, 1992), kenmerken transformationeel leiderschap (Loeffen & Springer, 2010), motivatie (Deci &

Ryan, 2000), gedeeld eigenaarschap (Fullan & van Beek, 2007) en zevenstappendans (Cauffman & van Dijk, 2016)) bij het opmaken van prototype 1. Uit het literatuuronderzoek blijkt immers een positief effect van transformationeel leiderschap op de ontwikkeling van professionele leergemeenschappen (Vermeulen, 2016). Volgende elementen van transformationeel leiderschap worden tevens beschreven als bevorderlijk voor gedeeld eigenaarschap: leiding geven vanuit een inspirerende visie op schoolontwikkeling, het gezamenlijk doelen stellen bij de visierealisatie, stimuleren van reflectie, (h)erkennen van ondersteuningsbehoeften, het stellen van doelen en een cultuur en structuur creëren van samenwerken (Loeffen & Springer, 2010). De rol van ondersteuner binnen situationeel leiderschap (Hersey, 1995) en de elementen samenwerken en innovatie (stellen van doelen) uit het model van de concurrerende waarden (Cameron & Quinn, 2011) sluiten eveneens aan bij de vaststellingen uit dit onderzoek. Hiernaast komen de verschillende elementen uit omschrijvingen van Verbiest (Verbiest, 2003) rond professionele leergemeenschappen tot uiting in de succesfactoren zoals reflectie, dialoog, wederzijdse afhankelijkheid en zichzelf verbeteren. Autonomie (o.a. persoonlijke professionaliseringsdoelen), betrokkenheid (o.a. koppeling schoolvisie en ondersteuning leidinggevende en collega's) en competentie (o.a. schaalvragen met aandacht voor succeservaringen en belemmeringen) zoals beschreven in de zelf-determinatie theorie van Deci & Ryan (2000) blijken ook als succesfactoren uit het onderzoek te komen.

5.1.2 Deelvraag 2

Welke effecten heeft het gebruik van schaalvragen tijdens functioneringsgesprekken op het bevorderen van een professionele leergemeenschap?

Om een antwoord te formuleren op deelvraag 2 maak ik gebruik van de analyse van start- en eindvragenlijst uit het actieonderzoek.

Globaal gesteld wordt er binnen dit onderzoek een positief effect gevonden van schaalvragen tijdens functioneringsgesprekken op het bevorderen van een professionele leergemeenschap.

Gezien de vragenlijst rond professionele leergemeenschap bestaat uit zeven dimensies koppel ik de effecten op de verschillende dimensies, opgenomen in tabel 7, aan het theoretisch kader.

Positief effect	Negatief effect	Geen effect
- organisatorische capaciteit: structuur - organisatorische capaciteit: leiderschap	- organisatorische capaciteit: cultuur - interpersoonlijke capaciteit: collectief leren en werken - interpersoonlijke capaciteit: gemeenschappelijke visie - persoonlijke capaciteit: reflecteren	persoonlijke capaciteit: gebruik van kennis

Tabel 7. Effecten schaalvragen op bevorderen professionele leergemeenschap tijdens functioneringsgesprekken

▪ Positief effect

Dimensie structuur:

Dit effect kan vooreerst verklaard worden door de context van het functioneringsgesprek. Het functioneringsgesprek is een moment (een structuur) waarin de leidinggevende met het personeelslid tijd en ruimte maakt om in dialoog te gaan over professionele ontwikkeling. Hiernaast kan een verklaring gevonden worden in de rollen als schoolleider bij de ontwikkeling van professionele leergemeenschappen (Verbiest, 2016). Zo sluit de rol ‘architect’ die ik als leidinggevende opneem tijdens het functioneringsgesprek hierbij aan. Er wordt tijdens het gesprek tijd en ruimte gecreëerd om samen te werken en samen te leren. Dit effect kan eveneens bevestigd worden door een kenmerk van transformationeel leiderschap, nl. het creëren van cultuur en structuur van samenwerken (Loeffen & Springer, 2010). Door het stellen van schaalvragen ontstaat er contact tussen leidinggevende en personeelslid, wat maakt dat er een structuur is waarbinnen de professionele ontwikkeling van het personeelslid centraal staat (Cauffman & van Dijck, 2016).

Dimensie leiderschap:

Verbiest (2016) spreekt over drie rollen als schoolleider bij de ontwikkeling van professionele leergemeenschappen. Tijdens het functioneringsgesprek heb ik als leidinggevende een belangrijke ondersteunende en coachende rol. Zo wordt er binnen het functioneringsgesprek gewerkt aan een cultuur waarin ik als leidinggevende te kennen geef, vanuit hun krachtbronnen, welke kwaliteiten personeelsleden hebben en zorg dat personeelsleden zich thuis voelen op school (cultuurbouwer). Ik zet personeelsleden aan tot reflectie en persoonlijke ontwikkeling (educator – begeleidersrol) en reik onrechtstreeks, vanuit hun

krachtbronnen, nieuwe ideeën aan voor hun professioneel handelen (educator – expertrol). Hiernaast wordt er aan een cultuur gebouwd waarin personeelsleden de kans krijgen vernieuwingen door te voeren (architect). Ook deze facetten sluiten opnieuw aan bij de kenmerken van transformationeel leiderschap (Loeffen & Springer, 2010), waarvan uit onderzoek blijkt dat dit een positief effect heeft op het bevorderen van professionele leergemeenschappen (Vermeulen, 2016). Het positieve effect van schaalvragen wordt bevestigd door te stellen dat de leidinggevende d.m.v. schaalvragen het personeelslid aanzet tot reflectie, het personeelsleden helpt te zoeken naar eerdere successen etc. (Cauffman & van Dijck, 2016). De rol van de leidinggevende bij het verloop van het functioneringsgesprek en het stellen van schaalvragen blijkt dan ook essentieel.

- **Negatief effect**

Dimensie cultuur en collectief leren:

Volgens Verbiest (2016) is het element ‘leren in een gemeenschap’ binnen een professionele leergemeenschap van essentieel belang. De cultuur van samen leren en elkaar aanspreken over professioneel functioneren is in beperkte mate aanwezig binnen OKAN. Zo heb ik vastgesteld dat bij de kerncompetentie ‘samenwerken’ door verschillende personeelsleden is aangegeven dat er een vriendschappelijke relatie is tussen de personeelsleden, maar er beperkt formeel wordt samengewerkt rond pedagogisch-didactische initiatieven. Door het stellen van de schaalvragen en het aanzetten tot reflectie kan dit negatief effect verklaard worden.

Dimensie gemeenschappelijke visie:

Zowel Verbiest (2016), Senge (1992), als Loeffen & Springer (2010) spreken over gemeenschappelijke visie als kenmerk om te komen tot professionele leergemeenschappen. Binnen OKAN kan gesteld worden dat de voorbije schooljaren te weinig focus is gelegd op het ontwikkelen van een gemeenschappelijke visie. Dit enerzijds omdat de visie tot stand komt vanuit de hoofdschool (voortgezet onderwijs) en deze visie onvoldoende vertaald wordt naar de specifieke context van OKAN. Anderzijds door het ontbreken van continuïteit in de aanwezigheid van een coördinator, die toch een belangrijke rol heeft in het vertalen van de visie naar het leren op de klasvloer. Ook hier kan gesteld worden dat door het stellen van schaalvragen en het aanzetten tot reflectie personeelsleden zich lager inschalen na de interventie.

Dimensie reflecteren:

Loeffen & Springer (2010) spreken over stimuleren tot reflectie, als kenmerk van transformationeel leiderschap. De interventie met schaalvragen tijdens het functioneringsgesprek kan ervoor zorgen dat personeelsleden twifelen aan de mate waarin ze hun handelen in voldoende mate in vraag stellen en zich professioneel ontwikkelen. Tijdens het functioneringsgesprek wordt immers gereflecteerd over het huidige functioneren. Hoewel oplossingsgericht kan dit leiden tot een lagere inschaling bij de eindvragenlijst.

- **Neutraal effect**

Dimensie kennis:

Vanuit het kenmerk '(h)erkennen van de ondersteuningsbehoefte van leraren' bij transformationeel leiderschap (Loeffen & Springer, 2010) zou een positief effect verwacht mogen worden. Hiernaast geeft ook één van de participanten aan: *'Er wordt meegegaan in mijn behoefte aan specifieke bijscholing'*. Desondanks valt er geen effect vast te stellen. Een verklaring hiervoor kan zijn dat de vraagstelling handelt over onderwijskundig onderzoek, goede praktijkvoorbeelden bij andere collega's en uit andere scholen. Deze onderwerpen zijn slechts in beperkte mate aan bod gekomen tijdens de functioneringsgesprekken.

5.1.3 Deelvraag 3

Welke effecten heeft het gebruik van schaalvragen tijdens functioneringsgesprekken op gedeeld eigenaarschap en motivatie bij personeelsleden?

Om een antwoord te formuleren op deelvraag 3 maak ik gebruik van de analyse van start- en eindvragenlijst uit het actieonderzoek.

Globaal gesteld wordt er binnen dit onderzoek een positief effect gevonden van schaalvragen tijdens functioneringsgesprekken op gedeeld eigenaarschap en motivatie bij personeelsleden.

De vragenlijst rond gedeeld eigenaarschap en motivatie, bestaan respectievelijk uit twee en zes dimensies. Het zijn de effecten op deze dimensies, opgenomen in tabel 8, die ik koppel aan het theoretisch kader.

Positief effect	Negatief effect	Geen effect
-----------------	-----------------	-------------

▪ gedeeld eigenaarschap: rol leidinggevende ▪ motivatie: autonomie tevredenheid ▪ motivatie: autonomie ontevredenheid ▪ motivatie: relatie ontevredenheid ▪ motivatie: competentie ontevredenheid		▪ gedeeld eigenaarschap: rol personeelslid ▪ motivatie: relatie tevredenheid ▪ motivatie: competentie tevredenheid
---	--	--

Tabel 8. Effecten schaalvragen op gedeeld eigenaarschap en motivatie tijdens functioneringsgesprekken

▪ **Positief effect**

Gedeeld eigenaarschap ‘rol leidinggevende’:

Dit effect sluit aan bij de resultaten van de vragenlijst ‘professionele leergemeenschap’. Hierbinnen wordt een positief effect gemeten op de dimensie ‘leiderschap’. Ook hier kan gesteld worden dat ik tijdens het functioneringsgesprek als leidinggevende een belangrijke ondersteunende en coachende rol speel. Zo besteed ik tijdens het gesprek aandacht aan schoolvisie, koppeling met persoonlijke doelen, (h)erken ik de ondersteuningsbehoefte van leraren, bouw ik mee aan een cultuur en structuur van samenwerken en zet ik aan tot reflectie door het hanteren van schaalvragen. Allen kenmerken van transformationeel leiderschap (Loeffen & Springer, 2010) die gekoppeld zijn aan gedeeld eigenaarschap. Tevens ben ik tijdens het functioneringsgesprek bewust bezig met het versterken van verandercapaciteit bij het stellen van persoonlijke ontwikkelingsdoelen, gekoppeld aan de schoolvisie (Fullan & van Beek, 2007). Hiernaast bied ik ruimte om feedback te geven en feedback te ontvangen (Pierce et al., 2009), twee kenmerken van een taak om tot eigenaarschap te komen.

Autonomie:

Er is sprake van een zekere beslissingsvrijheid en het zelf mogen (mee) beslissen bij het stellen van hun persoonlijk professionaliseringsdoel (Deci & Ryan, 2000). Ook het geven van feedback heeft een positief effect op autonome motivatie (Millette & Gagné, 2008). Onderzoek heeft hiernaast uitgewezen dat oplossingsgerichte therapie autonomie bij personeelsleden verhoogt (Bakker et al., 2010; Visser, 2010).

Ontevredenheid ‘relatie’ en ‘competentie’:

Het positief effect op een verlaging van ontevredenheid bij relatie en competentie kan verklaard worden doordat ik bij het stellen van schaalvragen als leidinggevende een gelijkwaardige gesprekspartner tracht te zijn, die een ondersteunende en coachende rol aanneem. Hierin zien ik het personeelslid als zijn eigen expert, spreek ik zijn krachtbronnen aan en bekrachtig ik positief met complimenten (Visser, 2010). Ik tracht tijdens het gesprek een positieve relatie uit te bouwen en het personeelslid zich bekwaam te laten voelen in zijn professionaliteit (Deci & Ryan, 2000). Motivatie ontstaat dan ook niet alleen vanuit het personeelslid zelf, maar ook vanuit zijn omgeving (o.a. leidinggevende, collega's, ...) (Gagné & Deci, 2005). Uit onderzoek van Neeleman (2008) blijken oplossingsgerichte interventies te leiden tot meer professionaliteit (competentie).

- **Neutraal effect**

Gedeeld eigenaarschap 'rol personeelslid':

Vanuit theorie beschreven bij 'rol leidinggevend' zou verwacht kunnen worden dat er ook bij de rol van het personeelslid binnen gedeeld eigenaarschap een positief effect waar te nemen zou zijn. Binnen dit onderzoek blijkt dit effect niet. Dit kan verklaard worden, gezien er slechts drie vragen rond de rol van het personeelslid is opgenomen in de vragenlijst. Twee hiervan hadden een positief effect, één een negatief effect.

Tevredenheid 'relatie' en 'competentie':

Vanuit theorie beschreven bij 'ontevredenheid' zou verwacht kunnen worden dat er ook een positief effect zou zijn bij het verhogen van de tevredenheid bij relatie en competentie. Binnen dit onderzoek blijkt dit effect niet.

5.1.4 Onderzoeksvraag

Welk effect heeft het inzetten van schaalvragen door mij als leidinggevende tijdens functioneringsgesprekken op gedeeld eigenaarschap bij het bevorderen van een professionele leergemeenschap en welk effect heeft dit op motivatie?

Binnen dit onderzoek kan op basis van het ontwerp- en het actieonderzoek gesteld worden dat het gebruik van schaalvragen tijdens functioneringsgesprekken doorgaans een positief effect heeft op motivatie en gedeeld eigenaarschap. Theorieën zoals de kenmerken van transformationeel leiderschap om tot gedeeld eigenaarschap te komen (Loeffen & Springer, 2010), kenmerken van een taak om tot eigenaarschap te komen (Pierce et al., 2009), de zelf-determinatie theorie (Deci & Ryan, 2000) en de positieve effecten van

oplossingsgerichte gespreksvoering op de drie psychologische basisbehoeften (Visser, 2010) bevestigen deze vaststellingen zoals beschreven in [paragraaf 5.1.3](#).

Bij de ontwikkeling van een professionele leergemeenschap kan gesteld worden dat er doorgaans een positief effect is, hoewel dit niet eenduidig vast te stellen valt. Positieve effecten worden vastgesteld op het niveau van dimensies 'structuur' en 'leiderschap'. Op de dimensies 'reflecteren', 'gemeenschappelijke visie', 'collectief leren en werken' en 'cultuur' is er na één interventie met schaalvragen tijdens het functioneringsgesprek een negatief effect vast te stellen. Het gemiddeld positief effect kan verklaard worden door theorieën zoals de kenmerken van transformationeel leiderschap (Loeffen & Springer, 2010) en de kenmerken van oplossingsgerichte gespreksvoering (Cauffman & van Dijck, 2016) die aanwezig zijn binnen het functioneringsgesprek zoals beschreven in [paragrafen 5.1.1](#) en [5.1.2](#).

5.2 Discussie

De resultaten binnen dit onderzoek kunnen beïnvloed worden door mijn eigen waarden- en normenkader, de gehanteerde theoretische kaders, de methodologie en de participanten aan dit onderzoek. Door gebruik te maken van triangulatie en mij als onderzoeker open te stellen voor dialoog en meningen van anderen heb ik getracht de validiteit en de betrouwbaarheid van dit onderzoek te verhogen. Het is dan ook mogelijk om vanuit de conclusies uit dit onderzoek een transfer te maken naar andere scholen, rekening houdende met de schooleigen visie.

Hiernaast is binnen dit onderzoek tussen start- en eindvragenlijst slechts één interventie gedaan met het vernieuwde functioneringsgesprek met schaalvragen. Dit maakt dat de effecten van schaalvragen op het bevorderen van een professionele leergemeenschap, motivatie en gedeeld eigenaarschap beperkt significant zijn. Hoewel de vragenlijsten hoofdzakelijk bestaan uit gesloten vragen en afkomstig zijn uit literatuur, kan gesteld worden dat personeelsleden telkens slechts uit vier schalen kunnen kiezen. Dit maakt dat bij het invullen van de vragenlijst weinig nuance mogelijk is en antwoorden sneller een positief of negatief effect hebben. Bijkomend heb ik bij de analyse vastgesteld dat bij een aantal dimensies slechts een beperkt aantal vragen werd gehanteerd binnen de vragenlijst (bv. slechts drie vragen bij gedeeld eigenaarschap 'rol personeelslid'). Dit maakt nuance soms moeilijk en het meten van het effect minder representatief. Tevens is tijdens het onderzoek gebleken dat een aantal vragen uit de vragenlijst onduidelijk zijn.

Verder valt niet uit te sluiten dat naast schaalvragen, ook andere factoren een positief of negatief effect hebben op de antwoorden van personeelsleden. Hoewel binnen het onderzoek getracht is maximaal het stappenplan voor schaalvragen te volgen (67,5 % van de besproken thema's), is het mogelijk dat ook andere gesprekstechnieken (bv. luisteren, samenvatten en doorvragen) een effect hebben gehad.

Ook de context van een functioneringsgesprek maakt dat de effecten op de dimensie 'leiderschap' signifikanter zijn, omdat de leidinggevende binnen het functioneringsgesprek een belangrijke coachende en ondersteunende rol opneemt. De vraag blijft enigszins of de context van het functioneringsgesprek sowieso geen positief effect zou hebben op dimensies zoals 'leiderschap' en 'structuur', zonder gebruik te maken van schaalvragen.

Bij het bepalen van de succesfactoren voor een functioneringsgesprek werd gebruik gemaakt van vijf praktijkvoorbeelden uit mijn naaste omgeving, namelijk praktijkvoorbeelden uit scholen van de scholengroep en scholen van critical friends. Het vastleggen van succesfactoren vanuit deze praktijkvoorbeelden biedt geen zekerheid in welke mate dit goede praktijkvoorbeelden zijn. Binnen een breder onderzoek kan het immers zijn dat er in Vlaanderen, Nederland of andere landen nog andere en betere praktijkvoorbeelden zijn die aansluiten bij het bevorderen van een professionele leergemeenschap, gedeeld eigenaarschap en motivatie.

5.3 Aanbevelingen

5.3.1 Voor de onderzoeksschool (OKAN)

Het valt aan te bevelen de vragenlijsten in de toekomst verder af te nemen om na te gaan in welke mate effecten zich verder zetten en significant zijn op de ontwikkeling van een professionele leergemeenschap. Ook buiten de context van een functioneringsgesprek. Het is immers van belang dat transformationeel leiderschap ook naast deze context in voldoende mate aan bod komt binnen de school.

Ik stel vast dat er verder nood is aan een omgeving en planning die samen werken en leren mogelijk maakt, rekening houdende met taakbelasting. Het zal mijn taak als directeur zijn om samen met de coördinator en het personeel te kijken hoe we samenwerking verder kunnen bevorderen. Dit door samen de noodzaak te (h)erkennen, heldere doelen vast te leggen, afspraken te maken, verantwoordelijken aan te duiden, etc. Zo kan naast het

functioneringsgesprek overwogen worden om o.a. op regelmatige basis teamvergaderingen te organiseren en bewust regelmatig informele gesprekken te hebben. Dit met als doel een positief effect te realiseren op dimensies 'gemeenschappelijke visie', 'collectief leren' en 'cultuur'. Om ook de dimensie 'kennis' te versterken wil ik als leidinggevende in samenspraak met personeelsleden bekijken in welke mate er goede praktijkvoorbeelden bij elkaar of bij andere OKAN-scholen in België te vinden zijn, alsook wetenschappelijk onderzoek dat hen kan ondersteunen in hun professionele ontwikkeling.

Verder zie ik voor mijzelf en de coördinator nog een rol weggelegd om de algemene schoolvisie te vertalen naar de specifieke context van OKAN. Dit om de transfer van de visie naar de klasvloer verder te versterken.

5.3.2 Voor de school en scholengroep

Ik raad mijn collega-directeuren aan het vernieuwd functioneringsgesprek (prototype 3) verder uit te rollen binnen de hele school. Dit op basis van de positieve aspecten die de onderzoeksgroep naar voren brengt zoals de mogelijkheid om jezelf in vraag te stellen, raad en ondersteuning te vragen om persoonlijk doel te bereiken, ... Bij het voeren van toekomstige functioneringsgesprekken adviseer ik hen eveneens rekening te houden met de succesfactoren bij het voeren van functioneringsgesprekken ter bevordering van professionele leergemeenschappen ([paragraaf 5.1.1](#)). Verder zie ik voor mijzelf en mijn collega-directeuren een opdracht om de visie rond professionalisering kritisch te analyseren. Deze visie vertrekt momenteel te sterk vanuit nascholingen, hoewel ook andere professionaliseringsinitiatieven waardevol kunnen zijn binnen de persoonlijke ontwikkeling van personeelsleden zoals o.a. collegiale visitatie en hospiteren.

Gezien ik heb gemerkt dat binnen de andere scholen van onze scholengroep in min of meerdere mate probleemgestuurd functioneringsgesprekken worden gevoerd, raad ik ook mijn collega-directeuren uit de scholengroep aan elementen uit het vernieuwd functioneringsgesprek te implementeren in hun school.

5.3.3 Voor toekomstig onderzoek

Voor verder onderzoek adviseer ik in eerste instantie een kritische reflectie over de gebruikte vragen binnen de vragenlijst, meer bepaald over gedeeld eigenaarschap. De vragen omtrent

de rol van het personeelslid dienen verder uitgewerkt te worden, zodanig dat nuance en een juiste interpretatie van onderzoeksresultaten mogelijk is.

Verder adviseer ik een verhoging van het percentage waarin het volledig stappenplan van schaalvragen wordt gehanteerd en een representatiever aantal goede praktijkvoorbeelden bij het vastleggen van de succesfactoren. Dit om de betrouwbaarheid en de validiteit van het onderzoek te verhogen.

Als laatste adviseer ik een grootschaliger onderzoek met een grotere onderzoeksgroep. Dit om de effecten van schaalvragen significant te kunnen meten. Ook het werken met een referentiegroep waarbij een probleemgestuurd functioneringsgesprek wordt gehanteerd, kan maken dat de context van een functioneringsgesprek en de effecten die hieruit volgen in functie van het bevorderen van een professionele leergemeenschap worden weggewerkt. Dit zou het meten van het effect van schaalvragen kunnen versterken.

6 Reflectie

Ik sluit mijn praktijkgericht onderzoek, net zoals bij de probleemanalyse, af met een aftoetsing van de waarde 'persoonlijke ontwikkeling' aan de logische niveaus (Dilts, 1990).

Ik kan stellen dat ik binnen dit onderzoek als groeiend transformationeel leider (identiteit) een bijdrage heb geleverd aan verbetering van de kwalificatie, subjectivering en socialisatie (Biesta, 2011) van een zeer kwetsbare leerlingenpopulatie in Vlaanderen, namelijk anderstalige nieuwkomers (zingeving). Door vanuit mijn waarde 'professionele ontwikkeling' (overtuiging) op zoek te gaan naar succesfactoren bij het ontwikkelen van professionele leergemeenschappen heb ik aan de hand van schaalvragen (vaardigheden) getracht personeelsleden te laten reflecteren over hun handelen en na te denken over mogelijke samenwerking (gedrag) in lijn met de schoolvisie (omgeving). Dit met als uiteindelijk doel de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren.

Bij mijn probleemanalyse heb ik geschetst dat ik als leidinggevende over beperkte 'vaardigheden' beschik om personeelsleden te begeleiden en oplossingsgericht te coachen in hun professionele ontwikkeling. Ik kan stellen dat ik doorheen dit onderzoek mijn coachingsvaardigheden heb kunnen oefenen. Zo werd tijdens het voeren van de functioneringsgesprekken door de coördinator gesteld dat ik gegroeid ben in het stellen van schaalvragen en het coachen stilaan machtig ben. Desondanks zal het voor mij als leidinggevende belangrijk zijn om mijn coachingsvaardigheden verder te oefenen. Zelf wens ik deze vaardigheid verder in te oefenen, ook buiten de context van functioneringsgesprekken, door bewust te focussen op de stappen van de zevenstappendans en de stappen bij schaalvragen. Ik merk immers dat ik deze houvast nodig heb om te kunnen groeien in mijn persoonlijke ontwikkeling.

Naast het verbeteren van mijn coachingsvaardigheden, dien ik mij er ook bewust van te zijn dat ik de leiderschapstijl van het transformationeel leiden verkies (identiteit). Deze leiderschap blijkt uit het onderzoek positief effect te hebben op professionele leergemeenschappen, motivatie en gedeeld eigenaarschap. Desondanks dien ik mij als leidinggevende bewust te zijn dat afhankelijk van de situatie, het moment en de behoefte van personeelsleden het eveneens belangrijk is te kunnen schakelen tussen leiderschapstijlen. Zo verdient de ene context misschien meer leiding en een andere context meer begeleiding.

Om de motivatie in functie van professionele ontwikkeling als leidinggevende bij personeelsleden verder te verhogen zal het belangrijk zijn om ook naast de context van het functioneringsgesprek rekening te houden met de kenmerken van transformationeel leiderschap. Zo zal enerzijds een opvolging van persoonlijke gestelde professionaliseringsdoelen door mij als leidinggevende nodig zijn (gedrag). Dit om personeelsleden blijvend aan te zetten tot reflectie, het mogelijk bijsturen van hun gekozen doelen en na te gaan waar er nog ondersteuningsbehoefte is. Anderzijds zal het voor mij als leidinggevende belangrijk zijn de visie van de school helder en transparant te houden voor personeelsleden en deze telkens te verbinden met persoonlijke ontwikkelingsdoelen die personeelsleden zich stellen (omgeving).

Tot slot wil ik stellen dat ik doorheen dit onderzoek en breder de Master Educational Needs in contact ben gekomen met verschillende theorieën (o.a. rond veranderingsmanagement en kwaliteitszorg) die mijn handelen ondersteunen. Wanneer ik het als leidinggevende belangrijk vind dat personeelsleden hun handelen voortdurend bijsturen, zichzelf in vraag stellen en zich professioneel ontwikkelen, kan van mijzelf niet anders verwacht worden. Ik engageer er mij dan ook toe ontdekte theorieën te blijven gebruiken binnen mijn professioneel handelen en op zoek te gaan naar aanvullende theorieën die mijzelf, maar ook de school kunnen ondersteunen in het realiseren van kwaliteitsvol onderwijs voor alle leerlingen (omgeving).

Dankwoord

Ter afronding van mijn praktijkgericht onderzoek wens ik een aantal personen in het bijzonder te bedanken.

Als leidinggevende ben ik de personeelsleden van OKAN dankbaar voor hun deelname aan dit onderzoek. Ik ben er mij van bewust dat zij zich kwetsbaar hebben opgesteld en dat dit tijd en ruimte gevraagd heeft.

Hiernaast dank ik graag mijn onderzoeksbegeleider, P. Koppejan, de docenten van Fontys, mijn critical friends, mijn collega-directeuren en mijn partner voor hun ondersteuning en begeleiding.

Tot slot bedank ik graag de algemeen directeur en coördinerend directeur secundair onderwijs van onze scholengroep voor de ruimte die zij mij geboden hebben de Master Educational Needs te kunnen aanvatten.

Wesley Wouters,
April 2018

Bibliografie

- Bakker, J. M., Bannink, F. P., & Macdonald, A. (2010). Solution-focused psychiatry. *The Psychiatrist*, 34, 297-300.
- Berings, D. (2007). *Werken met waarden in organisaties: een arbeidspychologische analyse*. Brussel: Hogeschool - Universiteit Brussel.
- Biesta, G. (2011). Het beeld van de leraar: Over wijsheid en virtuositeit in onderwijs en onderwijzen. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 4-11.
- Bruil, J. (2015, oktober 1). *Het Concurrerende Waardenmodel van Quinn*. Opgeroepen op april 30, 2018, van Modelmatig: <https://modelmatig.nl/personeel/cultuur/concurrerende-waardenmodel/>
- Cameron, K. S., & Quinn, R. E. (2011). *Onderzoeken en veranderen van organisatiecultuur*. Amsterdam: Boom Uitgevers.
- Cauffman, L., & van Dijck, D. J. (2016). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Amsterdam: Boom Uitgevers.
- Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E. L., Van der Kaap-Deeder, J., et al. (2015). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motivation and Emotion*, 39, 216-236.
- Claasen, W., de Bruïne, E., Schuman, H., Siemons, H., & van Velthooven, B. (2009). Generiek competentieprofiel Inclusief bekwaam (3). In *Inclusief Bekwaam. Generiek competentieprofiel inclusief onderwijs*. (pp. 37-70).
- Comindwork. (2016, februari 15). *Fifth discipline (by Peter Senge) is systems thinking*. Opgeroepen op november 4, 2017, van Comindwork: <http://www.comindwork.com/weekly/2016-02-15/productivity/fifth-discipline-by-peter-senge-is-systems-thinking>
- de Lange, R., Schuman, H., & Montessori, N. M. (2012). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionalss*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- 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), 227-268.
- Deming, W. E. (1986). *Out of the crisis. Quality, productivity and competitive*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dilts, R. (1990). *Changing Belief Systems with NLP*. Capitola: Meta Publications.
- Fernet, C., Guay, F., & Senécal, C. (2004). Adjusting to job demands: The role of work self-determination and job control in predicting burnout. *Journal of Vocational Behavior*, 65, 39-56.
- Fullan, M. G., & van Beek, M. (2007). *Leiderschap in een cultuur van verandering*. Amsterdam: Reed Business BV.

- Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behaviour*, 26, 331-362.
- Hart, A. R. (1992). Ladder of young people's participation. In R. A. Hart, *Children's participation: from tokenism to citizenship (Vol. Innocenti Essays, no. 4)* (pp. 1-39). Florence: Unicef.
- Hersey, P. (1995). *Situationeel leidinggeven. Een op de praktijk gericht model om flexibel te kunnen inspelen op wisselende omstandigheden*. Amsterdam: Business Contact.
- Hessing, R., Loeffen, E., Uytendaal, E., & Willems, W. (2013). *De leraar aan het roer! Handreiking voor het bevorderen van eigenaarschap van professionele ontwikkeling*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.
- IDEW. (2015). *Risicoanalyse psychosociale aspecten*. Heverlee: IDEWE.
- Judge, T. A., Bono, J. E., Erez, A., & Locke, E. A. (2005). Core self-evaluations and job and life satisfaction: The role of self-concordance and goal attainment. *Journal of Applied Psychology*, 90(2), 257-268.
- Kaplan, S. R., & Norton, D. P. (2001). *The strategy-focused organization: how balanced scorecard companies thrive in the new business environment*. Boston/Massachusetts: Harvard Business School Press.
- Loeffen, E., & Springer, M. (2009). Eigenaarschap van docenten in de schoolontwikkeling. In J. Konermann (red.), *De leraar centraal. Verstevenigen van de positie en professionaliteit van leraren*. (pp. 66-77). 's-Hertogenbosch: KPC Groep.
- Loeffen, E., & Springer, M. (2010). Gedeeld eigenaarschap. Samen vorm geven aan onze schoolontwikkeling. *MESO magazine*, 30(172), 8-13.
- Mentink, R. (2014). Sturen op zelfsturing. Leiderschap en professionele leergemeenschappen. *De Nieuwe Meso*, 1(1), 55-60.
- Millette, V., & Gagné, M. (2008). Designing volunteers' tasks to maximize motivation, satisfaction and performance: The impact of job characteristics on volunteer engagement. *Motivation and Emotion*, 32, 11-22.
- Miskel, C., McDonald, D., & Bloom, S. (1983). Structural and Expectancy Linkages within Schools and Organizational Effectiveness. *Educational Administrative Quarterly*, 19(1), 49-82.
- Neeleman, M. (2008). Oplossingsgerichte intervisie vergroot professionaliteit. *Jeugd en Co. Voor professionals in de jeugdzorg*, 2(2), 28-42.
- Nieuwenhuis, M. A. (2010). *Situationeel leiderschap*. Opgeroepen op februari 12, 2018, van The Art of Management: http://4managers.nl/0/030_cultuur/a300_cultuur_11_situationeel_leiderschap.html
- Onderwijsinspectie. (2017). *Bronnendocument Referentiekader voor OnderwijsKwaliteit*. Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.

- Onderwijsraad. (2007). *Leraarschap is eigenaarschap*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad. (2013). *Leraar zijn. Meer oog voor persoonlijke professionaliteit*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Paffen, P. (2011). Wat is typerend voor transformatieel leiders. *Holland/Belgium Management Review*(139), 8-14.
- Pierce, J. L., Jussila, L., & Cummings, A. (2009). Psychological ownership within the job design context: revision of the job characteristics model. *Journal of Organizational Behavior*, 30(4), 477-496.
- Reeve, J. (2014). *Understanding motivation and emotion* (6 ed.). New Jersey: Wiley.
- Roeser, R., Arbreton, S. E., & Anderman, E. M. (1993). *Teacher characteristics and their effects on student motivation across the school year*. Atlanta: Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2006, december). Self-Regulation and the Problem of Human Autonomy: Does Psychology Need Choice, Self-Determination, and Will? *Journal of Personality*, 74(6), 1557 - 1585.
- Schult, H., de Vrieze, I., & Slegers, P. (2011). *Leerlingen motiveren: een onderzoek naar de rol van leraren*. Heerlen: Open Universiteit Ruud de Moor Centrum.
- Senge, P. M. (1992). *De vijfde discipline*. Schiedam: Scriptum.
- van den Berg, E., & Kouwenhoven, W. (2008). Ontwerponderzoek in vogelvlucht. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 29(4), 20-26.
- van den Berg, R. M., & Vandenberghe, R. (1995). *Wegen van betrokkenheid: Reflecties op onderwijsvernieuwing*. Tilburg: Zwijzen.
- Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., De Witte, H., Lens, W., & Andriessen, M. (2009). De Zelf-Determinatie Theorie: kwalitatief goed motiveren op de werkvloer. *Gedrag & Organisatie*, 22(4), 316-335.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., Donche, V., & Van Petegem, P. (2008). Motivatie in de klas. In K. Verschueren, & H. Koomen (red.), *Handboek diagnostiek in de leerlingbegeleiding* (pp. 135-149). Apeldoorn: Garant.
- Verbiest, E. (2003). Collectief leren, professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling: facetten van professionele leergemeenschappen. In B. Creemers, J. Giesbers, M. Krüger, & C. van Vilsteren, *Handboek schoolorganisatie en onderwijsmanagement. Leiding geven in bestel, school en klas* (pp. 1-24). Deventer: Kluwer.
- Verbiest, E. (2016). *Professionele leergemeenschappen. Een inleiding*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant .
- Vermeulen, M. (2016). *Leren organiseren. Een rijke leeromgeving voor leraren en scholen*. Heerlen: Open Universiteit.

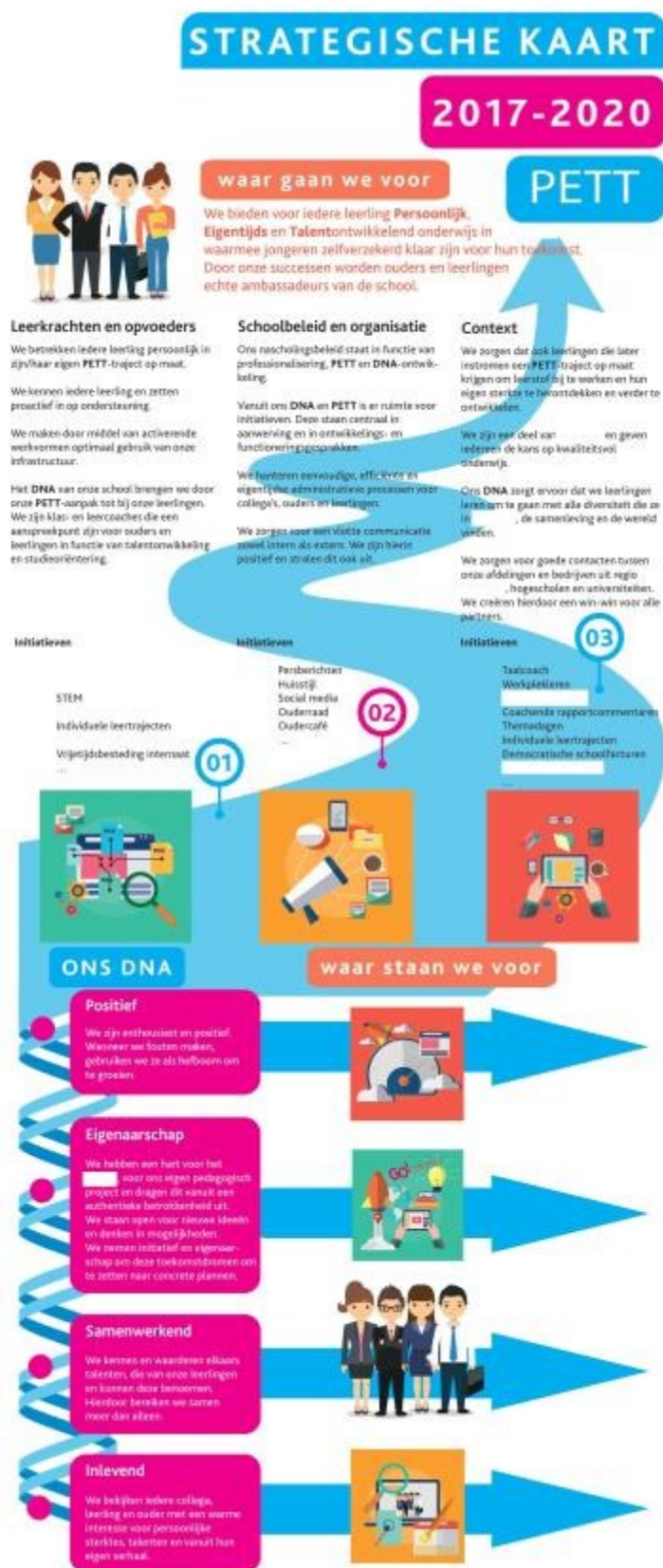
- Visser, C. (2010). Self-determination theory meets solution-focused change: Autonomy, competence and relatedness support in action. *InterAction*, 2(1), 7-26.
- Visser, C. (2012, juli 11). *De schaalvraag*. Opgeroepen op maart 3, 2018, van Trainingsbureau progressiegericht werken: <http://progressiegerichtwerken.nl/de-schaalvraag/>
- Viswesvaran, C., Sanchez, J. I., & Fisher, J. (1999). The role of social support in the process of work stress: A meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 54(2), 314-334.
- Vlaamse Ministerie van Onderwijs en Vorming. (2011, mei 6). *Functiebeschrijving en evaluatie*. Opgeroepen op oktober 1, 2017, van Vlaamse Ministerie van Onderwijs en Vorming: <http://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=13932#2-3>
- Vlaamse overheid. (2008, januari 17). *Een nieuw profiel voor de leraar secundair onderwijs. Hoe worden leraren daartoe gevormd?* Brussel: Departement Onderwijs en Vorming.
- Vlaamse regering. (2012, juli 9). *Besluit van de Vlaamse Regering tot regeling van de procedure voor toekenning van projectsubsidies m.b.t. de uitvoering van nascholingsinitiatieven*. Opgeroepen op januari 17, 2018, van Vlaanderen is onderwijs & vorming: <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=14386#3>
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66(5), 297-333.

Bijlagen

Bijlage 1: Begrippenlijst

- **Algemeen directeur:**
Verantwoordelijk voor het dagdagelijks bestuur van de Scholengroep. De algemeen directeur heeft beslissings- en managementbevoegdheid en legt verantwoording af aan de raad van bestuur.
- **Coördinerend directeur secundair onderwijs:**
De coördinerend directeur wordt aangesteld door de raad van bestuur om de algemeen directeur te ondersteunen in het begeleiden en opvolgen van de scholen en directeuren secundair onderwijs (voortgezet onderwijs).
- **OnthaalKlas voor Anderstalige nieuwkomers (OKAN):**
Anderstalige nieuwkomers zijn leerlingen die nog niet lang in België wonen en die in onvoldoende mate de Nederlandse taal beheersen om de lessen in het regulier onderwijs te kunnen volgen. Zij krijgen eerst les in een Onthaalklas, waar de focus ligt op het verwerven van de Nederlandse taal.
- **Pedagogisch geheel:**
Twee of meerdere scholen, met een verschillend instellingsnummer die vanuit een gemeenschappelijk bestuurlijk beleid en pedagogisch-didactische visie zich gezamenlijk profileren.
- **Pedagogische studiedag:**
Een dag, georganiseerd door een school, waarop professionalisering van personeelsleden centraal staat in functie van de visierealisatie van de school. De leerlingen zijn tijdens deze dag lesvrij.
- **Scholengroep:**
Binnen het gemeenschapsonderwijs bestaan verschillende scholengroepen. Deze hebben een bestuursbevoegdheid in een bepaalde regio in Vlaanderen. Een scholengroep bestaat minstens uit een aantal scholen basis- en secundair onderwijs, een centrum voor volwassenenonderwijs en eventueel een centrum voor leerlingenbegeleiding. Een scholengroep heeft een algemeen directeur, een raad van bestuur en een college van directeuren.
- **Self-efficacy:**
De mate waarin men als persoon vertrouwen heeft in zichzelf en over eigen beïnvloedingsmogelijkheden in specifieke situaties.

Bijlage 2: Strategische kaart 2017-2020



Bijlage 3: Sjabloon huidig functioneringsgesprek

Opmerking vooraf

- Opvolging van functioneringsgesprek in *jaartal*.

Bespreking

Samenwerken

Mening/tip leidinggevende:

Coachen/kindgerichtheid

Mening/tip leidinggevende:

Innovatie-/vernieuwingsgerichtheid

Mening/tip leidinggevende:

Tactisch schakelvermogen

Mening/tip leidinggevende:

Zelfontwikkeling

Mening/tip leidinggevende:

Balans instructief – zelfonderzoekend leren

Balans leerlinggestuurd – leerkrachtgestuurd lesgeven

Inspraak leerlingen bij keuze van thema's en projecten, bij evaluatie

Interactieve werkvormen

Inspirerende leeromgeving (bronnen, gebruik schoolomgeving, ...)

Nascholing

Welke nascholingen heb je het afgelopen schooljaar gevolgd?

Waarom net die?

Wat heb je er voor meerwaarde voor je leerlingen uitgehaald?

Hoe heb je de info met je collega's gedeeld?

Constructieve adviezen voor de schoolorganisatie vanuit het personeelslid:

Bijlage 4: Logische niveaus: waarde 'persoonlijke ontwikkeling'

Zingeving	Personeelsleden zich verder laten ontwikkelen en aandacht voor hoog welbevinden met als resultaat een positief effect op kwalificatie, subjectivering (persoonsvorming) en socialisatie van leerlingen.
Identiteit	Ik ga in gesprek met leerkrachten over hun welbevinden en persoonlijke ontwikkeling.
Waarden en overtuigingen	Persoonlijke ontwikkeling, waarbij personeelsleden eigenaarschap kunnen nemen bij het formuleren van doelen en hun verdere ontwikkeling.
Vaardigheden	Als directeur zet ik de eerste stappen om personeelsleden te begeleiden vanuit een sociaal model waarbij het personeelslid de expert is. Vanuit de nodige ondersteuning en vertrouwen wil ik hen zelf in staat stellen doelen te stellen en verandering teweeg te brengen. Ik zou hier vanuit theorie en oefening verder in willen groeien.
Gedrag	Tijdens begeleidingsgesprekken en besprekingen van lesbezoeken worden vanuit de directie, in dialoog met het personeelslid, afspraken gemaakt in functie van hun verdere ontwikkeling. Momenteel gebeurt dit voornamelijk vanuit een medisch model, waarbij de directie de doelen stelt.
Omgeving	Het personeelsbeleid vertrekt vanuit een aantal competenties die de directie in samenspraak met de raad van bestuur belangrijk vinden nl. samenwerken, kindgerichtheid, innovatie, tactisch schakelvermogen en zelfontwikkeling. Hiernaast is het nascholingsbeleid afgestemd op deze competenties en de missie van de school. Leerkrachten kunnen hierop, al dan niet vrijblijvend, ingaan. Het welbevinden van personeelsleden is zeer uiteenlopend en het aantal ziektedagen per schooljaar relatief hoog.

Bijlage 5: Analyse huidig functioneringsgesprek

Criterium	Aanwezig	Beperkt aanwezig	Afwezig
1. Definitie professionele ontwikkeling (Hessing et al., 2013)			
Het functioneringsgesprek stimuleert een continu proces van professionele ontwikkeling.		Functioneringsgesprek vindt in een periode van 4 schooljaren 2 à 3 keer plaats. Doelen uit een vorig gesprek worden niet expliciet overgenomen in het volgende gesprek.	
Het functioneringsgesprek handelt over de context van de school.		De competenties van personeelsleden (SGR), alsook de visie op leren worden besproken in het functioneringsgesprek. De schooleigen visie wordt niet expliciet opgenomen in het gesprek.	
Het functioneringsgesprek stimuleert constructie van nieuwe kennis, vaardigheden, opvattingen, ...	Door het bespreken van de competenties van personeelsleden (SGR), alsook de visie op leren wordt in dialoog nieuwe kennis, vaardigheden, opvattingen, ... gecreëerd, alsook afspraken gemaakt over toekomstige acties rond professionalisering. Tevens wordt er stilgestaan bij gevolgde nascholingen.		
Het functioneringsgesprek stimuleert om de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren.		Door het bespreken van de competenties van personeelsleden (SGR), alsook de visie op leren wordt in dialoog bekeken hoe de kwaliteit van onderwijs kan verbeterd worden. Hiernaast komt het stimuleren van de kwaliteit van het onderwijs voornamelijk aan bod tijdens lesbesprekingen.	
2. Vijf discipline lerende organisatie (Senge, 1992)			
Het functioneringsgesprek stimuleert systeemdenken.		Tijdens het gesprek wordt per competentie vertrokken vanuit praktijkvoorbeelden. Gezien er veel competenties besproken worden, is er weinig ruimte voor diepgang om systeemdenken te stimuleren en te focussen op één praktijkvoorbeeld en dit uit te diepen.	
Het functioneringsgesprek stimuleert persoonlijk meesterschap.		De competenties van personeelsleden (SGR), alsook de visie op leren worden besproken in het functioneringsgesprek. Dit maakt dat het personeelslid geconfronteerd wordt met zijn eigen functioneren en hierover in reflectie gaat (tijdens en na het gesprek). Afhankelijk van de mate waarin het personeelslid zich (h)erkent in de huidige werkelijkheid en zijn handelen voortdurend wilt bijsturen, is er sprake van persoonlijk meesterschap. Er is binnen het functioneringsgesprek geen structuur uitgebouwd dat aanzet tot reflectie. Uiteraard kan dit binnen de 'informele' gehanteerde gespreksvoering wel tot uiting komen.	
Het functioneringsgesprek biedt ruimte voor mentale modellen.		Tijdens het gesprek wordt per competentie vertrokken vanuit praktijkvoorbeelden. Gezien er veel competenties	

		besproken worden, is er weinig ruimte om diepgaand met personeelsleden over o.a. normen en waarden, ... in dialoog te gaan (zoals het doorlopen van de logische niveaus (Dilts, 1990)).	
Het functioneringsgesprek stimuleert teamleren.		Dit is niet formeel opgenomen in het functioneringsgesprek. Wel het volgen en evalueren van gevolgde nascholingen. Binnen de tips gaat er wel vaak aandacht uit naar teamleren, intervisie, ...	
Het functioneringsgesprek is gebaseerd op een gemeenschappelijke visie.		De competenties van personeelsleden (SGR), alsook de visie op leren worden besproken in het functioneringsgesprek. De schooleigen visie wordt niet expliciet opgenomen in het gesprek.	
3. Definitie motivatie (Deci & Ryan, 2000)			
Het functioneringsgesprek stimuleert autonomie.			Het functioneringsgesprek wordt gestuurd door de leidinggevende. Het personeelslid dient vooraf geen reflectie te maken. Doelen worden vaak vanuit de leidinggevende geformuleerd naar aanleiding van het gesprek met het personeelslid.
Het functioneringsgesprek stimuleert betrokkenheid.		De competenties van personeelsleden (SGR), alsook de visie op leren worden besproken in het functioneringsgesprek. De schooleigen visie wordt niet expliciet opgenomen in het gesprek.	
Het functioneringsgesprek stimuleert competentie.	Door het bespreken van de competenties van personeelsleden (SGR), alsook de visie op leren wordt in dialoog nieuwe kennis, vaardigheden, opvattingen, ... gecreëerd, alsook afspraken gemaakt over toekomstige acties rond professionalisering. Tevens wordt er stilgestaan bij gevolgde nascholingen. Afhankelijk van de mate waarin het personeelslid zich (h)erkent in geformuleerde doelen stimuleert het gesprek tot meer competentie van het personeelslid.		
4. Kenmerken transformationeel leiderschap (Loeffen & Springer, 2010)			
Het functioneringsgesprek biedt de leidinggevende een kader om leiding te geven vanuit een inspirerende visie op schoolontwikkeling. Zie ook model van de concurrerende waarden (Cameron & Quinn, 2011).		De competenties van personeelsleden (SGR), alsook de visie op leren worden besproken in het functioneringsgesprek. De schooleigen visie wordt niet expliciet opgenomen in het gesprek. Het functioneringsgesprek kijkt voornamelijk naar het verleden in plaats van de toekomst.	
Het functioneringsgesprek stimuleert het stellen van gezamenlijke doelen om de visie te realiseren. Zie ook model van de concurrerende waarden		Doelen worden voornamelijk geformuleerd vanuit de leidinggevende naar aanleiding van het gesprek met het personeelslid. Het eigenaarschap wordt niet bij het personeelslid gelegd op deze manier.	

(Cameron & Quinn, 2011) en model situationeel leiderschap (Hersey, 1995).			
Het functioneringsgesprek stimuleert reflectie.		Tijdens het gesprek wordt per competentie vertrokken vanuit praktijkvoorbeelden. Gezien er veel competenties besproken worden, is er weinig ruimte om diepgaand met personeelsleden over o.a. normen en waarden, ... in dialoog te gaan (zoals het doorlopen van de logische niveaus (Dilts, 1990)).	
Het functioneringsgesprek biedt ruimte om de ondersteuningsbehoefte van leraren te (h)erkennen. Zie ook model situationeel leiderschap (Hersey, 1995).		Door het bespreken van de competenties van personeelsleden (SGR), alsook de visie op leren wordt in dialoog nieuwe kennis, vaardigheden, opvattingen, ... gecreëerd, alsook afspraken gemaakt over toekomstige acties rond professionalisering. Tevens wordt er stilgestaan bij gevolgde nascholingen. Afhankelijk van de mate waarin het personeelslid zich (h)erkent in geformuleerde doelen stimuleert het gesprek tot meer competentie van het personeelslid.	
Het functioneringsgesprek stimuleert het stellen van doelen en de bereidheid deze aan te passen.		Doelen worden voornamelijk geformuleerd vanuit de leidinggevende naar aanleiding van het gesprek met het personeelslid. Het eigenaarschap wordt niet bij het personeelslid gelegd op deze manier. Tevens is er geen opvolging voorzien (PDCA).	
Het functioneringsgesprek stimuleert een cultuur en structuur van samenwerken. Zie ook model van de concurrerende waarden (Cameron & Quinn, 2011).		Dit is niet formeel opgenomen in het functioneringsgesprek. Wel het volgen en evalueren van gevolgde nascholingen. Binnen de tips gaat er wel vaak aandacht uit naar teamleren, interview, ...	
5. Definitie gedeeld eigenaarschap (Fullan & van Beek, 2007)			
Het functioneringsgesprek stimuleert een gezamenlijke verantwoordelijkheid over hetgeen een personeelslid mee bezig is en verantwoording over aflegt.		De competenties van personeelsleden (SGR), alsook de visie op leren worden besproken in het functioneringsgesprek. De schooleigen visie wordt niet expliciet opgenomen in het gesprek. Bij het vastleggen van de doelen door de leidinggevende wordt de verantwoordelijkheid bij het personeelslid gelegd. Ondersteuning doorheen het proces door de leidinggevende wordt wel aangeboden.	
Het functioneringsgesprek stimuleert het delen van kennis.		Dit is niet formeel opgenomen in het functioneringsgesprek. Wel het volgen en evalueren van gevolgde nascholingen. Binnen de tips gaat er wel vaak aandacht uit naar teamleren, interview, ...	
Het functioneringsgesprek stimuleert het versterken van verandercapaciteit.		Door het bespreken van de competenties van personeelsleden (SGR), alsook de visie op leren wordt in dialoog nieuwe kennis, vaardigheden, opvattingen, ... gecreëerd, alsook afspraken gemaakt over toekomstige acties rond professionalisering. Tevens wordt er stilgestaan bij gevolgde nascholingen.	

		Afhankelijk van de mate waarin het personeelslid zich (h)erkent in geformuleerde doelen stimuleert het gesprek tot meer competentie van het personeelslid en verandering in handelen.	
6. De zevenstappendans (Cauffman & van Dijck, 2016)			
Het functioneringsgesprek stimuleert het leggen van contact.		Gezien het gesprek voornamelijk probleemgestuurd opgebouwd is, is werken aan contact tijdens het gesprek moeilijk. Uiteraard kan het wel zijn dat buiten de context van het functioneringsgesprek er reeds gewerkt is aan contact.	
Het functioneringsgesprek stimuleert het verhelderen van de context.		Tijdens het gesprek wordt per competentie vertrokken vanuit praktijkvoorbeelden. Gezien er veel competenties besproken worden, is er weinig ruimte voor diepgang om systeemdenken te stimuleren en te focussen op één praktijkvoorbeeld en dit uit te diepen.	
Het functioneringsgesprek stimuleert het stellen van doelen.		Doelen worden voornamelijk geformuleerd vanuit de leidinggevende naar aanleiding van het gesprek met het personeelslid. Het eigenaarschap wordt niet bij het personeelslid gelegd op deze manier.	
Het functioneringsgesprek stimuleert het geven van complimenten.		Binnen het functioneringsgesprek is er geen specifieke ruimte voor complimenten. Informeel komen deze uiteraard tijdens het gesprek wel aan bod.	
Het functioneringsgesprek stimuleert het ontdekken en benoemen van sterke punten.	Door het bespreken van de competenties van personeelsleden (SGR), alsook de visie op leren worden in dialoog sterke punten benoemd en goede praktijkvoorbeelden bekrachtigd.		
Het functioneringsgesprek stimuleert toekomstprojectie.		De competenties van personeelsleden (SGR), alsook de visie op leren worden besproken in het functioneringsgesprek. Dit maakt dat het personeelslid geconfronteerd wordt met zijn eigen functioneren en hierover in reflectie gaat (tijdens en na het gesprek). Afhankelijk van de mate waarin het personeelslid zich (h)erkent in de huidige werkelijkheid en zijn handelen voortdurend wilt bijsturen, is er sprake van mogelijke toekomstprojectie. Er is binnen het functioneringsgesprek geen structuur uitgebouwd dat aanzet tot toekomstprojectie. Uiteraard kan dit binnen de 'informele' gehanteerde gespreksvoering wel tot uiting komen.	
Het functioneringsgesprek stimuleert differentiatie.		Het functioneringsgesprek verloopt bij elk personeelslid hetzelfde. Dezelfde competenties worden doorlopen. Uiteraard zijn er afhankelijk van de aangehaalde praktijkvoorbeelden verschillen in de gespreksvoering en het verloop van het gesprek.	

Bijlage 6: Analyse goede praktijkvoorbeelden

Criterium	Eigen school	School 1 (Vlaams, SO)	School 2 (Vlaams, SO)	School 3 (Vlaams, HO)	School 4 (Nederlands, SO)	School 5 (Nederlands, SO)
1. Definitie professionele ontwikkeling (Hessing et al., 2013)						
Het functioneringsgesprek stimuleert een continu proces van professionele ontwikkeling.	Beperkt	Aanwezig	Beperkt	Aanwezig	Aanwezig	Aanwezig
Het functioneringsgesprek handelt over de context van de school.	Beperkt	Beperkt	Beperkt	Beperkt	Aanwezig	Beperkt
Het functioneringsgesprek stimuleert constructie van nieuwe kennis, vaardigheden, opvattingen, ...	Aanwezig	Aanwezig	Beperkt	Aanwezig	Aanwezig	Aanwezig
Het functioneringsgesprek stimuleert om de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren.	Beperkt	Aanwezig	Beperkt	Afwezig	Aanwezig	Beperkt
2. Vijf discipline lerende organisatie (Senge, 1992)						
Het functioneringsgesprek stimuleert systeemdenken.	Beperkt	Beperkt	Beperkt	Aanwezig	Beperkt	Beperkt
Het functioneringsgesprek stimuleert persoonlijk meesterschap.	Beperkt	Aanwezig	Beperkt	Aanwezig	Aanwezig	Beperkt
Het functioneringsgesprek biedt ruimte voor mentale modellen.	Beperkt	Beperkt	Beperkt	Aanwezig	Beperkt	Beperkt
Het functioneringsgesprek stimuleert teamleren.	Beperkt	Aanwezig	Beperkt	Beperkt	Aanwezig	Beperkt
Het functioneringsgesprek is gebaseerd op een gemeenschappelijke visie.	Beperkt	Beperkt	Beperkt	Beperkt	Aanwezig	Beperkt
3. Definitie motivatie (Deci & Ryan, 2000)						
Het functioneringsgesprek stimuleert autonomie.	Afwezig	Aanwezig	Afwezig	Aanwezig	Beperkt	Aanwezig
Het functioneringsgesprek stimuleert betrokkenheid.	Beperkt	Beperkt	Beperkt	Aanwezig	Beperkt	Aanwezig
Het functioneringsgesprek stimuleert competentie.	Aanwezig	Aanwezig	Beperkt	Aanwezig	Aanwezig	Aanwezig
4. Kenmerken transformatieel leiderschap (Loeffen & Springer, 2010)						
Het functioneringsgesprek biedt de leidinggevende een kader om leiding te geven vanuit een inspirerende visie op schoolontwikkeling. Zie ook model van de concurrerende waarden (Cameron & Quinn, 2011).	Beperkt	Beperkt	Afwezig	Beperkt	Aanwezig	Beperkt
Het functioneringsgesprek stimuleert het stellen van gezamenlijke doelen om de visie te realiseren. Zie ook model van de concurrerende waarden (Cameron & Quinn, 2011) en model situationeel leiderschap (Hersey, 1995).	Beperkt	Aanwezig	Beperkt	Aanwezig	Aanwezig	Aanwezig
Het functioneringsgesprek stimuleert reflectie.	Beperkt	Aanwezig	Beperkt	Aanwezig	Aanwezig	Aanwezig
Het functioneringsgesprek biedt ruimte om de ondersteuningsbehoefte van leraren te (h)erkennen. Zie ook model situationeel leiderschap (Hersey, 1995).	Beperkt	Aanwezig	Beperkt	Aanwezig	Aanwezig	Aanwezig
Het functioneringsgesprek stimuleert het stellen van doelen en de bereidheid deze aan te passen.	Beperkt	Aanwezig	Beperkt	Aanwezig	Aanwezig	Aanwezig
Het functioneringsgesprek stimuleert een cultuur en structuur van samenwerken. Zie ook model van de concurrerende waarden (Cameron & Quinn, 2011).	Beperkt	Aanwezig	Beperkt	Beperkt	Aanwezig	Beperkt
5. Definitie gedeeld eigenaarschap (Fullan & van Beek, 2007)						
Het functioneringsgesprek stimuleert een gezamenlijke verantwoordelijkheid over hetgeen een personeelslid mee bezig is en verantwoording over aflegt.	Beperkt	Aanwezig	Beperkt	Aanwezig	Aanwezig	Aanwezig
Het functioneringsgesprek stimuleert het delen van kennis.	Beperkt	Aanwezig	Beperkt	Beperkt	Aanwezig	Beperkt
Het functioneringsgesprek stimuleert het versterken van verandercapaciteit.	Beperkt	Aanwezig	Beperkt	Aanwezig	Aanwezig	Aanwezig

6. De zevenstappendans (Cauffman & van Dijk, 2016)						
Het functioneringsgesprek stimuleert het leggen van contact.	Beperkt	Aanwezig	Beperkt	Aanwezig	Aanwezig	Beperkt
Het functioneringsgesprek stimuleert het verhelderen van de context.	Beperkt	Aanwezig	Beperkt	Aanwezig	Aanwezig	Aanwezig
Het functioneringsgesprek stimuleert het stellen van doelen.	Beperkt	Aanwezig	Beperkt	Aanwezig	Aanwezig	Aanwezig
Het functioneringsgesprek stimuleert het geven van complimenten.	Beperkt	Beperkt	Beperkt	Beperkt	Beperkt	Beperkt
Het functioneringsgesprek stimuleert het ontdekken en benoemen van sterke punten.	Aanwezig	Aanwezig	Aanwezig	Aanwezig	Aanwezig	Aanwezig
Het functioneringsgesprek stimuleert toekomstprojectie.	Beperkt	Aanwezig	Beperkt	Aanwezig	Beperkt	Aanwezig
Het functioneringsgesprek stimuleert differentiatie.	Beperkt	Aanwezig	Beperkt	Aanwezig	Aanwezig	Aanwezig

Positieve elementen uit goede praktijkvoorbeelden die gedeeld eigenaarschap en motivatie bevorderen:

- Aandacht voor succeservaringen en belemmeringen binnen het functioneren op schoolniveau als individu en het functioneren van het individu binnen de groep.
- Aandacht voor welbevinden van het personeelslid op individueel niveau (welbevinden, balans werk/privé, ...) en aandacht voor motivatie bij taken.
- Aandacht voor jobtevredenheid en relatie tussen personeelslid en leidinggevende.
- Het gezamenlijk stellen van doelen ter professionalisering, zowel op korte, als langere termijn.
- Aandacht voor de behoefte van personeelsleden in functie van professionalisering.
- Koppeling tussen functioneren van het personeelslid en de visie van de school.
- Maken van concrete afspraken, acties en termijnen waarbinnen deze gerealiseerd worden.
- Koppeling van het functioneren van het personeelslid met het competentieprofiel van de Scholengroep.
- Koppeling tussen de geformuleerde acties van het vorige functioneringsgesprek met het nieuwe functioneringsgesprek.
- Ruimte binnen het gesprek voor aanvullende gespreksonpunten aangebracht door het personeelslid.
- Reflectie door het personeelslid na afloop van het functioneringsgesprek.

Bijlage 7: Prototype 1 vernieuwd functioneringsgesprek

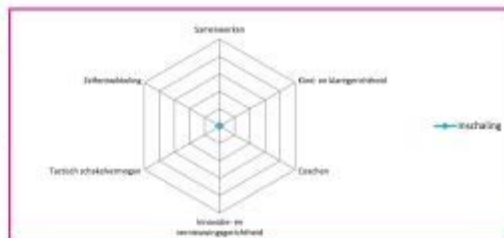
Functioneringsgesprek																			
Datum gesprek:																			
Voornaam en naam personeelslid:																			
1. Missie en visie					<i>Strategische kaart 2017-2020</i>														
Als personeelslid lever je een bijdrage aan de realisatie van de doelen van de strategische kaart. Geef een succes waarmee je aansluit op welke manier je hiermee bijdraagt die andere collega's kan inspireren.					Jant voor		oordrings												
2. Pedagogische visie																			
Alleen de pedagogische visie wijzen we leerlingen aanvullen tot te leren. Dit zijn om personeelsleden die wij centraal stellen in de leer- en leerproces te helpen om te leren en te leren te helpen om te leren en te leren te helpen om te leren.																			
Als leraar draag jij bij tot de realisatie van de pedagogische visie op de klaslokaal. Deel een succes (naast het voorbeeld van het leerproces) waarmee je toont op welke manier je bijdraagt tot deze realisatie die andere collega's kan inspireren.																			
3 Kerncompetenties																			
<i>Functioneringsbeschrijving leraar secundair onderwijs</i>																			
Samenwerken					Als personeelslid draag jij bij tot een gezamenlijk resultaat door een optimale samenwerking tussen je eigen kwaliteiten en kwaliteiten die de andere collega's en de school.														
nog weinig aanwezig					veel aanwezig														
Schaal jezelf in:					<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 12.5%; height: 20px;"></td> <td style="width: 12.5%;"></td> <td style="width: 12.5%;"></td> <td style="width: 12.5%;"></td> <td style="width: 12.5%;"></td> <td style="width: 12.5%;"></td> <td style="width: 12.5%;"></td> <td style="width: 12.5%;"></td> <td style="width: 12.5%;"></td> <td style="width: 12.5%;"></td> </tr> </table>														
Deel een succes:																			
Mogelijke aanvulling door directeur:																			
Innovatie- en vernieuwingsgerichtheid																			
Als personeelslid ben je met een onderzoekende en vernieuwende geest gericht op toekomstige vernieuwing op o.a. onderwijskundig, pedagogisch, didactisch en maatschappelijk vlak en pas je deze toe in de praktijk.																			
nog weinig aanwezig					veel aanwezig														
Schaal jezelf in:					<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 12.5%; height: 20px;"></td> <td style="width: 12.5%;"></td> <td style="width: 12.5%;"></td> <td style="width: 12.5%;"></td> <td style="width: 12.5%;"></td> <td style="width: 12.5%;"></td> <td style="width: 12.5%;"></td> <td style="width: 12.5%;"></td> <td style="width: 12.5%;"></td> <td style="width: 12.5%;"></td> </tr> </table>														
Deel een succes:																			
Mogelijke aanvulling door directeur:																			
Tactisch schakelvermogen																			
Als personeelslid kan je wanneer zich problemen of knippen voordoen je eigen gedragstijl en tactiek inzetten om een gezamenlijk doel te bereiken.																			
nog weinig aanwezig					veel aanwezig														

[illegible]

4. Groeiplan

Je eigen professionele ontwikkeling

Kerncompetenties	Inschaling
Samenwerken	geen inschaling
Kind- en klantgerichtheid	geen inschaling
Coachen	geen inschaling
Innovatie- en vernieuwingsgerichtheid	geen inschaling
Tactisch schakelvermogen	geen inschaling
Zelfontwikkeling	geen inschaling



De kerncompetentie die ik verder wilt ontwikkelen:
Welke kwaliteiten ga ik benutten om mijn doel te bereiken?

	geen inschaling
--	-----------------

Het doel dat ik mij hierbij stel is:

PLAN (doel vastleggen)

Wie of wat kan mij helpen bij het bereiken van mijn gekozen doel?

--

Welke eerste kleine stap (korte termijn = één à twee weken) ga ik zetten om mijn doel te bereiken?
Welke volgende stap(per) (middellange tot lange termijn = enkele weken) ga ik zetten om mijn doel te bereiken?

DO (acties die je wilt uit te voeren)

Opmerkingen/aanwijzingen personeelslid:

--

Opmerkingen/aanwijzingen directeur:

--

Bijlage 8: Conclusie van transcriptie geluidsopname feedforward op prototype 1

- **Algemeen:**

Sjabloon niet in huisstijl-kleuren zetten. Logo toevoegen.

Toelichting bij het sjabloon voorzien: werking, verloop van het functioneringsgesprek.

Volgende functioneringsgesprek koppelen aan het groeiplan vorige functioneringsgesprek.

- **Missie en visie Talentenschool Turnhout**

PETT-verhaal van de school sterker aan bod laten komen tijdens het gesprek.

DNA ontbreekt, hoewel dit ook een belangrijk element is binnen de missie en visie.

Net zoals de kerncompetenties opsplitsen in 'persoonlijk', 'eigentijds' en 'talentontwikkeland'.

Mogelijke aanvulling door directeur toevoegen.

- **Pedagogische visie SGR Fluxus**

Mogelijke aanvulling door directeur toevoegen.

- **Kerncompetenties**

Schalen: 'voldoende aanwezig' vervangen door 'sterk aanwezig'.

Bij de gespreksvoering twee kerncompetenties laten bepalen door het personeelslid en één door de leidinggevende.

- **Groeiplan**

Volgorde omkeren 'welke kwaliteiten ga ik benutten om mijn doel te bereiken' en 'het doel dat ik hierbij stel is'.

Bijlage 9: Prototype 2 vernieuwd functioneringsgesprek

Functioneringsgesprek 1

Datum gesprek:

Voornaam en naam personeelslid:

1. Jobtevredenheid

Waarhouden en jobtevredenheid bij personeelsleden belangrijk.

Schaal jezelf in:

Waar krijg je binnen je huidige taakinvulling energie van? Hou hierbij rekening met je talenten, context, uitdaging, waardering, ...

Wat doe je binnen je huidige taakinvulling minder graag? Waar loop je tegenaan? Hoe kunnen we dit vermijden? Hou hierbij rekening met je talenten, context, uitdaging, waardering, ...

Indien je specifieke wensen hebt in verband met je taakbelasting of taakinvulling kan je deze hier kwijt (loopbaanwensen, balans werk-privé, ...):

Mogelijke aanvulling door directeur:

3. Pedagogische visie

Binnen de pedagogische visie willen we leerlingen opvoeden tot persoonlijkheidsleden. Hiervoor willen wij inzetten op de volgende punten: ...

Als leerkracht (andere personeelsleden dienen deze vraag niet in te vullen) draag jij bij tot de realisatie van de pedagogische visie op de klasloft. Deel een succes (naast het voorbeeld van het leerbezoek) waarmee je toont op welke manier je bijdraagt tot deze realisatie die andere collega's kan inspireren.

Mogelijke aanvulling door directeur:

4. Kerncompetenties

Samenwerken

Als personeelslid draag je bij tot een gezamenlijk resultaat door een optimale afstemming tussen je eigen invloeden en belangen en die van collega's en de school.

Schaal jezelf in:

Deel een succes (klein of groot):

2. Missie en visie

Strategische kaart 2017-2020

Best voor:

Onderwerp:

Als personeelslid lever je een bijdrage aan de realisatie van de doelen van de strategische kaart.

Kies één onderdeel van de missie:

Geef een succes waarmee je aantoont op welke manier je hieraan bijdraagt die andere collega's kan inspireren.

Mogelijke aanvulling door directeur:

Bloem:

Indien we gedeeltelijke waarde terug vinden we samen en zijn we relevant naar elkaar toe, leerlingen en ouders.

Als personeelslid lever je een bijdrage aan de realisatie van de doelen van de strategische kaart.

Kies één gedeeltelijke waarde:

Geef een succes waarmee je aantoont dat je dit met uitdaging en die andere collega's kan inspireren.

Mogelijke aanvulling door directeur:

Kind- en Mangerichtheid

Als personeelslid geef je een hoge prioriteit aan de tevredenheid van leerlingen, ouders of andere partners. Je draagt hieraan en versterkt hulp en ondersteuning.

Schaal jezelf in:

Deel een succes (klein of groot):

Mogelijke aanvulling door directeur:

Coachen

Als personeelslid structureer je het bevesten van persoonlijke doelen bij leerlingen, collega's en andere partners door aandacht te besteden aan de ontwikkeling van kennis, competenties en talenten.

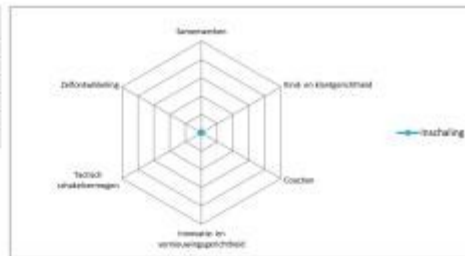
Schaal jezelf in:

Deel een succes (klein of groot):

6. Groeiplan

Je eigen professionele ontwikkeling

Kerncompetenties	Inschaling
Samenwerken	geen inschaling
Kind- en klantgerichtheid	geen inschaling
Coachen	geen inschaling
Innovatie- en vernieuwingsgerichtheid	geen inschaling
Tactisch schakelvermogen	geen inschaling
Zelfontwikkeling	geen inschaling



Het hoofddoel dat ik mij stel met betrekking tot mijn professionele ontwikkeling is:

PLAN (doel vastleggen)

De kerncompetentie die ik hieraan koppel is:

Welke kwaliteiten ga ik benutten om mijn doel te bereiken?

geen inschaling

Wie of wat kan mij helpen bij het bereiken van mijn gekozen doel?

Welke eerste kleine stap (korte termijn = één à twee weken) ga ik zetten om mijn doel te bereiken?

Welke volgende stap(en) (middellange tot lange termijn = enkele weken) ga ik zetten om mijn doel te bereiken?

DO (acties die je wenst uit te voeren)

Opmerkingen/aanvullingen personeelslid:

Opmerkingen/aanvullingen directeur:

Bijlage 10: Start- en eindvragenlijst professionele leergemeenschap, gedeeld eigenaarschap en motivatie

Deel 1 en 2: gebaseerd op vragenlijst 'professionele leergemeenschappen' (Verbiest, 2016)

Deel 3: gebaseerd op vragenlijst 'Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale – General Measure' (Chen, et al., 2015)

		1	2	3	4
		Sterk mee oneens	Oneens	Eens	Sterk mee eens
Deel 1. Kenmerken van professionele leergemeenschappen					
Bij ons op school ...					
1.1	zoeken de leerkrachten steeds naar betere aanpakken voor hun werk.				
1.2	reflecteren de leerkrachten over hun eigen opvattingen over goed onderwijs.				
1.3	denken de leerkrachten na over wat werkt en wat niet werkt in hun onderwijs.				
1.4	gaan de leerkrachten na hoe hun aanpak de leerlingen beïnvloedt.				
1.5	maken de leerkrachten gebruik van recent onderwijskundig onderzoek.				
1.6	stellen de leerkrachten zich op de hoogte van goede praktijkvoorbeelden uit andere scholen.				
1.7	stellen de leerkrachten zich op de hoogte van goede praktijkvoorbeelden van collega's uit de eigen school.				
1.8	werkt het team samen bij het ontwikkelen van een visie over leren en onderwijs.				
1.9	worden beslissingen genomen in lijn met de visie van de school op leren en onderwijs.				
1.10	voelen de leerkrachten zich gezamenlijk verantwoordelijk voor het leren van alle leerlingen op school.				
1.11	delen de leerkrachten dezelfde opvattingen over hoe het leerproces van leerlingen dient te worden ondersteund.				
1.12	werken de leerkrachten samen om nieuwe kennis, vaardigheden en aanpakken te verwerven en toe te passen in het onderwijs.				
1.13	drukken de collegiale relaties tussen de leerkrachten betrokkenheid bij schoolvernieuwing uit.				
1.14	werken de leerkrachten samen om de leerlingen te helpen en om problemen op te lossen.				
1.15	voeren de leerkrachten een respectvolle dialoog met elkaar waarin verschillende ideeën worden onderzocht.				
1.16	observeren de leerkrachten elkaar in de les en geven elkaar				

	feedback over hun manier van lesgeven.				
1.17	delen de leerkrachten op informele wijze ideeën en suggesties, gericht op het verbeteren van het leren van de leerlingen.				
1.18	bespreken de leerkrachten samen de leerlingresultaten om hun eigen aanpak te verbeteren.				
1.19	participeren de leerkrachten in intervisiegroepen of gelijksoortige leergroepen.				
1.20	maakt de planning het mogelijk dat leerkrachten en team samen werken en leren.				
1.21	zijn er voldoende mogelijkheden voor professionele ontwikkeling van de leerkrachten.				
1.22	zijn voldoende instructiematerialen (lesmethoden, stappenplannen, kijkwijzers, nascholingsmateriaal, PBD, ...) beschikbaar.				
1.23	hebben de leerkrachten gemakkelijk toegang tot vakliteratuur.				
1.24	bevordert het communicatiesysteem in de school een goede doorstroming van de informatie naar de leerkrachten.				
1.25	getuigen de relaties tussen de teamleden van vertrouwen en respect.				
1.26	durven de leerkrachten elkaar aan te spreken op het professioneel functioneren.				
1.27	worden initiatieven om het onderwijs hier te verbeteren door de collega's gewaardeerd.				
1.28	is het vanzelfsprekend dat je je als leerkracht en als team blijft ontwikkelen.				
1.29	voelen leerkrachten zich verantwoordelijk over hetgeen ze mee bezig zijn.				
1.30	krijgen leraren binnen de visie van de school zeggenschap over hetgeen ze mee bezig zijn.				
1.31	leggen de leraren verantwoording af over hetgeen ze mee bezig zijn.				
Deel 2. De schoolleider en professionele leergemeenschappen					
Bij ons op school ...					
2.1	houdt de schoolleider bij zijn beslissingen rekening met opvattingen van individuele leerkrachten.				
2.2	weet de schoolleider wat leerkrachten kunnen, waar hun kwaliteiten liggen en waar hun specifieke expertise ligt.				
2.3	zorgt de schoolleider dat leerkrachten zich thuis voelen op school.				
2.4	heeft de schoolleider aandacht voor de persoonlijke behoeften van de leerkrachten.				
2.5	is de schoolleider toegankelijk voor alle medewerkers.				
2.6	stimuleert de schoolleider de leerkrachten om na te denken over wat zij voor de leerlingen doen.				
2.7	moedigt de schoolleider de leerkrachten aan eigen doelen voor professionele ontwikkeling te bereiken.				
2.8	moedigt de schoolleider de leerkrachten aan hun handelen te				

	evalueren, en indien nodig, bij te stellen.				
2.9	is de schoolleider een bron van nieuwe ideeën voor het professioneel handelen van leerkrachten.				
2.10	moedigt de schoolleider leerkrachten aan ideeën die zij belangrijk vinden, uit te proberen.				
2.11	delegeert de schoolleider belangrijke verantwoordelijkheden aan leerkrachten.				
2.12	betrekt de schoolleider het hele team bij het realiseren van vernieuwingen.				
2.13	zorgt de schoolleider voor een effectieve communicatie tussen de leerkrachten.				
2.14	geeft de schoolleider de leerkrachten de kans om vernieuwingen door te voeren.				
2.15	geeft de schoolleider leiding vanuit een inspirerende visie op schoolontwikkeling.				
2.16	stelt de schoolleider gezamenlijke doelen om visie te realiseren.				
2.17	(h)erkent de schoolleider de ondersteuningsbehoeften van leerkrachten.				
2.18	stelt de schoolleider doelen en is bereid deze aan te passen.				
2.19	creëert de schoolleider een cultuur en structuur van samenwerken.				
2.20	biedt de schoolleider ruimte om feedback te kunnen geven.				
2.21	geeft de schoolleider in voldoende mate feedback over mijn professioneel handelen.				
Deel 3. Motivatie op school					
Bij ons op school ...					
3.1	heb ik een gevoel van keuze en vrijheid in de dingen die ik onderneem.				
3.2	voel ik de meeste dingen die ik doe aan alsof 'het moet'.				
3.3	voel ik dat de meeste mensen waar ik om geef, ook om mij geven.				
3.4	voel ik me uitgesloten uit de groep waar ik bij wil horen.				
3.5	heb ik er vertrouwen in dat ik dingen goed kan doen.				
3.6	heb ik ernstige twijfels over de vraag of ik de dingen wel goed kan doen.				
3.7	voel ik dat mijn beslissingen weerspiegelen wat ik echt wil.				
3.8	voel ik me gedwongen om veel dingen te doen waar ik zelf niet voor zou kiezen.				
3.9	voel ik me verbonden met mensen die om mij geven en waar ik ook om geef.				
3.10	voel ik dat mensen die belangrijk voor me zijn koud en afstandelijk zijn.				
3.11	voel ik me bekwaam in wat ik doe.				

3.12	voel ik met teleurgesteld in veel van mijn prestaties.				
3.13	voel ik dat mijn keuzes weergeven wie ik werkelijk ben.				
3.14	voel ik me verplicht om veel dingen te doen.				
3.15	voel ik me nauw verbonden met andere mensen die belangrijk voor me zijn.				
3.16	heb ik de indruk dat mensen waarmee ik tijd doorbreng een hekel aan me hebben.				
3.17	voel ik me in staat om mijn doelen te bereiken.				
3.18	voel ik me onzeker over mijn vaardigheden.				
3.19	voel ik dat wat ik tot nu toe gedaan heb me oprecht interesseert.				
3.20	voelen mijn dagelijkse activiteiten als een aaneenschakeling van verplichtingen.				
3.21	heb ik een warm gevoel bij mensen waarmee ik tijd doorbreng.				
3.22	voel ik dat de relaties die ik heb slechts oppervlakkig zijn.				
3.23	voel ik dat ik moeilijke taken met succes kan voltooien.				
3.24	voel ik me als een mislukking omwille van de fouten die ik maak.				

Definitie eigenaarschap (Onderwijsraad, 2009; Loeffen & Springer, 2009)

Kenmerken taak van persoon om tot eigenaarschap te komen (Pierce et al., 2009)

Kenmerken van transformationeel leiderschap die bevorderlijk zijn voor gedeeld eigenaarschap (Loeffen & Springer, 2010)

Deel 3. Motivatie op school

Autonomie tevredenheid: vragen 1, 7, 13, 19

Autonomie ontevredenheid: vragen 2, 8, 14, 20

Relatie tevredenheid: vragen 3, 9, 15, 21

Relatie ontevredenheid: vragen 4, 10, 16, 22

Competentie tevredenheid: vragen 5, 11, 17, 23

Competentie ontevredenheid: vragen 6, 12, 18, 24

Aanvullende vragen eindvragenlijst:

In welke mate ben je gemotiveerd om aan je persoonlijk doel te werken? (schaalvraag)

In welke mate ervaar je gedeeld eigenaarschap om aan je persoonlijk doel te werken? (schaalvraag)

Licht je keuze toe.

Welke positieve aspecten heb je ervaren bij het vernieuwde functioneringsgesprek?

Welke minder positieve aspecten heb je ervaren bij het vernieuwde functioneringsgesprek?

Welke adviezen/tips zou je de leidinggevende willen geven met betrekking tot het vernieuwde functioneringsgesprek?

Hoeveel tijd heb je besteed aan de voorbereiding van het functioneringsgesprek (tabblad 'In te vullen voor FG') (uitgedrukt in minuten)?

Hoeveel tijd heb je besteed aan de verwerking na het functioneringsgesprek (tabblad 'In te vullen na FG') (uitgedrukt in minuten)?

Bijlage 11: Codering van verslaggeving na interview met prototype 2

Stappenplan	Jobtevredenheid	Samenwerken	Kind- en klantgerichtheid	Coachen	Innovatie- en vernieuwingsgerichtheid
1. Leg de schaal uit.	8	3	5		4
2. Vraag naar de huidige positie	8	5	6	3	4
3. Vraag naar wat er al is.	8	5	6	3	4
4. Vraag naar een eerder succes(je)	8	5	5	2	4
5. Visualiseren van één stapje hoger.	8	5	5	2	2
6. Vraag naar het stapje hoger.	8	5	5	2	2
Aantal keer besproken	8	5	6	3	4
Aantal keer volledig stappenplan gevolgd	8	3	5	0	2

Stappenplan	Tactisch schakelvermogen	Zelfontwikkeling	Hoofddoel	Totaal	Percentage
1. Leg de schaal uit.		1	8	29	72,5%
2. Vraag naar de huidige positie	4	2	8	40	100,0%
3. Vraag naar wat er al is.	4	2	8	40	100,0%
4. Vraag naar een eerder succes(je)	1	2	8	35	87,5%
5. Visualiseren van één stapje hoger.	1	1	8	32	80,0%
6. Vraag naar het stapje hoger.	1	1	8	32	80,0%
Aantal keer besproken	4	2	8	40	100,0%
Aantal keer volledig stappenplan gevolgd	0	1	8	27	67,50%

Bijlage 12: Verwerking start- en eindvragenlijst

	Kleurcode																	
		Deel 1. Kenmerken van professionele leergem3chappen [zoeken de leerbereikbaarheidsstand naar betere Deel 1. Kenmerken van professionele leergem3chappen [reflecteren de leerbereikbaarheidsstand naar betere Deel 1. Kenmerken van professionele leergem3chappen [denken de leerbereikbaarheidsstand naar betere Deel 1. Kenmerken van professionele leergem3chappen [gaan de leerbereikbaarheidsstand naar betere Deel 1. Kenmerken van professionele leergem3chappen [maken de leerbereikbaarheidsstand naar betere Deel 1. Kenmerken van professionele leergem3chappen [stellen de leerbereikbaarheidsstand naar betere Deel 1. Kenmerken van professionele leergem3chappen [stellen de leerbereikbaarheidsstand naar betere Deel 1. Kenmerken van professionele leergem3chappen [werkt het team samen bij het ontwikkelen van een nieuw Deel 1. Kenmerken van professionele leergem3chappen [worden beslissingen genomen in lijn met de visie van de Deel 1. Kenmerken van professionele leergem3chappen [voelen de leerbereikbaarheidsstand naar betere Deel 1. Kenmerken van professionele leergem3chappen [delen de leerbereikbaarheidsstand naar betere Deel 1. Kenmerken van professionele leergem3chappen [werken de leerbereikbaarheidsstand naar betere Deel 1. Kenmerken van professionele leergem3chappen [voeren de leerbereikbaarheidsstand naar betere Deel 1. Kenmerken van professionele leergem3chappen [observeren de leerbereikbaarheidsstand naar betere Deel 1. Kenmerken van professionele leergem3chappen [delen de leerbereikbaarheidsstand naar betere																
Voor	blauw	2	3	3	3	2	2	2	2	3	3	2	2	2	4	3	2	2
Voor	bruin	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	2	3	3	2	3
Voor	geel	2	2	2	3	2	3	2	2	2	2	2	2	2	3	3	2	3
Voor	groen	4	3	4	4	3	3	3	3	4	4	3	3	3	4	4	2	4
Voor	oranje	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	2	3
Voor	paars	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	3	4
Voor	rood	3	3	4	4	3	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3	4
Voor	roze	3	3	3	2	2	3	3	2	3	4	3	2	2	4	3	2	3
Gemiddelde		3,125	3,125	3,375	3,375	2,625	2,875	3	2,75	3,25	3,375	2,875	2,625	2,625	3,625	3,375	2,25	3,25
Gemiddelde PL		2,938																
Gemiddelde M TEV		3,271																
Gemiddelde M ONTEV		1,698																
Gemiddelde GE		2,813																

Na	blauw	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	2	3
Na	bruin	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	2	3	3	2	3
Na	geel	3	3	2	3	2	3	3	2	2	3	2	2	3	3	2	2	3
Na	groen	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	3	2	3
Na	oranje	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3
Na	paars	3	4	4	4	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4
Na	rood	3	3	4	3	3	4	4	4	3	3	4	3	3	4	4	2	4
Na	roze	3	3	3	3	2	2	2	2	3	3	2	2	2	3	3	2	3

Gemiddelde		3	3,125	3,125	3,125	2,625	2,875	3	3	3	3	2,875	2,75	3	3,375	3,125	2,125	3,25
------------	--	---	-------	-------	-------	-------	-------	---	---	---	---	-------	------	---	-------	-------	-------	------

Gemiddelde PL 3,065

Gemiddelde M TEV 3,281

Gemiddelde M ONTEV 1,573

Gemiddelde GE 3,075

Deel 1. Kenmerken van professionele	Deel 1. Kenmerken van professionele	Deel 1. Kenmerken van professionele	Deel 1. Kenmerken van professionele	Deel 1. Kenmerken van professionele	Deel 1. Kenmerken van professionele	Deel 1. Kenmerken van professionele	Deel 1. Kenmerken van professionele	Deel 1. Kenmerken van professionele	Deel 1. Kenmerken van professionele	Deel 1. Kenmerken van professionele	Deel 1. Kenmerken van professionele	Deel 1. Kenmerken van professionele	Deel 1. Kenmerken van professionele	Deel 1. Kenmerken van professionele	Deel 2. De schoolleider en	Deel 2. De schoolleider en	Deel 2. De schoolleider en	Deel 2. De schoolleider en	Deel 2. De schoolleider en	Deel 2. De schoolleider en
2	2	3	3	3	3	3	3	3	2	2	4	3	3	2	3	3	3	3	3	3
3	2	2	2	2	3	2	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	2	3	2	2
2	3	2	3	3	3	3	2	2	2	2	3	3	3	2	2	3	2	2	3	2
4	3	2	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	2	3	3	3	3	2	3	3
3	2	2	3	3	4	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3
4	3	2	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	3	4	2	1	1	2	3	3
4	3	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	3	3	2	4	3	3	4	3
2	2	2	2	3	3	3	3	1	3	3	4	2	2	2	2	3	3	2	3	3
3	2,5	2,375	3,125	3	3,25	3	3,25	2,875	3	3,5	3,5	2,625	2,75	2,5	2,875	2,5	2,625	3	2,75	
2	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	2	3	2	4	4	3	3	3	3	3
3	2	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	
3	2	3	3	3	3	4	3	2	2	2	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3
3	3	3	3	3	3	3	4	3	4	4	4	4	2	3	3	4	4	3	4	4
3	2	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	3	4	4
4	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	4	4	4
4	2	4	3	3	3	3	4	4	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	4
3	2	2	2	3	3	2	3	2	3	3	3	2	3	1	3	3	3	3	3	3
3,125	2,5	3	3	3,125	3	3	3,25	2,875	3,125	3,125	3,125	2,875	2,875	3	3,5	3,25	3,125	3,25	3,5	

Deel 2. De schoolleider en professionals	Deel 2. De schoolleider en professionals	Deel 2. De schoolleider en professionals	Deel 2. De schoolleider en professionals	Deel 2. De schoolleider en professionals	Deel 2. De schoolleider en professionals	Deel 2. De schoolleider en professionals	Deel 2. De schoolleider en professionals	Deel 2. De schoolleider en professionals	Deel 2. De schoolleider en professionals	Deel 2. De schoolleider en professionals	Deel 2. De schoolleider en professionals	Deel 2. De schoolleider en professionals	Deel 2. De schoolleider en professionals	Deel 2. De schoolleider en professionals	Deel 2. De schoolleider en professionals	Deel 3. 1. Motivatie op school vlak il. de	Deel 3. 2. Motivatie op school vlak il. de	Deel 3. 3. Motivatie op school vlak il. de	Deel 3. 4. Motivatie op school vlak il. de	Deel 3. 5. Motivatie op school vlak il. de
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	3
3	3	2	2	3	2	3	3	3	2	3	2	3	3	2	2	3	2	3	3	2
3	3	2	2	3	2	3	2	2	2	3	3	3	2	2	3	4	2	3	2	4
3	3	3	4	2	4	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	2	4	1	4
3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	1	3
3	3	2	3	3	1	3	3	1	3	3	1	1	2	3	3	3	2	4	1	4
3	4	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	1	4
3	3	2	3	2	2	2	3	2	3	2	2	3	3	3	3	3	2	3	2	4
3	3,25	2,5	3	2,75	2,5	2,875	2,875	2,5	2,75	2,75	2,5	2,875	2,875	3	3,125	2	3,25	1,625	3,5	
3	3	3	3	3	3	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	4	1	3	1	3
3	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2	2	3	2	3
3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	3
4	4	4	4	4	3	3	3	3	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	1	3
4	4	3	4	3	3	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	2	3	1	3
4	4	3	4	4	4	3	4	3	4	4	3	3	4	4	4	3	1	4	1	4
4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	3	2	3	1	4
3	3	3	3	1	3	2	3	3	2	3	2	3	3	3	3	2	2	3	2	4
3,5	3,5	3	3,375	2,875	3	3	3,375	3	3	3,125	2,75	3,25	3,375	3,375	3	1,875	3,125	1,375	3,375	

Deel 3. 6. Motivatie op school [heb ik een beetje moeite]		Deel 3. 7. Motivatie op school [voel ik dat mijn leerprestaties niet voldoende zijn]		Deel 3. 8. Motivatie op school [voel ik me een beetje onzeker]		Deel 3. 9. Motivatie op school [voel ik me een beetje onzeker]		Deel 3. 10. Motivatie op school [voel ik me een beetje onzeker]		Deel 3. 11. Motivatie op school [voel ik me een beetje onzeker]		Deel 3. 12. Motivatie op school [voel ik me een beetje onzeker]		Deel 3. 13. Motivatie op school [voel ik me een beetje onzeker]		Deel 3. 14. Motivatie op school [voel ik me een beetje onzeker]		Deel 3. 15. Motivatie op school [voel ik me een beetje onzeker]		Deel 3. 16. Motivatie op school [voel ik me een beetje onzeker]		Deel 3. 17. Motivatie op school [voel ik me een beetje onzeker]		Deel 3. 18. Motivatie op school [voel ik me een beetje onzeker]		Deel 3. 19. Motivatie op school [voel ik me een beetje onzeker]		Deel 3. 20. Motivatie op school [voel ik me een beetje onzeker]		Deel 3. 21. Motivatie op school [voel ik me een beetje onzeker]		Deel 3. 22. Motivatie op school [voel ik me een beetje onzeker]		Deel 3. 23. Motivatie op school [voel ik me een beetje onzeker]		Deel 3. 24. Motivatie op school [voel ik me een beetje onzeker]		In welke mate ben je gemotiveerd om een bijdrage te leveren aan de wereld?		In welke mate ervaar je gedeelde verantwoordelijkheid?	
2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	1				
3	2	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3				
1	3	1	3	1	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	2				
2	4	2	4	2	4	1	3	2	4	1	3	2	4	1	3	2	4	1	3	2	4	1	3	2	4	1	3	2	4	1	3	2	4	1	3	2	1				
1	3	2	3	2	3	1	3	1	3	1	3	1	3	1	3	1	3	1	3	1	3	1	3	1	3	1	3	1	3	1	3	1	3	1	3	1	1				
1	4	3	4	3	4	1	4	1	4	1	4	1	4	1	4	1	4	1	4	1	4	1	4	1	4	1	4	1	4	1	4	1	4	1	4	1	1				
1	3	2	3	2	3	1	4	1	3	1	4	1	3	1	4	1	3	1	4	1	3	1	4	1	3	1	4	1	3	1	4	1	3	1	4	1	1				
1	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	2				
1,5	3,125			2	3,25			1,5	3,25			1,625	3,25			2	3,375			1,5	3,375			1,75	3,625			1,625	3,125			1,75			3			1,5			
1	3	1	3	1	3	1	3	1	3	1	3	1	3	1	3	1	3	1	3	1	3	1	3	2	4	1	3	1	3	1	3	1	3	1	3	1	1	8	7		
2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	4	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	3	7	7			
2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	1	10	9			
1	3	2	4	1	3	1	3	1	3	1	3	1	3	1	4	1	3	1	4	1	3	1	4	1	4	1	4	1	4	1	4	1	4	1	4	1	1	9	8		
2	3	1	3	1	3	1	3	1	3	1	3	1	3	1	3	1	3	1	3	1	3	1	4	2	4	2	3	3	3	3	3	3	3	3	1	8	8				
1	4	2	4	1	4	1	4	1	4	1	4	1	4	1	4	1	4	1	4	1	4	1	4	1	3	1	3	1	4	1	4	1	4	1	4	1	10	8			
1	4	2	4	1	4	1	4	1	4	1	4	1	4	1	4	1	4	1	4	1	4	1	4	1	3	1	4	1	4	1	4	1	4	1	4	1	9	8			
2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	4	2	3	2	3	2	3	2	4	2	3	2	3	2	4	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	7	6			
1,5	3,25	1,75	3,375	1,375	3,25	1,375	3,5	1,875	3,25	1,375	3,25	1,75	3,5	1,5	3,25	1,75	3,25	1,375	1,375																	8,5	7,625				

In welke mate ben je gemotiveerd om aan je persoonlijk doel te werken?

In welke mate ervaar je gedeeld eigenaarschap om aan je persoonlijk doel te werken?

Licht je keuze toe.

8	7 Binnen de school is er een mogelijkheid om raad te vragen en ondersteuning te vragen om je persoonlijk doel te bereiken.
7	7 Er wordt meegegaan in mijn behoefte aan 'specifieke bijscholing'.
10	9 Als je moet samenwerken met anderen is er altijd een onzekere factor.
9	8 In een klein team zoals dat van ons, is gezamenlijke verantwoordelijkheid een evidentie. Ik voel me gesteund door de schoolleiding en de collega's om aan mijn persoonlijk doel te werken. De verantwoordelijkheid
8	8 ligt niet enkel bij mij, maar bij het hele team.
10	8 Dit gebeurt voorlopig nog wat te weinig. Maar hier gaat blijkbaar verandering in komen.
9	8 Ik krijg voldoende vrijheid om de projecten uit te werken die ik wens. Wel zeggenschap over inhoud, maar weinig over vorm (waarmee ik grotere verplichte aanwezigheid op school bedoel).
7	6 Schoolinfrastructuur is voor mij niet rustgevend genoeg om gefocust te kunnen werken.
8,5	7,625

Welke positieve aspecten heb je ervaren bij het vernieuwde functioneringsgesprek?	Welke minder positieve aspecten heb je ervaren bij het vernieuwde functioneringsgesprek?	Welke adviezen/tips zou je de leidinggevende willen geven met betrekking tot het vernieuwde functioneringsgesprek?	Hoeveel tijd heb je besteed aan de voorbereiding van het functioneringsgesprek (tabblad 'In te vullen voor FG') (uitgedrukt in minuten)?	Hoeveel tijd heb je besteed aan de verwerking na het functioneringsgesprek (tabblad 'In te vullen na FG') (uitgedrukt in minuten)?	Eventuele opmerkingen/vragen:
De mogelijkheid om jezelf doelen te stellen en jezelf ook in vraag te stellen. Je wordt 'verplicht' om zelf na te denken hoe je je werking binnen de school kan verbeteren/versterken.	Misschien de bevestiging dat je goed bezig bent? Maar dat is dan maar een kleine opmerking. Over het algemeen vind ik het vernieuwde functioneringsgesprek zeer goed.	Ik vind het functioneringsgesprek zoals het nu verlopen is, goed voor mij. Ik had het gevoel dat er tijd en ruimte was om naar elkaar te luisteren. Verder is er voldoende ruimte om over je eigen functioneren na te denken.	45	5	
Het was een echt gesprek waarin beiden konden spreken en luisteren.	Te weinig tijd om nog extra zaken te vermelden.	Iets meer tijd? Als je weet dat er nog iemand een uur na jou komt, ben je niet geneigd om over de tijd te gaan waardoor sommige dingen niet aan bod kwamen.	70	20	
Tijd om dieper op een probleem/item in te gaan.	Soms niet zo'n duidelijke vragen in de vragenlijst.	Wees open en duidelijk met commentaar.	60	20	Beter dan "traditionele" aanpak.
	/	Werkbelasting en taakbelasting mee opnemen in dit gesprek, want toch ook een belangrijke factor om te bepalen wie welke engagementen aangaat.	60	20	
- De focus van het gesprek lag vooral op het positieve en hoe de minder positieve punten (er werd niet gesproken van negatieve punten) konden worden	Ik heb eigenlijk geen negatieve of minder positieve aspecten ervaren. Ik vond het een erg aangenaam en leerrijk gesprek, waar ik met een positief gevoel ben buitengegaan.	/ (zie vorige vraag)	50	25	

- verbeterd.
- Er werd samen gezocht naar mogelijkheden om het eigen handelen te verbeteren. De verantwoordelijkheid wordt niet enkel bij de leerkracht gelegd.
- Er wordt onmiddellijk actie ondernomen om dingen te verbeteren (heb ik de indruk), zowel door de leerkracht als de schoolleiding. Deze initiatieven worden meteen uitgewerkt.

Ik had de indruk dat ik echt wel mocht zeggen wat ik wilde en dacht. Dit werd volgens mij ook gewaardeerd.	Geen enkele.	Echt aan de slag gaan met eventuele tips of bedenkingen die werden gegeven tijdens het gesprek.	30	15	
Er was een goede dialoog tussen de leidinggevende en het personeelslid. Het voelde niet aan als een verplicht nummer en ik mocht zonder problemen mijn eigen mening geven.	Eigenlijk kan ik niet onmiddellijk iets bedenken.	Het leek me in orde op deze manier. Het voorbereiden van het gesprek was een pluspunt.	45	50	
Vertrekken vanuit het positieve (wat mogelijk is, wat kan verbeteren) en niet van wat niet gaat.	Stellen van deadlines voor nieuwe acties zonder rekening te houden met factor 'werkbelasting'.	De factor taakbelasting/werkbelasting mee betrekken in proces van professionele ontwikkeling. Helaas kan ik dit niet concreet maken hoe dit mogelijk is.	90	60	Wat wordt er concreet met dit onderzoek gedaan naar OKAN toe, naar volgend schooljaar toe...
			56,25	26,875	

	Startvragenlijst	Eindvragenlijst
Professionele leergemeenschap		
Persoonlijke capaciteit: reflecteren	3,250	3,094
Persoonlijke capaciteit: gebruik van kennis	2,833	2,833
Interpersoonlijke capaciteit: gemeenschappelijke visie	3,063	2,969
Interpersoonlijke capaciteit: collectief leren en werken	2,906	2,906
Organisatorische capaciteit: structuur	2,950	3,025
Organisatorische capaciteit: cultuur	3,156	3,094
Organisatorische capaciteit: leiderschap	2,786	3,232
Gemiddelde dimensies	2,992	3,022
Motivatie		
Autonomie tevredenheid	3,281	3,313
Autonomie ontevredenheid	1,906	1,750
Relatie tevredenheid	3,250	3,250
Relatie ontevredenheid	1,594	1,469
Competentie tevredenheid	3,281	3,281
Competentie ontevredenheid	1,594	1,500
Gemiddelde tevredenheid	3,271	3,281
Gemiddelde ontevredenheid	1,698	1,573
Gedeeld eigenaarschap		
Rol personeelslid	2,958	2,958
Rol leidinggevende	2,750	3,125
Gemiddelde dimensies	2,854	3,042

Bijlage 13: Prototype 3 vernieuwd functioneringsgesprek

Functioneringsgesprek 1

Datum gesprek: _____
 Voornaam en naam personeelslid: _____

1. Jobtevredenheid

Wettelijkheid en jobtevredenheid bij personeelsleden belangrijke

Schaal jezelf in: 100% tevredenheid

Waar krijg je binnen je huidige taakinvulling energie van? Hou hierbij rekening met je talenten, context, uitdaging, waardering, ...

Wat doe je binnen je huidige taakinvulling minder graag? Waar loop je tegenaan? Hoe kunnen we dit vermijden? Hou hierbij rekening met je talenten, context, uitdaging, waardering, ...

Indien je specifieke wensen hebt in verband met je taakbelasting of taakinvulling kan je deze hier kwijt (loopbaanwensen, balans werk-privé, ...):

Mogelijke aanvulling door directeur:

3. Pedagogische visie

Binnen de pedagogische visie willen we leerlingen opvoeden tot: de kennis, die zij een

Hiervoor willen wij leerlingen de gelegenheid geven om o.a. alle wij controleren in onze lessen en ons helpen om leerlingen te wapenen voor de toekomst en onze kennis niet te verliezen.

Als leraar (andere personeelsleden dienen deze vraag niet in te vullen) draag jij bij tot de realisatie van de pedagogische visie: op de klasloft. Deel een succes (concreet voorbeeld, maar het voorbeeld van het lesbezoek) waarmee je toont op welke manier je bijdraagt tot deze realisatie die andere collega's kan inspireren.

Mogelijke aanvulling door directeur:

4. Kerncompetenties

Functiebeschrijving leraar secundair onderwijs

Samenwerken

Als personeelslid draag je bij tot een gezamenlijk resultaat door een optimale afstemming tussen je eigen kwaliteiten en belangen en die van collega's en de school.

Schaal jezelf in: 100% tevredenheid

Deel een succes (concreet voorbeeld, klein of groot):

2. Missie en visie

Strategische kaart 2017-2020

Best voor: anderzij

Als personeelslid lever je een bijdrage aan de realisatie van de doelen van de strategische kaart.

Kies één onderdeel van de missie:

Geef een succes (concreet voorbeeld) waarmee je aantoont op welke manier je hier toe bijdraagt die andere collega's kan inspireren.

Mogelijke aanvulling door directeur:

Binnen vinden we gedeelde waarden terug Zo zijn we positief, nemen we

Als personeelslid lever je een bijdrage aan de realisatie van de doelen van de strategische kaart.

Kies één gedeelte waarde:

Geef een succes (concreet voorbeeld) waarmee je aantoont dat je dit omv uitdraagt en die andere collega's kan inspireren.

Mogelijke aanvulling door directeur:

Kind- en Managerichtheid

Als personeelslid geef je een hoge prioriteit aan de realisatie van invulling, ouders of andere partners. Je Aanpak leverschijf en versterkt hulp en ondersteuning.

Schaal jezelf in: 100% tevredenheid

Deel een succes (concreet voorbeeld, klein of groot):

Mogelijke aanvulling door directeur:

Coachen

Als personeelslid structureer je het denken van persoonlijke domein bij leerlingen, collega's en andere partners door aandacht te besteden aan de ontwikkeling van kennis, competenties en talenten.

Schaal jezelf in: 100% tevredenheid

Deel een succes (klein of groot):

Zelfontwikkeling Als persoonlijk verknijf je loocht in je eigen identiteit, waarden, sterke en zwakke kanten, normen en ambities. Op basis hiervan ontwikkelen je acties om zo nodig competenties verder te ontwikkelen.

Schaal jezelf in:

Deel een succes (concreet voorbeeld, klein of groot):

5. Vrije spreekruimte

Wat je nog iets kwijt? Het vertel/er wat niet of onvolledig aan bod kwam in bovenstaande vragen? Advies naar de schoolleider/leider toe?

Innovatie- en vernieuwingsgerichtheid Als persoonlijk ben je met niet anderszins en vernieuwende gerichtheid op toekomstige vernieuwing op o.a. onderwijskundig, pedagogisch, didactisch en maatschappelijk vlak en ga je daar toe in de praktijk.

Schaal jezelf in:

Deel een succes (concreet voorbeeld, klein of groot):

Tactisch schakelvermogen Als persoonlijk kan je wanneer zich problemen of knopen voordoen je eigen gehoor/ en tactiek veranderen om een gezamenlijk doel te bereiken.

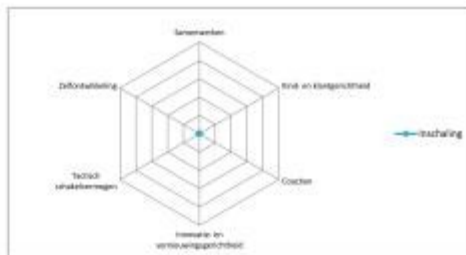
Schaal jezelf in:

Deel een succes (concreet voorbeeld, klein of groot):

5. Groeiplan

Je eigen professionele ontwikkeling

Kerncompetenties	Inschaling
Samenwerken	geen inschaling
Kind- en klantgerichtheid	geen inschaling
Coachen	geen inschaling
Innovatie- en vernieuwingsgerichtheid	geen inschaling
Tactisch schakelvermogen	geen inschaling
Zelfontwikkeling	geen inschaling



PLAN (deel voorleggen)

Het hoofd doel dat ik mij stel met betrekking tot mijn professionele ontwikkeling is:

De kerncompetentie die ik hieraan koppel is:

Welke kwaliteiten ga ik benutten om mijn doel te bereiken?

Wie of wat kan mij helpen bij het bereiken van mijn geboden doel?

Wat zie ik voor mijzelf realistisch als eerste kleine stap (korte termijn, rekening houdende met taakbelasting) om mijn doel te bereiken?

Welke volgende stap(en) (middellange tot lange termijn, rekening houdende met taakbelasting) ga ik zetten om mijn doel te bereiken?

DO (acties die je wenst uit te voeren)

Opmerkingen/aanvullingen personeelslid:

Opmerkingen/aanvullingen directeur:

Bijlage 14: Logboek

Datum	Activiteit	Resultaten/uitkomsten
24 september 2017	Probleemanalyse	Zie PGO
30 september 2017	- Persoonlijke waarde en de school - Persoonlijke waarde, de school en nationaal niveau	Zie PGO
1 oktober 2017	Persoonlijke waarde, de school (verzamelen data) en Vlaams niveau	Zie PGO
4 oktober 2017	Persoonlijke waarde, de school en Vlaams niveau: bijsturing	Zie PGO
8 oktober 2017	Persoonlijke waarde, de school en Vlaams niveau: bijsturing ter voorbereiding feedback critical friends op hoofdstuk 1	Zie PGO
14 oktober 2017	Persoonlijke waarde, de school en Vlaams niveau: bijsturing naar aanleiding feedback critical friends en voorbereiding feedback studiegroepbegeleider op hoofdstuk 1	Zie PGO, feedback critical friends, 8 oktober 2017
30 oktober 2017	Persoonlijke waarde, de school en Vlaams niveau: bijsturing naar aanleiding feedback studiegroepbegeleider op hoofdstuk 1	Zie PGO, feedback studiegroepbegeleider, 26 oktober 2017
31 oktober 2017	Literatuuronderzoek met betrekking tot professionele leergemeenschappen, gedeeld eigenaarschap en motivatie.	Zie PGO
2 tot 5 november 2017	- Motivatatie en gedeeld eigenaarschap - Motivatatie, gedeeld eigenaarschap, management- en coachingsvaardigheden en oplossingsgerichte gespreksvoering	Zie PGO
11 november 2017	Motivatatie, gedeeld eigenaarschap, management- en coachingsvaardigheden en oplossingsgerichte gespreksvoering: bijsturing ter voorbereiding feedback critical friends op hoofdstuk 1 en 2	Zie PGO
12 december 2017	Motivatatie, gedeeld eigenaarschap, management- en coachingsvaardigheden en oplossingsgerichte gespreksvoering: bijsturing naar aanleiding feedback critical friends en voorbereiding feedback studiegroepbegeleider op hoofdstuk 1 en 2	Zie PGO, feedback critical friends, 14, 19 en 26 november 2017
14 december 2017	Motivatatie, gedeeld eigenaarschap, management- en coachingsvaardigheden en oplossingsgerichte gespreksvoering: bijsturing naar aanleiding feedback critical friends en voorbereiding feedback studiegroepbegeleider op hoofdstuk 1 en 2	Zie PGO, feedback critical friends, 14, 19 en 26 november 2017

28 december 2017	▪ Motivatie, gedeeld eigenaarschap, management- en coachingsvaardigheden en oplossingsgerichte gespreksvoering: bijsturing naar aanleiding feedback studiegroepbegeleider op hoofdstuk 1 en 2	Zie PGO, feedback studiegroepbegeleider, 21 december 2017
12 en 13 februari 2018	▪ Motivatie, gedeeld eigenaarschap, management- en coachingsvaardigheden en oplossingsgerichte gespreksvoering: bijsturing naar aanleiding feedback studiegroepbegeleider op hoofdstuk 1 en 2	Zie PGO, feedback studiegroepbegeleider, 1 februari 2018
28 en 29 december 2017	Bepalen onderzoeksmethode en onderzoeksstrategie. ▪ Onderzoeksparadigma, onderzoeksstrategie, participanten en hun rol, onderzoeksmethoden- en instrumenten en kwaliteit van het onderzoek ▪ Onderzoeksparadigma, onderzoeksstrategie, participanten en hun rol, onderzoeksmethoden- en instrumenten en kwaliteit van het onderzoek: bijsturing ▪ Onderzoeksparadigma, onderzoeksstrategie, participanten en hun rol, onderzoeksmethoden- en instrumenten en kwaliteit van het onderzoek: bijsturing ▪ Onderzoeksparadigma, onderzoeksstrategie, participanten en hun rol, onderzoeksmethoden- en instrumenten en kwaliteit van het onderzoek: bijsturing ter voorbereiding feedback critical friends op hoofdstuk 1, 2 en 3 ▪ Onderzoeksparadigma, onderzoeksstrategie, participanten en hun rol, onderzoeksmethoden- en instrumenten en kwaliteit van het onderzoek: bijsturing naar aanleiding feedback critical friends en voorbereiding feedback studiegroepbegeleider op hoofdstuk 1, 2 en 3 ▪ Onderzoeksparadigma, onderzoeksstrategie, participanten en hun rol, onderzoeksmethoden- en instrumenten en kwaliteit van het onderzoek: bijsturing naar aanleiding feedback studiegroepbegeleider op hoofdstuk 1, 2 en 3	
4 en 5 januari 2018		
17 januari 2018		
24 januari 2018		
31 januari 2018		Zie PGO, feedback critical friends, 24 januari 2018
12 en 13 februari 2018		Zie PGO, feedback studiegroepbegeleider, 1 februari 2018
25 februari 2018	Analyse bestaand functioneringsgesprek (zowel sjabloon, als gehanteerde gespreksmethodiek): pro's en contra's.	Zie PGO
25 februari 2018	Analyse goede praktijkvoorbeelden (van den Berg & Kouwenhoven, 2008).	Zie PGO + Excel-bestand
25 februari 2018	Bepalen criteria vernieuwd functioneringsgesprek (zowel sjabloon, als gehanteerde	Zie PGO

	gesprekstechnieken)	
25 februari 2018	Ontwikkelen prototype 1 vernieuwd functioneringsgesprek.	Zie PGO + Excel-bestand
26 februari 2018	Personeelsvergadering OKAN met toelichting praktijkgericht onderzoek	Prezi
28 februari 2018 – 4 maart 2018	Afname startvragenlijst rond professionele leergemeenschappen, gedeeld eigenaarschap en motivatie.	Zie Smartschoolbericht + Google Form
6 maart 2018	Focusgroep: voorleggen prototype 1 ter feedforward aan collega-directeuren met geluidsopname.	Zie geluidsopname + Prezi
11 maart 2018	Transcriptie van geluidsopname, kritische reflectie en analyse na feedforward op prototype 1	Zie PGO
11 maart 2018	Ontwikkelen prototype 2 op basis van analyse.	Zie PGO + Excel-bestand
16 maart 2018 – 30 maart 2018	Interview met verslaggeving: gesprekstechnieken hanteren bij individuele functioneringsgesprekken (prototype 2).	Zie Smartschoolberichten + verslagen functioneringsgesprek + kijkwijzers
26 maart 2018 – 30 maart 2018 3 april 2018 – 4 april 2018	- Afname eindvragenlijst rond professionele leergemeenschappen, gedeeld eigenaarschap en motivatie. Data-analyse en resultaten - Codering verslaggeving, kritische reflectie en analyse na interview. - Verwerking start- en eindvragenlijst in tabellen en grafieken, kritische reflectie en analyse.	Zie Smartschoolbericht + Google Form Zie PGO + Excel-bestand
3 april 2018 – 4 april 2018	Ontwikkelen prototype 3 op basis van analyse interview en start- eindvragenlijst (eindontwerp ter implementatie in de school in schooljaar 2018-2019).	Zie PGO + Excel-bestand
5 april 2018 en 9 april 2018 – 12 april 2018	Conclusie, discussie en aanbevelingen	Zie PGO
11 april 2018 – 16 april 2018	Reflectie, samenvatting en dankwoord	Zie PGO
30 april 2018	Bijsturing naar aanleiding feedback critical friends en studiegroepbegeleider op hoofdstuk 4,5 en 6	Zie PGO

Bijlage 15: Feedback critical friends

▪ Feedback op hoofdstuk 1

- Critical friends (2) (8 oktober 2017)

Critical friend 1: Ik ben er al eens doorgegaan. Ik weet wel waar je naartoe wil, maar hier is het voor mij nog niet helemaal helder, bv. op welke manier kwaliteitszorg en persoonlijke ontwikkeling in elkaar zullen passen. Ik zie wel het verband, maar het is vooral 'kwaliteitszorg' dat misschien nog wat uitleg hoeft.

Critical friend 2: Ik heb me er ook over gebogen en mijn best gedaan om toch iets toe te voegen. Ik spits mijn oren nog in de komende modules. Misschien vang ik iets op dat jou verder op weg kan helpen.

- Studiegroepbegeleider (26 oktober 2017)

Je bent lekker op dreef. Zie de feedback in de bijlage. Weinig opmerkingen betekent dat ik akkoord ben en afwacht hoe H1, H2 en H3 aan elkaar gekoppeld worden.

▪ Feedback op hoofdstuk 2

- Critical friends (3)

Critical friend 1 (14 november 2017):

Amai zo goed en volledig. Ik ben een 'zeer' kritische vriend geweest, vooral de 'waarom' mis ik soms. Algemeen: doe zo verder!

Critical friend 2 (19 november 2017):

Nog even bij hoofdstuk 1: Je schijft 'in dit onderzoek sta ik stil', bedoel je dit onderzoek of dit hoofdstuk? Bij het opsommen van je zoektermen noem je 'oplossingsgerichte gespreksvoering'. Uit je eerste hoofdstuk is het mij niet duidelijk waarom je deze zoekterm kiest. (ergens nog verantwoorden?). De andere zoektermen sluiten logisch aan bij je eerdere betoog. (ik zou ze wel in dezelfde volgorde vermelden als dat je ze gaat bespreken).

De inleiding van hoofdstuk 2 vond ik wat verwarrend omdat je

- enerzijds verschillende elementen aanraakt: de basiscompetenties van leraren, waarin je focust op deze van leraar als innovator, onderzoeker met leren uit samenwerking en reflectieve houding, en dan plots overgaat naar het belang van de professionaliteit van leraren voor de kwaliteit van onderwijs. De link tussen beide wordt pas duidelijk in de zin die er op volgt 'kritisch onderzoekende leraren blijven zich ontwikkelen'. De derde referentie sluit wel weer bij de tweede aan.

- anderzijds de mix van Vlaamse regeering en een advies aan de Nederlandse onderwijsminister. Het lijkt dan of je een vergelijking wil maken tussen beide instanties, maar dit blijkt niet het geval. Mij lijkt het dat je eerder het ene door het andere wil aanvullen? Kan je hier een verbinding maken tussen twee gegevens of 'schreef een advies aan...' gewoon weglaten? Misschien is dit niet echt relevant.
- De conclusie 'met deze definitie en overwegingen', het is mij niet echt duidelijk wat je met definitie bedoelt, of is dit de 'omschrijving' waarnaar je verwijst?

In het theoretisch kader geven de ondertitels telkens goed aan waarover het gaat. Hier zie ik ook de samenhang met je eerste hoofdstuk goed. De opbouw is logisch. De keuze voor de theorieën wordt in de verschillende onderdelen verantwoord.

- Van eigenaarschap tot gedeeld eigenaarschap: Daar waar je het hebt over stimuleren van interactie tussen managers en leraren verwijst je naar 'hetgeen onder andere binnen functioneringsgesprekken aan bod kan komen'. Is dit je eigen toevoeging of is dit ook zo geformuleerd door de Onderwijsraad (misschien duidelijker maken als dit een toevoeging van jezelf zou zijn)? Het leek mij in eerste instantie een enge interpretatie omdat ik hoop dat de interactie op vele andere manieren dan het functioneringsgesprek tot stand komt, want in een functioneringsgesprek heb je toch nog altijd een hiërarchische relatie (ook al wil je dit liever niet zo, in de beleving van de leraar zal die toch altijd nog aanwezig zijn). 'Dit wordt ook bevestigd' verwijst niet naar de functioneringsgesprekken vermoed ik?
- Van amotivatie tot motivatie: Hierin verwijst je naar onderzoek dat al meerdere decennia oud is. Verwijzing naar niet recente bronnen is volgens mij als het over authentieke bronnen gaat met 'stellingen' die intussen niet meer weerlegd werden, maar dit is niet echt duidelijk. Als je refereert naar onderzoek is meer recent onderzoek aangewezen (gezien de maatschappelijke evolutie, gewijzigde onderwijscontext). Indien echter in recente bronnen nog steeds verwezen wordt naar de 'oudere' onderzoeken dan kunnen deze misschien nog met recente auteurs (of referenties door belangrijke auteurs) aangevuld worden?
- Management en coachingsvaardigheden: OK, logische opbouw. Je kiest duidelijk voor de theorie van transformationeel leiden en deze sluit aan bij je eerdere betoog. Er zitten heel wat verschillende modellen in dit deeltje, heb je al een idee hoe je deze wil meten? (bv. gesprekken filmen?)
- Oplossingsgerichte gespreksvoering: In je inleiding maak je de verbinding met de eerdere onderdeeltjes, dat is OK (zou ik ook in hoofdstuk 1 nog ergens proberen te verantwoorden). Wat mij opvalt is dat het hier plots over cliënt gaat. Dit kan perfect, aangezien het ook een theorie is die uit de hulpverleningssector komt, maar ik zou hier dan de overstap/vertaling naar de onderwijscontext willen zien. Je hebt het ook over therapie en therapeut, dit kan, maar ook weer mits de vertaalslag te maken. (bv. door met bijkomende referentie de link naar literatuur onderwijs te maken, bv. Caufmann?).
- 'hiernaast schrijft Pierce', het is niet zo duidelijk waarnaast? Het is ook niet zo duidelijk waarom je hier terug naar 'eigenaarschap' komt? Misschien kan je het hier omkeren en werken van oplossingsgericht naar eigenaarschap in deze alinea?

Dit hoofdstuk omvat heel wat theorie die volgens mij allemaal zeer relevant is, maar de relatie met functioneringsgesprekken is minder duidelijk hier. Als ik het goed begrepen heb in je hoofdstuk 1 wil je hier vooral binnen de functioneringsgesprekken aan werken, en dan lijkt me dit een ambitieus plan. Misschien kan je hier nog ergens 'trechteren' waardoor functioneringsgesprek één van de middelen wordt?

Critical friend 3 (26 november 2017):

Later dan voorzien, mijn feedback in bijlage. Je bent serieus in de literatuur gedoken. Misschien nog iets meer de eigen rol in de verf zetten.

- Studiegroepbegeleider (21 december 2017)

Hierbij mijn weinige feedback. Mooi volgbaar verhaal. Bij H3 zal ik een collega vragen mee te kijken.

- **Feedback op hoofdstuk 3**

- Critical friends (2)

Critical friend 1 (24 januari 2018):

Ik krijg zicht op je plan van aanpak, soms heb ik het gevoel dat enkele zaken herhaald worden, om woorden te sparen kan je hier misschien nog eens doorgaan? (bv. validiteit en betrouwbaarheid komt op meerdere plaatsen terug).

Ik moest in het begin een beetje puzzelen om zicht op het geheel te krijgen, maar dit kan ook door het late uur en de drukke werkweek komen. Mogelijk kan je dit een stukje opvangen door je onderzoeksschema te visualiseren en de verbanden aan te geven?

Critical friend 2 (24 januari 2018):

Goed bezig! Zie bijlage. In mijn H3 nam ik wel telkens op hoe ik de data ging analyseren, maar dat is misschien niet nodig. Leidde dat af uit een aantal PGO's. Vind dat je erg moedig en ambitieus bent in je onderzoek door ontwerp en actie te combineren.

- Studiegroepbegeleider (1 februari 2018)

H1 is redelijk op orde. Echter H2 moet nog veel meer naar jouw interventies toegeschreven worden en korter en bondiger formuleren aub. 2.1.2 en 2.1.5 kunnen volgens mij samen genomen worden. Daarna kan ik dat verbinden met jouw H3.

- **Feedback op hoofdstuk 4, 5 en 6**

- Critical friends (1)

Critical friend 1 (20 april 2018):

Best wel boeiend om te lezen jouw PGO. Het leest vrij vlot, enkel voor het hoofdstuk met de resultaten heb ik wel wat tijd nodig gehad (vooral verwijzingen naar de bijlagen vergden wat switchen), maar eenmaal ik het systeem van verwerking doorhad, was het allemaal vrij helder.

- Studiegroepbegeleider (17 april 2018)

Wmb heb je grote stappen gezet. Ik heb weinig meer te voegen. Nu duimen voor een mooi resultaat.