

Praktijkgericht onderzoek Master Educational Needs
Fontys Hogeschool



#SamenIsBeter

werken aan samenwerking en ondersteuning
in een Vlaamse scholengemeenschap

Sven Geenens

Studentennummer: 3127796

Studiegroep Bergen Op Zoom

Onderzoeksbegeleider: Piet Koppejan

Cohort 2016-2018

Samenvatting	5
Hoofdstuk 1: Aanleiding en probleemstelling	7
1.1 Mijn werkcontext	7
1.2 Aanleiding van het onderzoek	8
1.2.1 Visietweedaagse en gewijzigde organisatiecultuur	8
1.2.2 Welzijnsbevraging	9
1.2.3 Een Vlaanderenbreed probleem	9
1.3 Complexe praktijksituatie vanuit verschillende perspectieven	9
1.4 Eigen rol en professionele ontwikkeling	10
1.5 Doel van mijn onderzoek	11
1.6 Kernbegrippen	11
Hoofdstuk 2: Theoretisch onderzoek en onderzoeksvraag	12
2.1 Van werkstress naar gezond werk	12
2.1.1 Theoretisch onderzoek	12
2.1.2 Link met mijn onderzoek	12
2.2 Samenwerking en ondersteuning binnen scholengemeenschappen	13
2.2.1 Theoretisch onderzoek	13
2.2.2 Link met mijn onderzoek	14
2.3 Oplossingsgericht werken	15
2.3.1 Theoretisch onderzoek	15
2.3.2 Link met mijn onderzoek	16
2.4 Begeleiderscompetenties	16
2.5 Onderzoeksvraag en deelvraag	18
Hoofdstuk 3: Onderzoeksstrategie en -methoden	19
3.1 Onderzoeksparadigma	19
3.2 Onderzoeksstrategie	19
3.3 Onderzoeksmethodologie	20
Deelvraag 1: Discovery-fase	20
Deelvraag 2: Dream-fase	22

<i>Deelvraag 3: Design-fase</i>	23
<i>Onderzoeksvraag: Destiny-fase</i>	24
<i>Vraag professionele ontwikkeling onderzoeker</i>	25
3.4 Respondenten	26
3.5 Validiteit en betrouwbaarheid	26
3.6 Ethische aspecten	27
3.7 Onderzoeksontwerp	27
Hoofdstuk 4: Data-analyse en resultaten	29
4.1 Deelvraag 1: Discovery-fase	29
4.2 Deelvraag 2: Dream-fase	35
4.3 Deelvraag 3: Design-fase	36
4.4 Onderzoeksvraag: Destiny-fase	37
4.5 Eigen professionele ontwikkeling: coachingsvaardigheden	38
Hoofdstuk 5: Conclusies, discussie en aanbevelingen	40
5.1 Antwoord op de onderzoeksvragen	40
5.1.1 <i>Conclusies deelvraag 1 (Discovery-fase)</i>	40
5.1.2 <i>Conclusies deelvraag 2 (Dream-fase)</i>	41
5.1.3 <i>Conclusies deelvraag 3 (Design-fase)</i>	42
5.1.4 <i>Conclusies onderzoeksvraag (Destiny-fase)</i>	42
5.1.5 <i>Conclusies persoonlijke ontwikkeling (coachingsvaardigheden)</i>	43
5.2 Discussie	43
5.3 Aanbevelingen	44
Hoofdstuk 6: Eindreflectie	46
Dankwoord	48
Literatuurlijst	49
Bijlagen	53
Bijlage A: Visie Scholengroep X	54
Bijlage B: Analyse a.d.h.v. ESH-model	55
Bijlage C: Bevraging indicatoren professionele en persoonlijke ondersteunende relaties	58
Bijlage D: Bevraging indicatoren professionele en persoonlijke ondersteunende relaties	59

Bijlage E: Waarderend interview Dream-fase _____	62
Bijlage F: Checklist Discovery-fase _____	64
Bijlage G: Selectiecriteria Design-fase en kenmerken van een provocatief voorstel _____	65
Bijlage H: Werkwijze focusinterview provocatief voorstel _____	66
Bijlage I: Vragenlijst scholengemeenschap Destiny-fase _____	67
Bijlage J: Semi-gestructureerd observatieschema coachingsvaardigheden onderzoeker _____	68
Bijlage K: Vragenlijst onderzoeksgroep professionele ontwikkeling onderzoeker _____	69
Bijlage L: Samenstelling onderzoeksgroep _____	70
Bijlage M: Presentatie onderzoeksopzet _____	71
Bijlage N: Planning onderzoek _____	73
Bijlage O: Samenvatting gestructureerde interviews Discovery-fase _____	75
Bijlage P: Presentatie over de Discovery-fase (bij start Dream-fase) _____	83
Bijlage Q: Mindmap Dream-fase (bij start Design-fase) _____	89

Noot: Mijn logboek en de digitale opnames van de waarderende interviews zijn op eenvoudig verzoek via mail bij mij opvraagbaar.

Samenvatting

Dit praktijkgericht onderzoek situeert zich in een Vlaamse scholengemeenschap van veertien basisscholen. De aanleiding is dat de directeuren van deze scholen een gestegen werkdruk ervaren en aangeven dat zij meer wensen in te zetten op samenwerking en ondersteuning. Uit een grondige literatuurstudie blijken dit belangrijke job-resources (De Jonge, Le Blanc & Schaufeli, 2013; Instituut Werk en Stress, 2008). Met een onderzoeksgroep van vier directeuren ga ik tijdens een waarderend onderzoek (Appreciative Inquiry – AI) (Cooperrider & Whitney, 2005) op zoek naar een antwoord op de volgende onderzoeksvraag:

Welke initiatieven rond samenwerking en ondersteuning binnen de scholengemeenschap dragen volgens de directeuren bij tot gezond werk en dienen volgens hen, na een door mij begeleid AI-traject, verder te worden uitgewerkt?¹

Bijzonder aan AI is de oplossingsgerichte benadering. De focus in dit onderzoek ligt dan ook op ‘gezond werk’ en niet op ‘werkstress’. Het AI-traject verloopt in vier fasen. Tijdens de Discovery-fase worden alle directeuren bevraagd omtrent samenwerking en ondersteuning. Van de onderzoeksgroep (n = 4) worden waarderende interviews afgenomen om te peilen naar eerdere successen met betrekking tot het positieve kernthema (Masselink & Ijbema, 2017). Met de opbrengst hiervan beschrijft de onderzoeksgroep de gewenste toekomst in de Dream-fase. Dit leidt in de Design-fase tot vier provocatieve voorstellen rond samenwerking en ondersteuning als hefboomen voor gezond werk:

- *Een scholengemeenschapsontwikkelingsplan.*
- *Samenwerken om dubbel werk te vermijden.*
- *Samen op zoek gaan naar onderwijsinnovatie.*
- *Een vademecum voor (startende) directeuren.*

¹ Als positief kernthema van het AI-traject korter geformuleerd als: *‘Samenwerking en ondersteuning als hefboomen voor gezond werk’*

In de Destiny-fase beslist de voltallige groep directeuren ($n = 14$) om al deze initiatieven te implementeren, te beginnen met het scholengemeenschapsontwikkelingsplan.

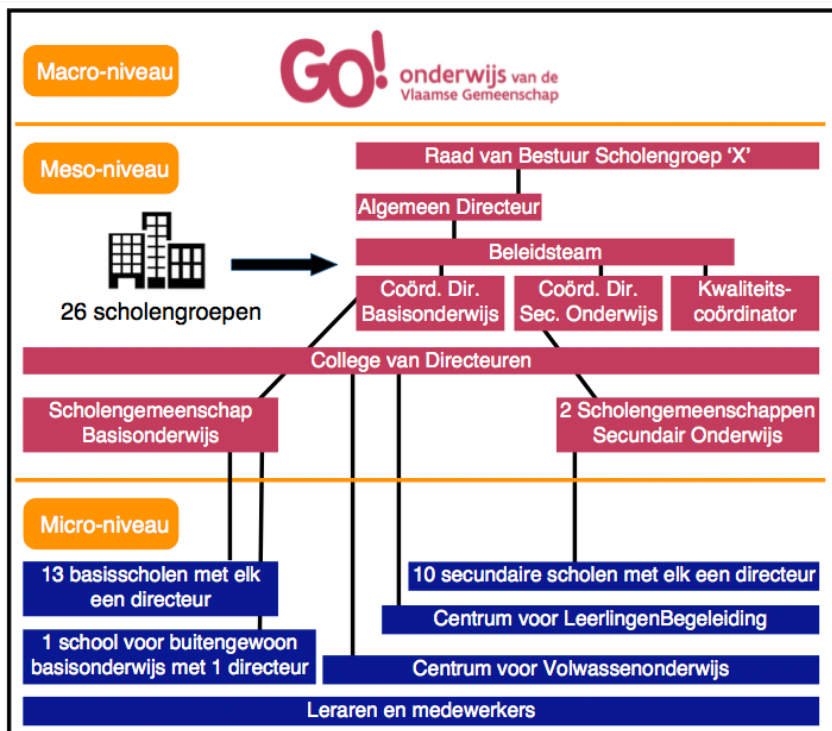
Tijdens het onderzoek ga ik ook na in welke mate ik word ervaren als een oplossingsgerichte coach. Uit data-analyse blijkt dat ik als werkpunt vanuit een niet-wetende houding (Larock & Van der Heijden, 2016) meer het eigenaarschap bij de groep kan laten.

Hoofdstuk 1: Aanleiding en probleemstelling

In dit hoofdstuk schets ik mijn werkcontext en de complexe praktijksituatie die ik in dit praktijkonderzoek behandel: de directeuren die meer samenwerking en ondersteuning willen als oplossing voor door hen ervaren werkstress.

1.1 Mijn werkcontext

Scholengroep² X groepeert vierentwintig scholen binnen het officieel onderwijs in Vlaanderen. De organisatie (afbeelding 1) verschaft onderwijs aan zeventuizend leerlingen in het basis- en secundair³ onderwijs en zesduizend volwassenen in het volwassenenonderwijs. Als coördinerend directeur⁴ basisonderwijs maak ik met de coördinerend directeur secundair onderwijs en de kwaliteitscoördinator deel uit van het beleidsteam dat sinds 2016 samen met een nieuwe algemeen directeur de dagelijkse leiding van de scholengroep op zich neemt. Daarnaast stuur ik een scholengemeenschap aan van dertien reguliere basisscholen en één school voor buitengewoon basisonderwijs⁵. Om mijn professioneel handelen theoretisch meer te onderbouwen, start ik in 2016 met de opleiding master EN en kies ik binnen de afstudeerrichting begeleiden voor modules rond coaching en communicatie.



Afbeelding 1: Structuur Scholengroep 'X' (Geenens, 2018)

² Nederland: stichting

³ Nederland: voortgezet onderwijs

⁴ Nederland: bovenschools directeur

⁵ Nederland: speciaal onderwijs

1.2 Aanleiding van het onderzoek

1.2.1 Visietweedaagse en gewijzigde organisatiecultuur

In november 2017 organiseer ik met het beleidsteam een visietweedaagse voor de directeuren. De werksessies resulteren in acht breed gedragen uitgangspunten ([bijlage A](#)), sterk gerelateerd aan de principes van oplossingsgericht werken. Tijdens de tweedaagse is er ook aandacht voor actuele thema's en uitdagingen waarmee het Vlaamse onderwijs geconfronteerd wordt, zoals de implementatie van het M-decreet (Klasse, 2014) en het nieuwe doorlichtingsconcept van de onderwijsinspectie (2017). De directeuren geven aan dat ze zich overbevraagd voelen en werkstress ervaren door al deze onderwijsvernieuwingen. De voorbije twee jaar zijn drie collega's voor een langere periode afwezig geweest wegens een burn-out. Twee andere collega's vertrouwen mij toe dat ze vanwege werkstress in behandeling zijn bij een arts. De directeuren wensen binnen de werking van de scholengemeenschap meer in te zetten op samenwerking en ondersteuning. Ze verwijzen daarbij expliciet naar een aantal recente initiatieven die zij als positief ervaren: het lerend netwerk rond leerbegeleiding, het centraliseren van de personeelsadministratie en de collegagroepen rond probleemgedrag. Ook de intervisiemomenten die ik organiseer blijken de directeuren nuttig te vinden vanwege de inhoudelijke en emotionele ondersteuning. Dat de scholengroep en scholengemeenschap meer dan vroeger schooloverstijgend en vanuit een gedragen visie een voortrekkersrol op zich nemen, leidt tot een verschuiving van autonomie naar interdependentie binnen de organisatie (Van der Ploeg, 1994). De organisatiecultuur wijzigt van een politieke cultuur naar een professionele cultuur waarbij vanuit een visie wordt gewerkt aan kwaliteit en ontwikkeling (Van Emst, 2012). In [bijlage B](#) licht ik dit verder toe aan de hand van het ESH-model (Kor, Wijnen & Weggeman, 2007) en zie ik volgende mogelijke oorzaken voor de werkstress:

- De overheid die verwacht dat scholen hun beleidseffectiviteit aantonen.
- Negatieve doorlichtingsverslagen leiden bij de betrokken directeuren tot minder welbevinden en een zekere *sense of urgency* om aan kwaliteit te werken.
- De beperkte administratieve omkadering voor directeuren.

1.2.2 Welzijnsbevraging

In 2014 nemen alle personeelsleden van ons onderwijsnet (n= 13966) deel aan een welzijnsonderzoek volgens het Job Demands-Resources Model. Uit het synthesesrapport van onze scholengroep (n= 788) blijkt dat onze leidinggevendenden (n= 54) qua werkstress slechter scoren dan de andere personeelscategorieën van de eigen organisatie en in vergelijking met de directeuren van de 25 andere bevraagde scholengroepen.

1.2.3 Een Vlaanderenbreed probleem

De hoge werkdruk bij Vlaamse schoolleiders is een bekend gegeven. In augustus 2017 krijgt onderwijsminister Crevits een parlementaire vraag rond het hoge aantal directiewissels bij de start van het nieuwe schooljaar (Vancaeneghem, 2017). Veertig procent van alle Vlaamse scholen voor basis- en secundair onderwijs starten met een nieuwe directeur. Robert Vergauwen van directeurenvereniging *DIVO*⁶ schrijft dit grote verloop vanuit zijn praktijkervaring toe aan de gestegen werkdruk (Vancaeneghem, 2017). Minister Crevits vraagt het *Steunpunt voor Onderwijsonderzoek* om tegen februari 2018 een verklarend onderzoek uit te voeren rond stress en welbevinden bij schoolleiders en engageert zich om rekening te houden met de beleidsaanbevelingen (De Meulemeester, 2017).

1.3 Complexe praktijksituatie vanuit verschillende perspectieven

Vanuit het **macro- en mesoniveau** is de hoge werkstress problematisch wanneer die zich vertaalt in veelvuldige directiewissels. Die hebben volgens het jaarrapport van de onderwijsinspectie negatieve gevolgen voor de continuïteit van beleidvoering en het onderwijsproces (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming - Onderwijsinspectie, 2015). Ook vanuit andere perspectieven is de werkstress een probleem. In de eerste plaats zijn er de **directeuren** zelf. Onderzoek leert dat directeuren die werkstress ervaren de impact op de schoolcultuur verliezen en beginnen te twijfelen aan hun persoonlijke bekwaamheid (Devos, Engels & Aelterman, 2006). Dit verhoogt hun kans op burn-out. 51,4 % van het ziekteverzuim bij directeuren basisonderwijs heeft te maken met psychosociale aandoeningen (AgODi, 2016). Devos et al. (2006) geven aan dat directeuren minder werkstress ervaren als ze binnen de

⁶ Directeurs Vrij Onderwijs

scholengemeenschap goed samenwerken en daar inhoudelijk en emotioneel ondersteund worden. De eerder vermelde intervisiemomenten zijn hiervan een voorbeeld volgens mij. Ook voor de **leerlingen en leraren** is werkstress bij directeuren een probleem. Meerdere onderzoeken (Bush & Jackson, 2002; Eacott, 2013) tonen aan dat schoolleiderschap, net als de wijze waarop leraren lesgeven, een grote impact heeft op de leerresultaten van leerlingen. Effectieve schoolleiders zorgen immers voor een **schoolklimaat** waarbinnen leraren goed en efficiënt les kunnen geven, zodat de leerlingen beter presteren (Huber & Muijs, 2010). Directeuren die een te hoge werkstress ervaren blijken minder bezig met coaching van leraren (Devos et al., 2006), wat indirect gevolgen kan hebben voor de prestaties en het welbevinden van leerlingen.

Ook in **mijn eigen praktijk** vormt de werkstress bij directeuren een probleem doordat die voor een negatieve atmosfeer zorgt tijdens de bijeenkomsten van de scholengemeenschap. Die heeft nochtans als doel het draagvlak van de toegetreden scholen te verhogen door een efficiënter gebruik van de beschikbare middelen en een beter management na te streven (art. 125ter. Decreet Basisonderwijs 1997). Als de directeuren aangeven dat ze om de werkstress te verminderen meer samenwerking en ondersteuning willen, beschouw ik het als mijn taak om daar samen een aanpak rond uit te werken. Als coördinerend directeur wil ik immers een functioneel leider zijn die aanvoelt wat een groep op een bepaald moment nodig heeft om zich verder te ontwikkelen (Marichal & Segers, 2017). Vanuit mijn persoonlijke missie *‘mensen eigenaarschap geven om vanuit hun eigen kracht bij te dragen tot kwaliteitsvol onderwijs als hefboom voor een betere maatschappij’*, mag ik de ogen niet sluiten voor de veranderwens van de directeuren (Geenens, 2018).

1.4 Eigen rol en professionele ontwikkeling

Als ik in dit onderzoek trouw wil blijven aan mijn persoonlijke missie en de visie van de scholengroep ([bijlage A](#)), moet ik werken volgens de principes van oplossingsgericht werken (Cauffman, 2016; Berg & Szabo, 2016) en inzetten op empowerment en eigenaarschap. Mijn rol is die van de coachende onderzoeker die als *binnenstaander* het onderzoeksproces begeleidt (De Vlaming, 2016) en de deelnemers laat reflecteren over hun eigen opvattingen en handelen. Daarvoor moet ik eerst nagaan welke begeleiderscompetenties hiervoor nodig zijn. Als ik erin slaag om de directeuren gebruik te laten maken van de eigen krachtbronnen en

kwaliteiten bij het realiseren van hun veranderwens, wordt de uitkomst van dit onderzoek het resultaat van hun werk, ideeën en overtuigingen. Dit zorgt er volgens Larock en Van der Heijden (2016) voor dat de ontwikkeling verder loopt na de (team)coaching.

1.5 Doel van mijn onderzoek

Doel van mijn onderzoek (Harinck, 2013):

Een aanpak rond samenwerking en ondersteuning voor de scholengemeenschap die ervoor zorgt dat de directeuren minder werkstress ervaren. Daardoor kunnen ze vanuit hun kracht hun schoolleiderschap opnemen en bijdragen tot een goed schoolklimaat. Daar worden ook leraren en leerlingen beter van (Bush & Jackson, 2002; Eacott, 2013; Huber & Muijs, 2010). Dit doel maakt deel uit van een vervolgtraject, waar ik verder in dit onderzoek op vooruitblik (Harinck, 2013).

Doel in mijn onderzoek (Harinck, 2013):

Met dit onderzoek wil ik:

- a) de directeuren begeleiden om via oplossingsgericht werken zelf te bepalen welke initiatieven rond samenwerking en ondersteuning binnen de scholengemeenschap volgens hen bijdragen tot minder werkstress en verder uitgewerkt moeten worden.
- b) met het oog op mijn professionele ontwikkeling nagaan:
 - welke begeleiderscompetenties ik nodig heb om oplossingsgericht te werken;
 - in welke mate de onderzoeksgroep mij ervaart als een oplossingsgerichte coach.

1.6 Kernbegrippen

Op basis van de aanleiding en complexe praktijksituatie neem ik de kernbegrippen *werkstress*, *samenwerking en ondersteuning* (binnen scholengemeenschappen), *oplossingsgericht werken* en *begeleiderscompetenties* mee voor theoretische verkenning in het volgende hoofdstuk.

Hoofdstuk 2: Theoretisch onderzoek en onderzoeksvraag

In dit hoofdstuk onderzoek ik de theorie rond de eerder vermelde kernbegrippen en leg ik de relatie met mijn praktijk en handelen.

2.1 Van werkstress naar gezond werk

2.1.1 Theoretisch onderzoek

Van Kralingen (2008) schrijft dat mensen binnen onderwijsorganisaties zich moeilijker uitspreken over werkbelasting uit schrik om als klager te worden aanzien. Als werkdruk te laat wordt geuit, leidt dit volgens hem tot werkstress. Kyriacou en Sutcliff (in Van den Berghe & Kirsch, 2010) zeggen dat er in het onderwijs sprake is van werkstress wanneer werkgerelateerde aspecten leiden tot onaangename en negatieve emoties zoals spanning, boosheid, frustratie en depressie. Deze omschrijving sluit aan bij de probleemsituatie die ik in het eerste hoofdstuk beschrijf en vaststel tijdens (coachings-)gesprekken met collega's. Theoretische modellen geven inzicht in de oorzaken en gevolgen van werkstress, zoals het Job Demands-Resources Model (De Jonge, Le Blanc & Schaufeli, 2013; Instituut Werk en Stress, 2008), het Belasting-Belastbaarheidsmodel (Instituut Werk en Stress, 2008) en het Demand-Control-Support model (Karasek & Theorell in Van den Berghe & Kirsch, 2010). Al deze modellen wijzen erop dat ondersteuning en samenwerking kunnen leiden tot stressreductie. Karasek en Theorell (in Van den Berghe & Kirsch, 2010) hebben het over *gezond werk* als tegenhanger voor het begrip *werkstress*. Gezond werk ontstaat volgens hen wanneer mensen voldoende regelmogelijkheden en ondersteuning bij hun taakeisen ervaren.

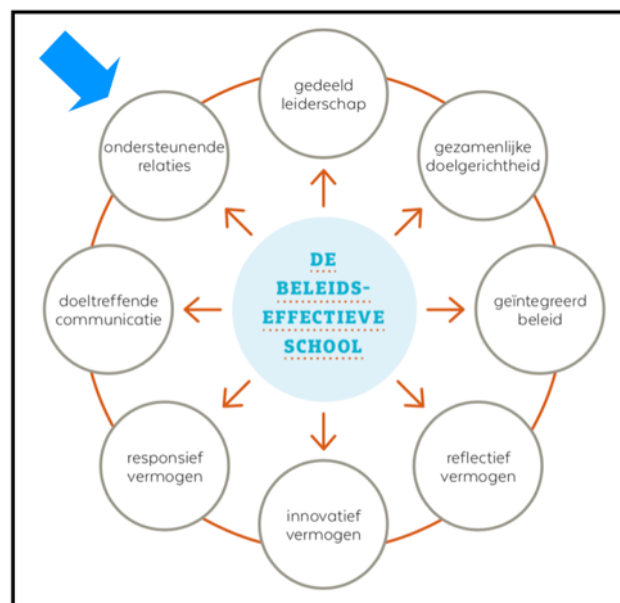
2.1.2 Link met mijn onderzoek

Aangezien ik in dit onderzoek wil denken in mogelijkheden door oplossingsgericht te werken, beslis ik in mijn interventies niet te spreken over *werkstress* maar over *gezond werk* (Karasek & Theorell in Van den Berghe & Kirsch, 2010). Deze term geeft energie en perspectief om samen met de directeurs de gewenste toekomst vorm te geven (Tjepkema & Verheijen, 2012). De wijze waarop we met elkaar praten, bepaalt immers de realiteit (Cooperrider & Whitney, 2005).

2.2 Samenwerking en ondersteuning binnen scholengemeenschappen

2.2.1 Theoretisch onderzoek

Scholengemeenschappen zijn de voorbije jaren eerder zelden (of slechts zijdelings) wetenschappelijk bestudeerd (Devos et al., 2010). Het onderzoek rond beleidseffectieve scholen (Vanhoof & Van Petegem, 2006) is geschikt om kritisch naar scholengemeenschappen te kijken (Devos et al., 2010). Ondersteunende relaties worden in dit onderzoek gezien als één van de dragers van beleidsvoerend vermogen (afbeelding 2). De onderwijsinspectie (2017) gebruikt dit concept om onderwijskwaliteit te definiëren en vanaf 2018 scholen mee door te lichten. Het is dus zeer actueel in Vlaamse scholen. Hoewel onze scholengemeenschap nog aan beleidseffectiviteit kan winnen door te werken aan de zeven andere dragers, beperk ik mij voor dit onderzoek tot ‘ondersteunende relaties’ omdat die het meeste aansluit bij de eerder beschreven complexe praktijksituatie.



*Afbeelding 2: Draggers van beleidsvoerend vermogen
(Onderwijsinspectie, 2017, p. 119)*

Draagkracht is een noodzakelijke voorwaarde is om tot beleidseffectiviteit te komen. ‘Die draagkracht kan zich maar ontwikkelen en in stand houden als er sprake is van voldoende ondersteuning en samenwerking.’ (Vanhoof & Van Petegem, 2006, p. 73). Dit onderstreept volgens mij de relevantie van dit onderzoek en sluit aan bij het doel van mijn onderzoek (zie 1.5). Ondersteuning kan volgens Vanhoof en Van Petegem (2006) zowel materieel (bijv. uitlenen van de schoolbus) als immaterieel van aard zijn. Immateriële ondersteuning wordt

volgens deze onderzoekers opgesplitst in samenwerking en ondersteunende professionele en persoonlijke relaties. Samenwerking betekent dat mensen aan een gemeenschappelijk doel werken (Van den Branden, 2016). Wanneer iemand het gevoel heeft dat hij er niet alleen voor staat bij het uitoefenen van zijn taken, is er sprake van een ondersteunende *professionele* relatie. Hij wordt dan actief gevolgd en begeleid door bijvoorbeeld de pedagogische begeleidingsdienst, het Centrum voor LeerlingenBegeleiding, het ondersteuningsteam, de coördinerend directeur... (voorbeelden uit de eigen beroepspraktijk). Als er ook positieve aandacht is voor persoonlijke ontwikkeling en beleving, wijst dit op ondersteunende *persoonlijke* relaties (Vanhoof & Van Petegem, 2006). De Ruytter (2017) zegt dat veel directeuren ‘*structureel eenzaam*’ zijn doordat er binnen hun school geen gelijkwaardige collega’s zijn bij wie ze terecht kunnen. Verschillende onderzoeken wijzen op vertrouwen als belangrijke randvoorwaarde voor samenwerking (Hadfield & Chapman, 2009; Vanhoof & Van Petegem, 2006).

2.2.2 Link met mijn onderzoek

In hoofdstuk 1 verwees ik naar onderzoek van Devos et al. (2006) dat aangeeft dat een goede samenwerking en ondersteuning in scholengemeenschappen bijdraagt tot stressreductie bij directeuren. De wijze waarop Vanhoof en Van Petegem (2006) ondersteuning definiëren, biedt een kader om met de onderzoeksgroep na te denken over mogelijke acties. Hun lijst met ‘*indicatoren professionele en persoonlijke relaties*’ ([bijlage C](#)) kan mij helpen om de beginsituatie van de scholengemeenschap in kaart te brengen. Als ik wil dat de onderzoeksgroep representatief is, dien ik zowel directeuren van campusscholen⁷ als van geïsoleerde scholen op te nemen. Deze laatsten lopen meer kans op ‘*structurele eenzaamheid*’ (De Ruytter, 2017). Het is een bewuste keuze om samenwerking en ondersteuning te benaderen vanuit het onderzoek rond beleidseffectieve scholen (Vanhoof & Van Petegem, 2006). Directeuren moeten de komende jaren met dit concept aan de slag omdat de onderwijsinspectie het gebruikt als bril om scholen mee door te lichten (Onderwijsinspectie, 2006). Mijn onderzoek kan volgens mij een aanzet zijn om met de scholengemeenschap ook rond de zeven andere dragers van beleidseffectiviteit (Vanhoof & Vanpetegem, 2006) aan de slag te gaan.

⁷ Wanneer op één locatie meerdere scholen gevestigd zijn

2.3 Oplossingsgericht werken

2.3.1 Theoretisch onderzoek

‘Praten over problemen creëert problemen – praten over oplossingen creëert oplossingen’

(Steve de Shazer in Berg & Szabo, 2016, p. 11)

Bovenstaand citaat van één van de pioniers van oplossingsgericht werken, geeft mooi weer waar het in deze theorie om gaat: denken in mogelijkheden en versterken van het positieve (Visser, 2017). Dit in tegenstelling tot probleemgericht werken (het medische model), waarbij een probleem eerst wordt geanalyseerd om vervolgens een diagnose te stellen en een behandeling te starten (Bannink, 2015). Oplossingsgerichte coaching focust op interne oplossingen (Visser, 2017) of krachtbronnen die de coachee helpen om zijn doel te bereiken (Cauffman, 2016). De coach neemt daarbij geen expertenrol op. Vanuit een niet-wetende houding laat hij de coachee reflecteren over zijn opvattingen en handelen (Larock & Van der Heijden, 2016).

In dit onderzoek coach ik een team. Ik bespreek kort drie methodieken die zich hiertoe lenen.

- (1) Reteaming (Furman & Ahola, 2012) is een generieke methodiek om individuele personen of groepen in twaalf opeenvolgende stappen naar hun doel te brengen. Het traject start met het verbeelden en beschrijven van de gewenste situatie en eindigt met het vieren van behaald succes. De methodiek gaat uit van motivatie als motor van verandering.
- (2) Appreciative Inquiry (AI) (Cooperrider & Whitney, 2005) wordt in het Nederlands vertaald als waarderend onderzoek. Aan de hand van een 4D-cyclus (Discovery/Dream/Design/Destiny) onderzoeken de deelnemers actief en participatief een praktijksituatie en de verandermogelijkheden. Ze bouwen verder op successen uit het verleden, op wat ze belangrijk vinden en waarderen (Masselink & Ijbema, 2017). Dit zorgt voor een generatieve dialoog, waardoor de betrokkenen uit het AI-traject de energie en het zelfvertrouwen putten die ze nodig hebben om hun gewenste toekomst in acties te vertalen (Tjepkema & Verheijen, 2012).
- (3) De GRROW-methode (Clement, 2014) bestaat uit vijf stappen: Goal, Reality, Resources, Options en Will. De Resources-fase werd door Clement toegevoegd aan het GROW-model van Whitmore (1996). De vijf stappen dienen niet in volgorde te worden

doorlopen. Het model is volgens Clement (2014) eerder een kapstok die aangeeft op welke gebieden je moet coachen.

Deze drie methodieken vertonen veel gelijkenissen. Ze gaan op zoek naar krachtbronnen (empowerment) en geven erkenning aan datgene wat al goed loopt. De groep verwoordt de gewenste situatie in een droom (AI en Reteaming) en krijgt eigenaarschap om te bepalen naar welk doel wordt toegewerkt. Hoewel de drie methodieken volgens mij geschikt zijn voor dit onderzoek, verkies ik AI omdat de 4D-cyclus structuur geeft aan mijn onderzoek en voor de onderzoeksgroep minder bijeenkomsten vraagt dan Reteaming. De GRROW-methodiek van Clement (2014) gaat vooral uit van vragen en leent zich minder tot creativiteit dan AI, waardoor 'thinking out of the box' volgens mij minder wordt gestimuleerd.

2.3.2 Link met mijn onderzoek

Toen ik directeur was, ging ik ervan uit dat ik oplossingsgericht werkte. Niets is echter minder waar. Vanuit mijn verantwoordelijkheidsbesef formuleerde ik snel een oplossing wanneer een medewerker een probleem had. Dit is weinig emanciperend en geeft geen eigenaarschap aan de betrokkenen, die de aangeboden oplossing dan vaak niet uitvoeren. Cauffman (2016) spreekt in dit geval van *oplossingsgedrevenheid*. Als ik (mede vanuit mijn missie) oplossingsgericht wil werken en de directeuren wil aanmoedigen om zelf constructieve oplossingen te bedenken die leiden tot gezond werk, dien ik mijn handelen hierop af te stemmen door niet op te treden als expert, maar als facilitator.

2.4 Begeleiderscompetenties

Hieronder bespreek ik een aantal competenties waarover een oplossingsgerichte coach volgens mij moet beschikken. Daarbij beperk ik me tot wat ik -op basis van eerdere praktijkervaringen- als de voornaamste leeruitdagingen voor mezelf beschouw.

Afstemmen op de werkrelatie

De Vlaming (2016) zegt dat de coachende onderzoeker zijn AI-traject moet afstemmen op de werkrelatie met de deelnemers. De oplossingsgerichte flowchart van Cauffman (2016) helpt om de werkrelatie te bepalen. De directeuren hebben volgens mij een werkbaar vraag. Als ze geen gebruik maken van de eigen krachtbronnen, is er sprake van een consulterende relatie. Doen ze dat wel, dan is er een co-expertenrelatie. Als coach moet ik in het eerste geval een context scheppen die ervoor zorgt dat de directeuren weer zicht krijgen op de eigen

krachtbronnen. Dat kan door hen eerdere successen te laten benoemen. De Discovery-fase leent zich hier volgens mij goed toe. Als de directeuren wel de eigen krachtbronnen kunnen aanwenden, is er een co-expertenrelatie en moet ik mij eerder opstellen als klankbord en supervisor van het traject (Cauffman, 2016). Bij twijfel over de juiste positie op de flowchart, dien ik mijn handelen af te stemmen op de positie van één categorie lager. Door de juiste vragen te stellen en goed naar de coachee te luisteren, kom ik te weten waar hij zich wel bevindt.

Erkenning geven

Oplossingsgericht werken betekent niet dat problemen onder de mat worden geveegd. Als directeuren tijdens het traject een probleem aanhalen, moet ik daar erkenning aan geven (Larock & Van der Heijden, 2016; Masselink & Ijbema, 2017). Hopen op een beter verleden heeft echter geen zin en geen enkel probleem doet zich vierentwintig uur per dag voor (Larock & Van der Heijden, 2016). Als ik ervoor zorg dat de gesprekken zich richten op de krachtbronnen, de gewenste toekomst en op datgene wat al goed loopt, zal de organisatie zich ook in die richting ontwikkelen (Tjepkema & Verheijen, 2012; Masselink & Ijbema, 2017).

Niet alles kan gecontroleerd worden

Geregeld word ik getypeerd als controlefreak. Het gedrag van de deelnemers en het verloop van een groepsbijeenkomst tijdens het AI-traject kan ik echter niet controleren. Een goede voorbereiding zorgt ervoor dat ik rust in mijn hoofd heb en flexibel kan meebewegen met de energie van een groep (Masselink & Ijbema, 2017). Visser (2017) geeft aan dat het in een veranderingsproces helpt om te starten met diegenen die de verandering zien zitten, waardoor het proces vlot op gang komt en anderen enthousiast worden om ook deel te nemen. Hiermee houd ik rekening bij het samenstellen van de onderzoeksgroep.

Complimenten geven

Complimenten geven en ontvangen vind ik, wellicht vanwege mijn opvoeding, niet makkelijk. Toch moet ik hier aandacht aan besteden. Welgemeende en gepaste complimenten dragen bij tot een positieve werkrelatie en geven de gecoachte directeuren vertrouwen in de eigen krachtbronnen (Cauffman, 2016; Berg & Szabo, 2016). Cauffman (2016) zegt dat goede complimenten aansluiten bij de krachtbronnen van de cliënt of hem aanmoedigen om verder te gaan met datgene wat werkt. Complimenten die enkel gaan over een karakteristiek (bijv. 'Jij bent slim') werken minder goed of op termijn averechts (Dweck in Cauffman, 2016).

Leiderschapsmandaat delen

Een oplossingsgerichte coach kan volgens Cauffman (2016) naargelang de situatie drie mandaten opnemen; leider, beheerder en coach. Mijn leiderschapsmandaat wil ik delen met de deelnemers aan het AI-traject, onder andere door ze via suggestieve vragen eigenaar te maken van hun eigen groeiproces (Cauffman, 2016).

2.5 Onderzoeksvraag en deelvraag

Vanuit de analyse van het praktijkvraagstuk en de besproken wetenschappelijke literatuur kom ik tot de volgende onderzoeksvraag en deelvragen (in de eerste kolom staat de corresponderende fase van het AI-traject). Een laatste vraag houdt verband met de eigen professionele ontwikkeling.

Onderzoeksvraag Destiny-fase	Welke initiatieven rond samenwerking en ondersteuning binnen de scholengemeenschap dragen volgens de directeuren bij tot gezond werk en dienen volgens hen, na een door mij begeleid AI-traject, verder te worden uitgewerkt?*
Deelvraag 1 Discovery-fase	Welke eerdere of bestaande initiatieven rond samenwerking en ondersteuning dragen volgens de directeuren al bij tot gezond werk?
Deelvraag 2 Dream-fase	Hoe zien de directeuren de gewenste toekomst met betrekking samenwerking en ondersteuning in functie van gezond werk?
Deelvraag 3 Design-fase	Wat zijn volgens de directeuren passende voorstellen voor initiatieven rond samenwerking en ondersteuning die bijdragen tot gezond werk?
Vraag over de Professionele ontwikkeling	In welke mate word ik binnen dit onderzoek ervaren als een oplossingsgerichte coach?

(*) Als positief kernthema van het AI-traject korter geformuleerd als: *‘Samenwerking en ondersteuning als hefboomen voor gezond werk’*

Afbeelding 3: Onderzoeksvraag en deelvragen

Hoofdstuk 3: Onderzoeksstrategie en -methoden

In dit hoofdstuk licht ik toe met welke onderzoeksmethodologie en -instrumenten ik data verzamel om mijn onderzoeksvraag en deelvragen te beantwoorden.

3.1 Onderzoeksparadigma

Dit onderzoek stelt de status quo in vraag en wil iets veranderen aan een bestaande situatie. Het valt bijgevolg binnen het kritisch-emancipatorische paradigma (De Lange, Schuman & Montessori, 2016). Door te kiezen voor AI als methodiek kan ik de directeurs hun stem laten klinken ('voicing') en mee een oplossing laten bedenken (De Lange et al., 2016). Toch vertoont dit onderzoek ook kenmerken van het interpretatieve paradigma. Het onderzoek heeft immers niet als doel te onderzoeken of het gerechtvaardigd is dat de directeurs aangeven dat ze werkstress hebben. Als onderzoeker vertrek ik vanuit de door hen geconstrueerde sociale werkelijkheid en ga ik samen met hen op zoek naar oplossingen (De Lange et al., 2016).

3.2 Onderzoeksstrategie

Dit PGO is een actieonderzoek. Vanuit mijn missie en ambitie om een functioneel leider te zijn, wil ik de eigen beroepspraktijk onderzoeken en verbeteren (De Lange et al., 2016). Daarvoor verzamel ik gericht informatie en ga ik in dialoog met de directeurs over hun handelen en hoe zij dit willen bijsturen (Harinck, 2013) om tot gezond werk te komen. Harinck (2013) geeft aan dat actieonderzoek vaak cyclisch verloopt. Mijn keuze voor een AI-traject sluit hier bij aan. Het geeft structuur aan mijn onderzoek. Na afloop van het traject kunnen nieuwe vragen ontstaan die een nieuwe onderzoekscyclus initiëren (Harinck, 2013). In 3.7 giet ik mijn actieonderzoek in een onderzoeksontwerp (De Vlaming, 2016). Een logboek laat mij toe om bij interventies te noteren wat van belang is voor het onderzoek (beslismomenten, gespreksomstandigheden,...) en faciliteert reflectie tijdens en na het onderzoek (De Lange et al., 2016).

3.3 Onderzoeksmethodologie

Mijn onderzoeksvraag luidt:

Welke initiatieven rond samenwerking en ondersteuning binnen de scholengemeenschap dragen volgens de directeuren bij tot gezond werk en dienen volgens hen, na een door mij begeleid AI-traject, verder te worden uitgewerkt?

Binnen het AI-traject vertaal ik de onderzoeksvraag naar dit positief kernthema (Masselink & Ijbema, 2017):

Samenwerking en ondersteuning in de scholengemeenschap als hefboomen voor gezond werk.

Om tot een antwoord op deze onderzoeksvraag te komen, formuleer ik drie deelvragen die betrekking hebben op samenwerking en ondersteuning in relatie tot gezond werk. Een vierde deelvraag gaat over de eigen professionele ontwikkeling.

Deelvraag 1: Discovery-fase

Welke eerdere of bestaande initiatieven rond samenwerking en ondersteuning dragen volgens de directeuren al bij tot gezond werk?

Eerste deelfase: Bepalen van de beginsituatie

Hiervoor baseer ik mij op de indicatoren uit het onderzoek van Vanhoof en Van Petegem (2006) ([bijlage C](#)). De stellingen vertaal ik naar de context van een scholengemeenschap en vul ik aan met zes bijkomende stellingen die specifiek refereren aan de werking van onze organisatie.

Onderzoeksinstrument: Vragenlijst ([bijlage D](#))

De vragenlijst bevat twee (gesloten) vragen. Bij de eerste vraag geven de directeuren per indicator aan in welke mate ze die herkennen in de werking van de scholengemeenschap. Bij de tweede vraag geven de directeuren aan waaraan volgens hen prioritair gewerkt moet worden. Dat doen ze door een totale waarde van honderd te verdelen over alle indicatoren. Op die manier wil ik een zo helder mogelijk beeld krijgen van wat zij prioritair vinden.

Respondenten: n = 12 (2 van de 14 directeuren waren afwezig)

Analyse: De gesloten vragen leveren kwantitatieve data op. Voor de eerste vraag geef ik aan elke categorie binnen de Likertschaal een getalcode (De Lange et al., 2016). In een staafdiagram vergelijk ik voor elke stelling de som van de toegekende waarden met het totale gemiddelde. Voor de tweede vraag tel ik per indicator de toegekende waarden op, die ik in een staafdiagram

en vergelijk met het totale gemiddelde. De analyse presenteer ik bij aanvang van de Dream-fase aan de onderzoeksgroep. In het vervolgtraject op dit onderzoek kan dezelfde bevraging worden overgedaan om voortgang te meten.

Tweede deelfase: Positieve ervaringen en succesverhalen oogsten

De Discovery-fase is de eerste stap van een AI-traject en legt bloot welke positieve ervaringen en succesverhalen uit het verleden kunnen dienen als bouwstenen voor toekomstig succes (Tjepkema & Verheijen, 2012). Deelnemers krijgen hierdoor meer eigenwaarde en vertrouwen (Masselink & IJbema, 2017).

Onderzoeksinstrument: Waarderend interview ([bijlage E](#))

Masselink en IJbema (2017) zeggen dat waarderende interviews de katalysator vormen van een AI-traject. Door oprecht nieuwsgierig te zijn en een niet-wetende houding (Larock & Van der Heijden, 2016) aan te nemen, help ik de directeuren om eerdere successen met betrekking tot het positieve kernthema te benoemen. Er zijn ook vragen om te peilen naar datgene wat de directeuren in de toekomst wenselijk vinden met betrekking tot het positieve kernthema. Om het interview te structureren, stel ik een lijst op met richtvragen die aansluiten bij het theoretisch kader. Ik ga dus deductief (De Lange et al., 2016) te werk. De kwaliteit van mijn vragen toets ik af aan de 'checklist discovery-fase' ([bijlage F](#)) van Masselink en IJbema (2017). Waarderende interviews draaien niet om een feitenrelaas maar om de persoonlijke beleving van de geïnterviewde. Daarom stel ik naast de richtvragen ook vragen die peilen naar het hoe, wat, waar en waarom (Masselink & IJbema, 2017). Om mij hierop te kunnen concentreren, kies ik ervoor om het gesprek op te nemen. Zo hoef ik tijdens het interview geen aantekeningen te maken.

Respondenten: 4 directeuren van de scholengemeenschap (zie 3.4)

Analyse: De opgenomen gesprekken worden door mij geanalyseerd aan de hand van de checklist ([bijlage F](#)) van Masselink en IJbema (2017). De uitkomsten zijn kwalitatief en worden open gecodeerd (De Lange et al., 2016) in mindmaps die de krachtbronnen, kansen, kwaliteiten en mogelijkheden met betrekking tot het positieve kernthema visualiseren. Elke respondent krijgt de schriftelijke uitwerking van zijn interview te zien voor een 'member check' (De Lange et al., 2016). Uit alle verhalen breng ik in mindmaps de krachtbronnen, kansen, kwaliteiten en mogelijkheden samen die betrekking hebben op het positieve kernthema.

Deelvraag 2: Dream-fase

Hoe zien de directeuren de gewenste toekomst met betrekking samenwerking en ondersteuning in functie van gezond werk?

Bij aanvang van de Dream-fase presenteer ik het samenvattende overzicht van de Discovery-fase aan de respondenten ([bijlage P](#)). Het vormt de basis om in groep te dromen van de gewenste toekomst (Masselink & Ijbema, 2017).

Onderzoeksinstrument: Focusinterview (wondervraag)

De Lange et al. (2016) omschrijven het focusinterview als een instrument waarmee betrokkenen gezamenlijk hun werkelijkheid creëren en kennis ontwikkelen tijdens een sociaal en constructief proces. Als onderzoeker heb ik een faciliterende rol en vraag ik door om de gewenste toekomst met betrekking tot het positieve kernthema helder te krijgen. Daarnaast moet ik erop letten dat de focus bij het thema blijft en dat alle deelnemers de kans krijgen om hun ideeën naar voren te brengen (De Lange et al., 2016). Het uitgangspunt voor dit focusinterview is een droomvraag (Masselink & Ijbema, 2017) of wondervraag (Cauffman, 2016; Bannink, 2015):

‘Jullie projecteren zichzelf naar de toekomst. Het is 2020. Alle directeuren van de scholengemeenschap zeggen dat ze ‘gezond werk’ hebben. Wat zijn de belangrijkste verschillen ten opzichte van de huidige situatie met betrekking tot samenwerking en ondersteuning?’.

Ik kies voor dergelijke vraag omdat die de focus richt op de toekomst en de directeuren stimuleert om ‘out of the box’ te denken (Cauffman, 2016).

Respondenten: 4 directeuren van de scholengemeenschap (zie 3.4)

Analyse: De data zijn kwalitatief van aard en worden verzameld op groepsniveau. Tijdens het focusinterview laat ik mij hiervoor bijstaan door een collega. Zij noteert op een flipchart wat de ideeën, gevoelens, opvattingen en belevingen zijn van de deelnemers (De Lange et al., 2016). Zo kan ik tijdens het focusinterview al nagaan of iedereen instemt met wat wordt genoteerd. Achteraf maak ik hiervan een mindmap, waarbij ik de opbrengst structureer rond de kernbegrippen samenwerking en ondersteuning. Bij deze analyse zal mijn collega optreden als mijn critical friend (De Lange et al., 2016).

Deelvraag 3: Design-fase

Wat zijn volgens de directeuren passende voorstellen voor initiatieven rond samenwerking en ondersteuning die bijdragen tot gezond werk?

Eerste deelfase: In de Design-fase bepaalt de onderzoeksgroep welke dromen de moeite waard zijn om verder uitgewerkt te worden. Daarbij kan gebruik gemaakt worden van selectiecriteria (Masselink & Ijbema, 2017) ([bijlage G](#)). Bij aanvang van deze fase presenteer ik ter herinnering de mindmap uit de Dream-fase aan de onderzoeksgroep ([bijlage Q](#)).

Onderzoeksinstrument: Focusinterview (provocatieve voorstellen)

Harinck (2013) zegt dat een focusinterview zich niet hoeft te beperken tot het louter formuleren van een vraag. In dit focusinterview daag ik de onderzoeksgroep uit om provocatieve voorstellen rond samenwerking en ondersteuning te formuleren die volgens hen bijdragen tot gezond werk. Om de kwaliteit van de voorstellen te verhogen, overloop ik met de deelnemers de kenmerken van een goed provocatief voorstel (Masselink & Ijbema, 2017) ([bijlage G](#)). De directeuren maken een (zo creatief mogelijke) flipchart per voorstel.

Respondenten: 4 directeuren van de scholengemeenschap (zie 3.4)

Analyse: Tijdens dit focusinterview laat ik mij opnieuw bijstaan door de eerder vermelde collega, die notities neemt. Op basis daarvan schrijf ik met haar een kernachtig verhaal rond elk voorstel. Deze verhalen worden aan de onderzoeksgroep voorgelegd voor een member check.

Tweede deelfase: De onderzoeksgroep presenteert de provocatieve voorstellen aan alle directeuren van de scholengemeenschap.

Onderzoeksinstrument: Focusinterview (post-it sessie – volledige uitwerking in [bijlage H](#))

Tijdens dit focusinterview presenteert de onderzoeksgroep hun provocatieve voorstellen aan alle directeuren van de scholengemeenschap. Zelf stel ik vragen die de directeuren uitdagen om na te denken over deze voorstellen. Alle directeuren van de scholengemeenschap krijgen de kans om de voorstellen te verrijken door adviezen op een post-it te noteren die ze toelichten en bij de voorstellen hangen. Hierdoor zet ik in op participatie vanuit de hele groep en wordt de dialoog rond de voorstellen verdiept (Masselink & Ijbema, 2017).

Respondenten: Alle directeuren van de scholengemeenschap (n = 14)

Analyse: De uitkomst van het focusinterview is kwalitatief. Met de eerder vermelde collega werk ik de provocatieve voorstellen bij op basis van de inbreng van de hele doelgroep

(Masselink & Ijbema, 2017). De bijgewerkte versie leg ik voor aan alle directeuren van de scholengemeenschap voor een member check.

Onderzoeksvraag: Destiny-fase

Welke initiatieven rond samenwerking en ondersteuning binnen de scholengemeenschap dragen volgens de directeuren bij tot gezond werk en dienen volgens hen, na een door mij begeleid AI-traject, verder te worden uitgewerkt?

Eerste deelfase: In deze fase wil ik nagaan welke voorstellen uit de vorige fase volgens de directeuren prioritair uitgewerkt moeten worden en wil ik zicht krijgen op hun bereidheid om binnen dit veranderingsproces verantwoordelijkheid op te nemen (Masselink & Ijbema, 2017).

Onderzoeksinstrument: Vragenlijst met open en gesloten vragen ([bijlage I](#)) rond de bijgewerkte provocatieve voorstellen. De directeuren duiden aan welke voorstellen volgens hen prioritair uitgewerkt moeten worden (door een totale waarde van 100 te verdelen). Bij elk voorstel kunnen ze aangeven of ze hieraan wensen mee te werken (gesloten vraag) of hierrond expertise hebben om in te brengen (open vraag). Deze twee laatste vragen zijn enkel belangrijk voor het vervolgtraject en worden niet mee opgenomen in dit onderzoek.

Respondenten: Alle directeuren van de scholengemeenschap (n = 14)

Analyse: De kwantitatieve data van de vraag waarbij de directeuren moeten aangeven welke voorstellen prioritair zijn, worden verwerkt in een taartdiagram. Daarbij wordt vermeld hoeveel procent elk voorstel behaalt.

Tweede deelfase: In deze fase wil ik met de onderzoeksgroep reflecteren op de analyse van de resultaten van de bevraging uit de eerste deelfase en het meest gekozen voorstel in een concrete doelstelling gieten die dan wordt geoperationaliseerd.

Respondenten: 4 directeuren van de scholengemeenschap (zie 3.4) + de directeuren die aan deze actie wensen mee te werken (zie bevraging).

Onderzoeksinstrument: Focusgroep

Analyse: De doelstelling dient SMART geformuleerd te worden.



De verdere concretisering van de voorstellen die volgens de directeuren uitgewerkt dienen te worden, valt wegens een te kort tijdsbestek buiten de scope van dit praktijkgericht onderzoek.

Vraag professionele ontwikkeling onderzoeker

In welke mate word ik binnen dit onderzoek ervaren als een oplossingsgerichte coach?

Met dit onderzoek wil ik, met het oog op mijn verdere professionele ontwikkeling, een beeld krijgen mijn coachingsvaardigheden (zie leeruitdagingen in hoofdstuk 2).

Om deze vraag te beantwoorden, verzamel ik data via een observatieschema en vragenlijsten.

Onderzoeksinstrument: Semi-gestructureerd observatieschema ([bijlage J](#))

Mijn werkplekbegeleider, die een opleiding tot oplossingsgericht coach volgde, observeert mij tijdens de Dream-fase. Opdat ze zou weten waarop ze moet letten, bespreek ik vooraf mijn leeruitdagingen met haar. Tijdens de observatie gedraagt ze zich als neutrale buitenstaander (Harinck, 2013), waardoor het eigenaarschap van de interventie bij mij blijft.

Respondenten: werkplekbegeleider

Analyse: Feedbackgesprek met werkplekbegeleider op basis van haar observatieverslag. Tijdens dit gesprek maak ik aantekeningen in mijn logboek. Haar feedback neem ik mee naar mijn andere interventies. Na elke interventie reflecteer ik hierop in mijn logboek.

Onderzoeksinstrument: Vragenlijst ([bijlage K](#))

De onderzoeksgroep krijgt een elektronische vragenlijst met gesloten en open vragen die peilen naar mijn vaardigheden als oplossingsgerichte coach. De gesloten vragen zijn gerelateerd aan mijn eerder vermelde leeruitdagingen. De directeuren geven op een vijfpunts Likertschaal aan in welke mate zij vinden dat een bepaalde competentie bij mij aanwezig is. Na de gesloten vragen volgen twee (vrijblijvend in te vullen) open vragen. Die peilen naar een krachtbron en een kans. De vragenlijst wordt omwille van de anonimiteit twee keer via een internetbevraging afgenomen: een eerste keer na de Dream-fase en een tweede keer na het focusinterview uit de Destiny-fase.

Respondenten: 4 directeuren van de scholengemeenschap (zie 3.4)

Analyse: De gesloten vragen leveren kwantitatieve data op. Aan elke categorie binnen de Likertschaal geef ik een getalcode (De Lange et al., 2016), waarna ik de gegevens verwerk in een staafdiagram. Door de data van de nulmeting naast die van de eindmeting te plaatsen, zie ik of de directeuren een evolutie in mijn coachingstijl ervaren doorheen het traject. De open

vragen leveren kwalitatieve data op die mij toelaten te reflecteren op mijn coachingsvaardigheden.

3.4 Respondenten

Masselink en Ijbema (2017) geven aan dat het belangrijk is dat de deelnemers aan een AI-traject rechtstreeks belang hebben bij de uitkomst van het proces. De doelgroep van mijn onderzoek is de scholengemeenschap, die veertien directeurs telt. Dit vind ik een te grote groep om binnen het beschikbare tijdsbestek mee te werken. Uit de tien collega's die aangeven dat ze vrijwillig aan het onderzoek wensen mee te werken, stel ik een onderzoeksgroep samen (Harinck, 2013). Die telt vier directeurs⁸. Om tot een zo representatief mogelijke onderzoeksgroep te komen, houd ik vooral rekening met:

- de ervaring als directeur (minder of meer dan vijf jaar);
- het aantal vestigingsplaatsen waarvoor de directeur verantwoordelijk is;
- het feit of de school een campusschool⁹ is;
- vertegenwoordiging van zowel het buitengewoon als gewoon onderwijs.

In [bijlage L](#) licht ik de samenstelling van de onderzoeksgroep uitgebreider toe.

3.5 Validiteit en betrouwbaarheid

In praktijkgericht onderzoek komen de onderzoekers vaak niet toe aan het statistisch berekenen van de validiteit en betrouwbaarheid (Harinck, 2013). Praktijkgericht onderzoek richt zich op een specifieke vraag in een specifieke context, waardoor de uitkomsten meestal ook niet gegeneraliseerd kunnen worden (De Vlaming, 2016). In dit onderzoek werk ik aan de validiteit en betrouwbaarheid door bronnen- en instrumententriangulatie (zie ook 3.7) toe te passen. De interne validiteit verhoog ik door member checks (Harinck, 2013). Ook schakel ik een critical friend in. Zij bekijkt mijn onderzoeksinstrumenten met een kritische blik en woont een aantal interventies bij waarop we achteraf gezamenlijk reflecteren.

⁸ Aan één deelfase van de Design-fase en de Destiny-fase nemen alle directeurs deel (n= 14)

⁹ Meerdere samenwerkende scholen op eenzelfde adres

3.6 Ethische aspecten

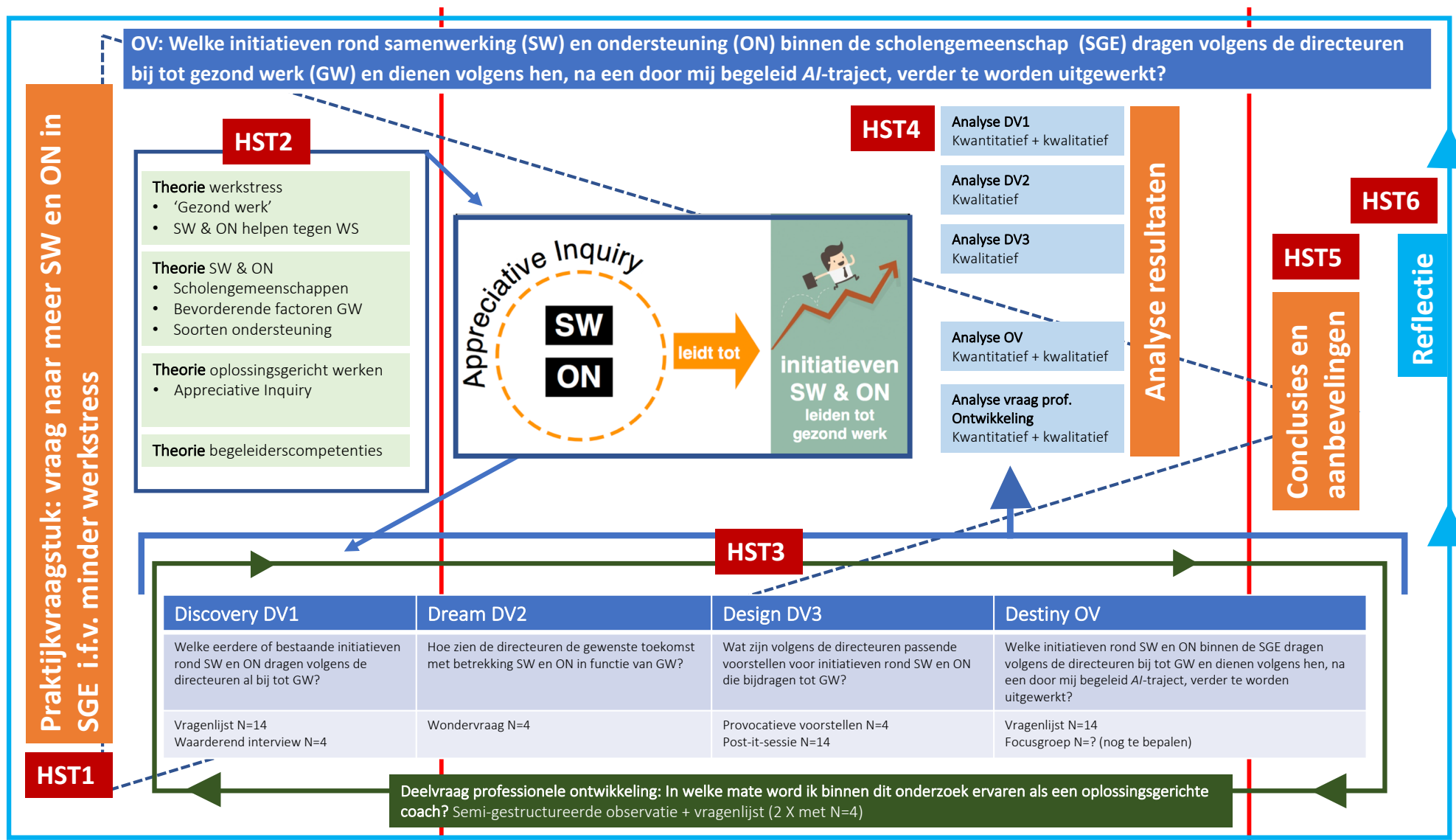
Als coördinerend directeur maak ik deel uit van het beleidsteam van de scholengroep en coach ik de directeuren. Hierdoor kan de perceptie van een hiërarchische verhouding ontstaan. Dit kan een probleem betekenen voor het verloop van het praktijkonderzoek. Om moeilijke onderwerpen te bespreken en tot vernieuwende acties te komen, is immers een sfeer van veiligheid en vertrouwen nodig (Masselink, van den Nieuwenhof & de Jong, 2008). De Lange et al. (2016) geven aan hoe ik hieraan kan werken als onderzoeker:

- Voor de start van het onderzoek licht ik in een presentatie duidelijk en transparant het theoretisch kader en het opzet van het AI-traject toe aan alle directeuren van de scholengemeenschap ([bijlage M](#)).
- Uitkomsten van interviews laat ik nalezen door de respondenten (member check).
- De planning wordt duidelijk en tijdig gecommuniceerd ([bijlage N](#)).
- Vertrouwelijkheid en anonimiteit zijn gegarandeerd: er wordt onderling afgestemd wat naar de hele groep wordt gecommuniceerd en nadat mijn onderzoek is beoordeeld, worden alle geluidsopnamen vernietigd.

3.7 Onderzoeksontwerp

Zie volgende pagina.

Afbeelding 4: Onderzoeksontwerp



Hoofdstuk 4: Data-analyse en resultaten

In dit hoofdstuk geef ik per deelvraag en fase van het AI-traject weer welke data de onderzoeksinstrumenten opleveren. Opmerkelijke citaten van respondenten zijn weergegeven in tekstkaders.

4.1 Deelvraag 1: Discovery-fase

Welke eerdere of bestaande initiatieven rond samenwerking en ondersteuning dragen volgens de directeuren al bij tot gezond werk?

Eerste deelfase: De vragenlijst om zicht te krijgen op de beginsituatie rond samenwerking en ondersteuning in onze scholengemeenschap wordt door twaalf van de veertien directeuren ingevuld.

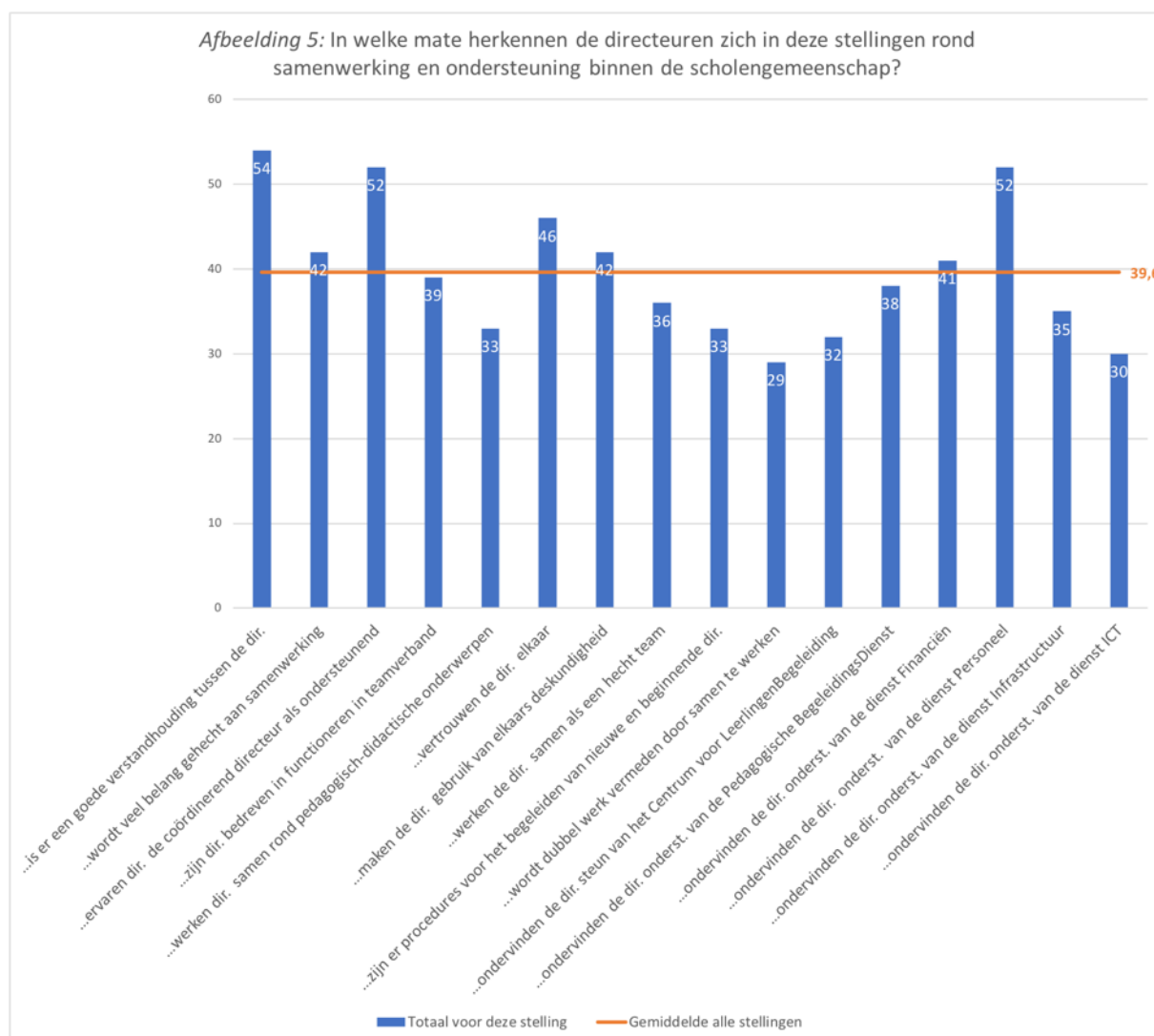
De eerste vraag peilt in zestien stellingen naar de huidige stand van zaken rond samenwerking en ondersteuning in de scholengemeenschap. Uit [afbeelding 5](#) blijkt dat over alle stellingen heen een gemiddelde waarde van 39,6 wordt toegekend (maximum is 60).

Opvallend hoog scoren:

- de goede verstandhouding tussen de directeuren;
- de ondersteuning door de coördinerend directeur (= ikzelf);
- de steun vanuit de personeelsdienst;
- het vertrouwen tussen de directeuren.

Opvallend lager dan het gemiddelde scoren:

- de samenwerking om dubbel werk te vermijden;
- de ondersteuning door de ICT-dienst;
- de samenwerking met het Centrum voor LeerlingenBegeleiding;
- samenwerken aan pedagogisch-didactische items;
- de aanwezigheid van procedures voor beginnende directeuren.



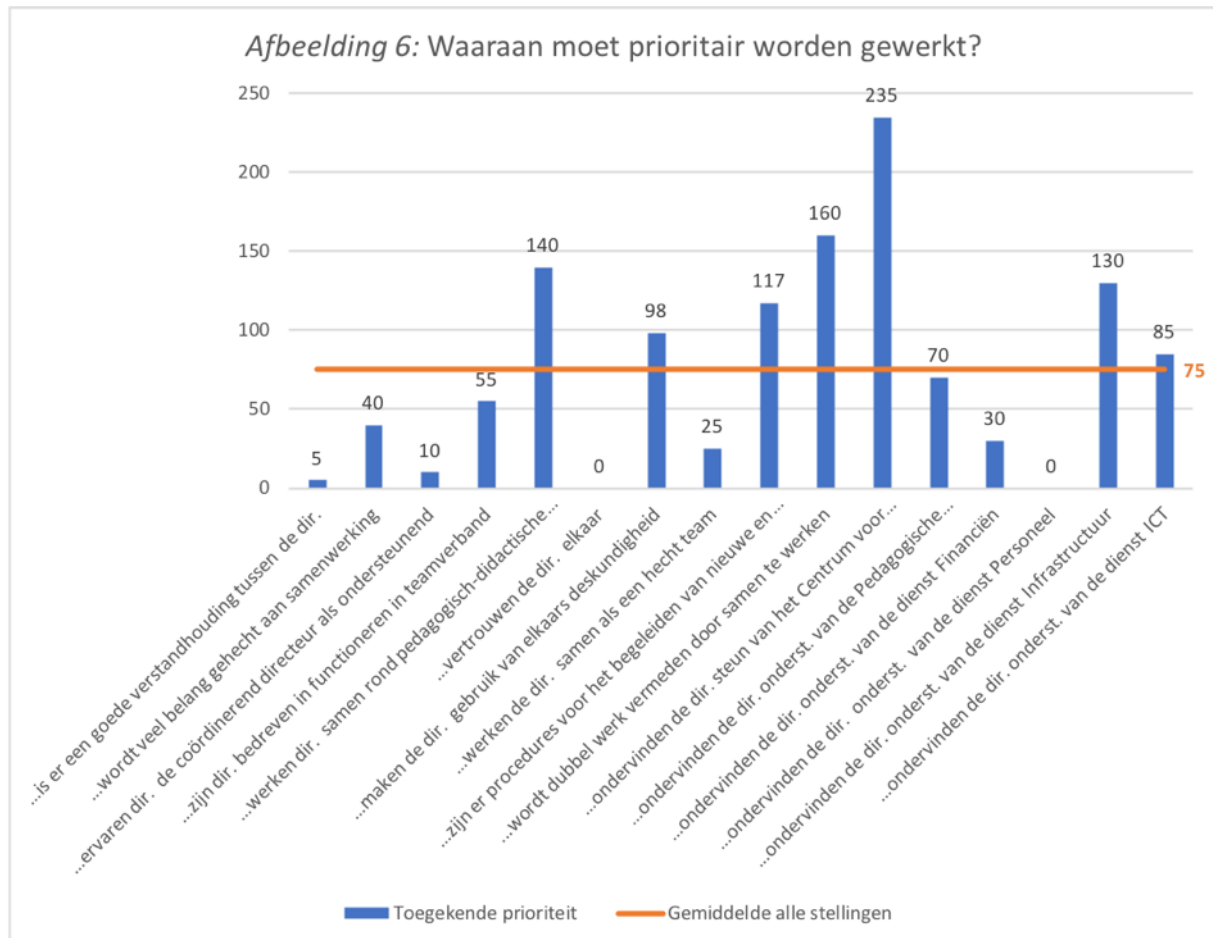
De antwoorden op de tweede vraag, waarbij de directeuren 100 punten verdelen over items die volgens hen prioritair zijn, verwerk ik in [afbeelding 6](#).

Volgens de directeuren moet vooral aandacht gaan naar:

- de samenwerking met het Centrum voor LeerlingenBegeleiding;
- dubbel werk vermijden;
- samenwerking rond pedagogisch-didactische items;
- ondersteuning door de dienst infrastructuur;
- de begeleiding van nieuwe directeuren.

Vier stellingen scoren merkelijk lager dan de andere:

- goede verstandhouding;
- vertrouwen tussen de directeuren;
- ondersteuning door de coördinerend directeur;
- ondersteuning door de personeelsdienst.



Tweede deelfase: Met elk lid van de onderzoeksgroep (n = 4) houd ik een waarderend interview. Daarbij peil ik zowel naar eerdere (te behouden) successen met betrekking tot samenwerking en ondersteuning in de scholengemeenschap als naar wat de respondenten hierrond wenselijk achten in de toekomst. De interviews worden opgenomen, door mij samenvattend uitgeschreven en voor een member check aan de respondenten voorgelegd. De opbrengst verwerk ik in een aantal mindmaps ([bijlage P](#)) die ik ook aan de onderzoeksgroep presenter.

“De ondersteuning zorgt ervoor dat ik als directeur geruster kan zijn.” (R3)

Als **successen uit het verleden** vernoemen alle respondenten dat ze zich door één of meerdere centrale diensten ondersteund voelen. Vooral de personeelsdienst wordt uitdrukkelijk vermeld. Alle respondenten zeggen dat er binnen de scholengemeenschap voldoende vertrouwen

is om samen te werken en eventuele problemen in alle openheid te bespreken. Drie respondenten (R1, R2, R3)¹⁰ vinden dat de scholengemeenschap in haar huidige werking meer dan vroeger inzet op samenwerking en ondersteuning:

- *de administratie rond de vaste benoemingen;*
- *delen van goede praktijkvoorbeelden;*
- *organiseren van nascholingstrajecten met de pedagogische begeleidingsdienst rond gezamenlijke noden;*
- *samen uitwerken van didactisch materiaal (weerkalenders);*
- *ondersteuning bij de implementatie van de HRM-software;*
- *basispakket administratieve omkadering voor elke directeur;*
- *interviewmomenten om oplossingen te zoeken voor problemen;*
- *prijsvergelijkend onderzoek bij aankoop leerlingmateriaal;*

“We delen meer, komen tot het besef dat we niet alles alleen moeten doen.” (R2)

“Als iemand mij helpt, geeft mij dat het gevoel dat ik er minder alleen voor sta.” (R2)

De vierde respondent is nog maar pas in de organisatie en kan hier bijgevolg niet veel over vertellen. Ze geeft wel aan dat ze de visietweedaagse inspirerend vond *‘omdat die voor ideeën zorgde die ze onmiddellijk kon gebruiken.’*

Alle respondenten vermelden de ondersteuning door de coördinerend directeur. Hij ontlast volgens hen de directeuren op administratief vlak, antwoordt snel op vragen en treedt desgewenst op als critical friend bij belangrijke beslissingen. Al de geïnterviewde directeuren ervaren persoonlijke ondersteuning door collega's, waardoor ze het gevoel hebben dat ze er niet alleen voor staan. Eén respondent (R3) geeft aan dat hij samenwerkt met andere directeuren op de campus. De andere respondenten, die hun

“Je hart eens kunnen luchten, doet deugd. Dat geeft kracht om door te gaan.” (R3)

¹⁰ Verwijzing naar respondenten conform [bijlage L](#)

campus niet met een andere school delen, laten zich bijstaan door een beleidsmedewerker, zorgcoördinator of -in het buitengewoon onderwijs- de schoolpedagogen.

“Samen aan pedagogisch-didactische items werken, leidt tot tijdswinst en meer zekerheid omtrent de leerplanrealisatie” (R3)

De respondenten geven tijdens de interviews ook **wensen voor de toekomst** mee met betrekking tot samenwerking en ondersteuning in de scholengemeenschap. Drie respondenten (R1, R2, R3) willen meer samenwerken om didactisch materiaal te ontwikkelen en zo dubbel werk vermijden (R2). R1 en R2 willen via de scholengemeenschap zicht krijgen op onderwijsontwikkelingen en voldoende tijd nemen om die te implementeren (R2). R4 heeft het in dezelfde context over ‘gluren bij de burens’ om van elkaar te

leren. Eén respondent (R1) wil dat de scholengemeenschap het verkennen van andere schoolorganisatievormen stimuleert door (buitenlandse) schoolbezoeken te organiseren.

Al de respondenten willen het nieuwe doorlichtingskader van de onderwijsinspectie (Onderwijsinspectie, 2017) gezamenlijk verkennen zodat een inspectiebezoek proactief in de scholengemeenschap wordt voorbereid (R1, R2).

De scholengemeenschap kan volgens R1 en R2 ook streven naar meer administratieve omkadering voor de directeuren en onderzoeken welke taken de administratieve diensten van de scholengroep centraal op zich kunnen nemen om de scholen te ontlasten. R3 denkt hierbij bijvoorbeeld aan onderhoud van de schoolinfrastructuur.

De verwerkte waarderende interviews, zijn terug te vinden in [bijlage O](#). De mindmaps met de opbrengsten uit de Discovery-fase zijn terug te vinden in [bijlage P](#). Ter illustratie neem ik hierna de visuele voorstelling van kansen tot samenwerking en ondersteuning op.

Afbeelding 7: Mindmap kansen



4.2 Deelvraag 2: Dream-fase

Hoe zien de directeuren de gewenste toekomst met betrekking samenwerking en ondersteuning in functie van gezond werk?

Om deze deelvraag te kunnen beantwoorden, verzamel ik data via een focusinterview (n = 4) rond een wondervraag (Cauffman, 2016; Bannink, 2015):

‘Jullie projecteren zichzelf naar de toekomst. Het is 2020. Alle directeuren van de scholengemeenschap zeggen dat ze ‘gezond werk’ hebben. Wat zijn de belangrijkste verschillen ten opzichte van de huidige situatie met betrekking tot samenwerking en ondersteuning?’.

De opbrengst van deze fase geef ik weer in een open gecodeerde mindmap rond de kernbegrippen samenwerking en ondersteuning ([bijlage Q](#)). Hieronder vat ik dit samen in een tabel.

<i>‘Droom’</i>	<i>Hoe zien we dat dan?</i>
Optimale samenwerking in de scholengemeenschap	• Samen theoretische kaders verkennen • Samenwerking tussen gewoon- en buitengewoon basisonderwijs • Oog voor interne kwaliteitszorg door het Referentiekader voor OnderwijsKwaliteit als onderlegger te gebruiken
Samenwerken rond zelfgekozen prioriteiten	• Tijdens werkgroepen aansluitend op de vergaderingen worden pedagogisch-didactische items uitgewerkt • Een scholengemeenschapsontwikkelingsplan biedt een overzicht van de actiepunten waaraan we samenwerken • Deze prioriteiten zijn gelinkt aan het Referentiekader voor OnderwijsKwaliteit • Professionaliseringstrajecten op basis van gemeenschappelijke noden
Cultuur van goede praktijkvoorbeelden uitwisselen	• Aandacht aan besteden tijdens bijeenkomsten • Verkennen van andere vormen van schoolorganisatie
Vademecum als handleiding van onze werking	• Zowel nieuwe als ervaren directeuren kunnen dit gebruiken om zicht te krijgen op de procedures in de organisatie
Niet-kernopdrachten zijn gecentraliseerd op het niveau van de scholengemeenschap/-groep	• Centrale diensten werken proactief • Duidelijk zicht op taken en rollen • Vertrouwen kunnen hebben in wat de centrale diensten doen

Tabel 1: Samenvatting data Dream-fase

4.3 Deelvraag 3: Design-fase

De opbrengst van de Dream-fase is het vertrekpunt voor de Design-fase, waarin rond onderstaande deelvraag wordt gewerkt:

Wat zijn volgens de directeuren passende voorstellen voor initiatieven rond samenwerking en ondersteuning die bijdragen tot gezond werk?

In een **eerste deelfase** schrijft de onderzoeksgroep vier zelfgekozen provocatieve voorstellen (Masselink & Ijbema, 2017) uit op basis van de mindmap van de Dream-fase. In een **tweede deelfase** worden deze voorstellen gepresenteerd aan alle directeuren van de scholengemeenschap (n = 14), die ze tijdens een post-it sessie verrijken. De aldus bijgewerkte provocatieve voorstellen (PV) zijn terug te vinden in tabel 2 en vormen het vertrekpunt voor de Destiny-fase.

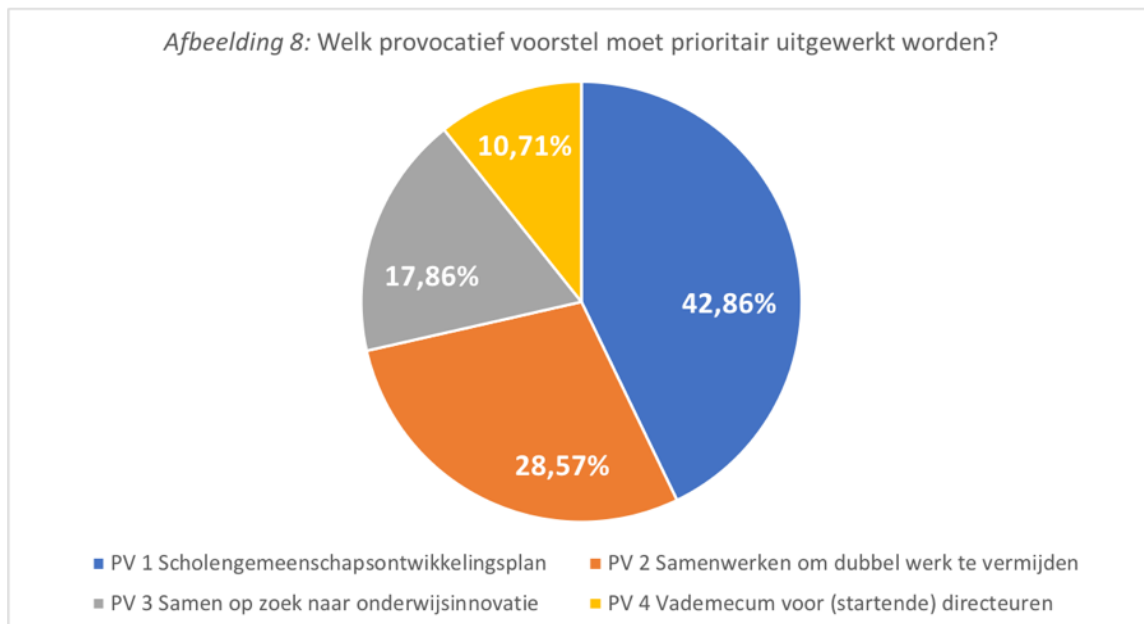
PV1	De scholengemeenschap beschikt over een dynamisch scholengemeenschapsontwikkelingsplan (SGOP). Dat biedt een totaaloverzicht van breed gedragen prioriteiten met duidelijke einddoelen. Die willen de leerwinst bij iedereen in de organisatie verhogen. Per item zijn de vorderingen gevisualiseerd, is aangegeven wat de volgende stappen zijn en wie daarin binnen een realistisch tijdsplan verantwoordelijkheid opneemt. De coördinerend directeur agendeert het SGOP op elke vergadering van de scholengemeenschap. Samen aan onderwijskwaliteit werken op basis van het Referentiekader voor Onderwijskwaliteit zien wij als verrijkend. Het zorgt ook voor tijdswinst. Samen doe je immers meer dan alleen.
PV2	De directeuren van de scholengemeenschap werken samen vanuit vertrouwen. Het Referentiekader voor Onderwijskwaliteit is ons kader voor kwaliteitsvol onderwijs. We benaderen dit vanuit een positieve mindset. Iedere directeur engageert zich om met collega's rond één of meerdere thema's samen te werken, met zicht op elkaars sterktes, expertise en interesses. We werken sterke samenwerkingsverbanden uit, zowel intern als met externen. Door samenwerking vermijden we dubbel werk en stimuleren we uitwisseling van goede praktijkvoorbeelden. Door het Referentiekader voor Onderwijskwaliteit actief te gebruiken, gaan we proactief om met toekomstige schooldoorlichtingen. Dat zorgt voor meer rust.
PV3	De directeuren van de scholengemeenschap gaan samen op zoek naar vernieuwende praktijkvoorbeelden en onderwijsinnovaties, zowel binnen als buiten de organisatie. We bekijken die samen met een kritische bril (leereffect? meerwaarde ten opzichte van de huidige aanpak?). Door hierover in dialoog te gaan, ondersteunen we elkaar. Wanneer de innovatie aansluit bij de eigen visie, kan ze geïmplementeerd worden. We nemen daarvoor voldoende tijd en streven naar een gezamenlijke aanpak door bijvoorbeeld samen materiaal te ontwikkelen.
PV4	Een vademecum ondersteunt de (startende) directeuren? Het verduidelijkt de werking van onze organisatie en wat de wederzijdse verwachtingen zijn tussen enerzijds de scholen en anderzijds de centrale diensten. Waarvoor kan men bij wie terecht? Waar vindt men welke documenten terug? Wat zijn de terugkerende taken?

Tabel 2: Bijgewerkte provocatieve voorstellen

4.4 Onderzoeksvraag: Destiny-fase

Welke initiatieven rond samenwerking en ondersteuning binnen de scholengemeenschap dragen volgens de directeuren bij tot gezond werk en dienen volgens hen, na een door mij begeleid AI-traject, verder te worden uitgewerkt?

In een **eerste deelfase** verdelen alle directeuren (n = 14) in een bevraging ([bijlage I](#)) een totale waarde van 100 over de vier hierboven vermelde voorstellen. Zo krijg ik zicht op wat volgens hen prioritair uitgewerkt moet worden. Afbeelding 8 toont dat het scholengemeenschapsontwikkelingsplan het hoogste percentage prioriteit krijgt.



In de **tweede deelfase** hebben de onderzoeksgroep (n = 4) en drie andere directeuren met mij volgende doelstelling met betrekking tot het scholengemeenschapsontwikkelingsplan geformuleerd (SMART, conform onze interne kwaliteitszorg):

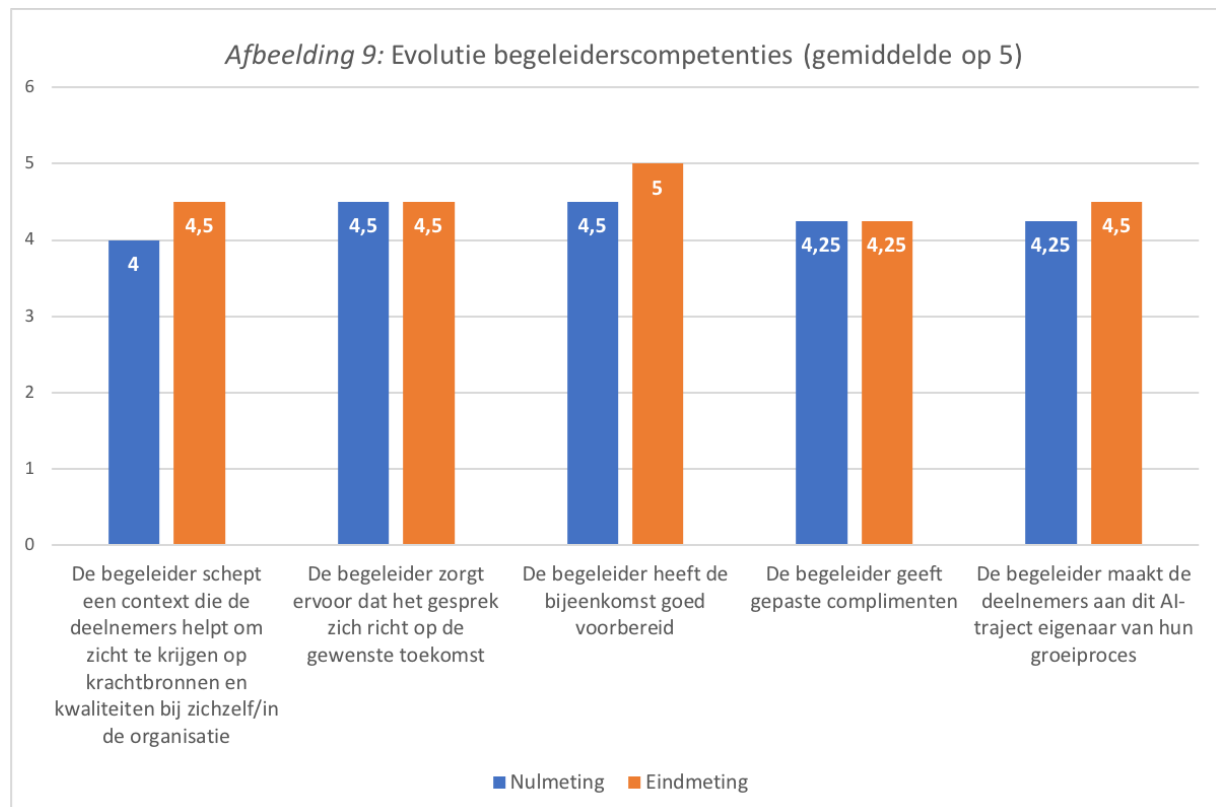
‘Tegen 1 september 2018 beschikt onze scholengemeenschap over een scholengemeenschapsontwikkelingsplan waaruit blijkt aan welke doelen en prioriteiten er wordt samengewerkt en wie daarin verantwoordelijkheid opneemt.’

Op het ogenblik van het indienen van dit praktijkgericht onderzoek, is een werkgroep gestart met dit te concretiseren.

4.5 Eigen professionele ontwikkeling: coachingsvaardigheden

In welke mate word ik binnen dit onderzoek ervaren als een oplossingsgerichte coach?

Om deze deelvraag te beantwoorden, baseer ik mij op kwantitatieve data (gesloten vragen onderzoeksgroep) en kwalitatieve data (de feedback die ik kreeg van mijn werkplekbegeleider en de kansen/krachten die de onderzoeksgroep formuleert). De onderzoeksgroep wordt twee keer bevraagd: een keer na de Dream-fase en een tweede keer na de Destiny-fase. In afbeelding 9 vergelijk ik de resultaten van beide bevragingen. Hiervoor ken ik een getalcode toe aan de gebruikte Likertschaal.



Uit dit staafdiagram blijkt dat ik op het vlak van begeleiderscompetenties vooruitgang boek voor drie indicatoren. De andere resultaten blijven status quo.

De krachten en kansen met betrekking tot mijn begeleiderscompetenties geef ik weer in [tabel 3](#). Ik baseer me daarvoor op het feedbackgesprek met de werkplekbegeleider, de aantekeningen uit het logboek en de open vragen uit de bevraging van de onderzoeksgroep.

Krachten	Kansen
Luistert actief en vat samen wat de anderen zeggen (2 keer vermeld)	Wellicht vanuit de eigen expertise: soms te vaak zelf aan het woord (2 keer vermeld)
Kan goed items clusteren en zo de zaken overzichtelijk maken (2 keer vermeld)	Meer de oplossing in handen van de groep laten (3 keer vermeld)
Enthousiast en gedreven	Bij het onderwerp blijven, de deelnemers niet laten afdwalen
Schema's, mindmaps, staafdiagrammen,... maken de vorderingen in het traject zichtbaar, waardoor deelnemers kunnen aanpakken bij de vorige stap (3 keer vermeld)	Het is duidelijk dat de begeleider geen neutraal persoon is in dit onderzoek, het gaat tenslotte over zaken waarmee hij dagdagelijks bezig is
Deelnemers vrijuit laten nadenken, ondanks de eigen expertise, waardoor het onderzoek niet in een bepaalde richting wordt gestuurd	
Is goed voorbereid, heeft veel kennis van onderwijskundige materie en talent om een groep te laten reflecteren	

Tabel 3: Krachten en kansen begeleiderscompetenties

Hoofdstuk 5: Conclusies, discussie en aanbevelingen

5.1 Antwoord op de onderzoeksvragen

Hieronder formuleer ik een antwoord op de onderzoeksvraag die voortkomt uit de complexe praktijksituatie die ik in het eerste hoofdstuk toelicht. Per deelvraag schrijf ik een aantal conclusies bij de verzamelde data en verbind die aan de theoretische kaders uit hoofdstuk 2.

5.1.1 Conclusies deelvraag 1 (Discovery-fase)

Welke eerdere of bestaande initiatieven rond samenwerking en ondersteuning dragen volgens de directeuren al bij tot gezond werk?

- Uit dit onderzoek (afbeeldingen [5](#) en [6](#) en de waarderende interviews) blijkt dat er binnen de scholengemeenschap een goede verstandhouding heerst tussen de directeuren. Zij geven aan dat ze elkaar vertrouwen. Dit is een belangrijke randvoorwaarde om tot samenwerking te komen (Hadfield & Chapman, 2009; Vanhoof & Van Petegem, 2006). Uit de waarderende interviews en de [bevraging](#) blijkt wel dat de mate waarin directeuren vertrouwen hebben in de centrale diensten, verschillen vertoont tussen de afdelingen.
- Bij de eerdere succeservaringen verwijzen drie respondenten expliciet naar het samenwerken aan de weerkalenders. Dit onderschrijft de theorie van de kleine ‘georkestreerde acties’ die motiverend en inspirerend kunnen werken (Gronn in Kelchtermans & Piot, 2017).
- Drie respondenten geven aan dat ze steun vinden in de intervisiemomenten. Devos et al. (2006) zeggen dat deze emotionele steun een buffer kan vormen tegen werkstress.
- Samenwerken in een beleidsteam wordt door alle respondenten als positief ervaren. Hulpia en Devos (2009) benoemen dit constructief gespreid leiderschap als een belangrijke job-resource.
- In de bevraging (n = 12) en de waarderende interviews (n = 4) geven de directeuren aan dat ze qua samenwerking en ondersteuning willen inzetten op:
 - de samenwerking met het Centrum voor LeerlingenBegeleiding;
 - dubbel werk vermijden;

- samenwerking rond pedagogisch-didactische items;
 - samen verkennen van onderwijsinnovatie en organisatievormen;
 - ondersteuning door de dienst infrastructuur;
 - de begeleiding van nieuwe directeuren;
 - meer ondersteuning vanuit de centrale diensten.
- Dat een aantal administratieve taken al worden overgenomen door de coördinerend directeur of de centrale diensten, vinden drie respondenten ondersteunend. Anderzijds blijkt uit de waarderende interviews dat drie respondenten nog meer administratieve omkadering wensen. Onderzoek (Devos, Tuytens, Leysen & Ysenbaert, 2013) toont inderdaad aan dat Vlaamse schooldirecteuren te weinig omkaderd zijn en dat dit kan leiden tot werkstress (Devos, 2017).

5.1.2 Conclusies deelvraag 2 (Dream-fase)

Hoe zien de directeuren de gewenste toekomst met betrekking samenwerking en ondersteuning in functie van gezond werk?

De onderzoeksgroep schetst de gewenste toekomst als volgt (uitgebreidere beschrijving eerder in [tabel 1](#)):

- *Er is een optimale samenwerking binnen de scholengemeenschap.* Devos et al. (2010) geven aan dat dit inderdaad een ondersteunende factor is. Vanhoof en Van Petegem (2006) zien in samenwerking en ondersteunende relaties één van de acht pijlers van beleidseffectiviteit.
- *Er wordt samengewerkt rond zelfgekozen prioriteiten.* Dit wijst op een behoefte aan regelmogelijkheden, volgens Karasek en Theorell (in Van den Berghe & Kirsch, 2010) één van de bevorderende factoren voor gezond werk. Ook Devos et al. (2006) geven aan dat zelf richting kunnen geven aan beleid een motiverende factor is. Vanhoof en Van Petegem (2006) zien in deze gezamenlijke doelgerichtheid een drager van beleidseffectiviteit.
- *Een cultuur van goede praktijkvoorbeelden uitwisselen.*
- *Een vademecum als handleiding voor onze werking.* Devos et al. (2006) geven aan dat het belangrijk is dat directeuren wegwijs worden gemaakt in de complexiteit van de regelgeving.

- *Niet-kernopdrachten centraliseren op het niveau van de organisatie, zorgt volgens mij voor ondersteunende professionele relaties (Vanhoof & Van Petegem, 2006) en tijdswinst voor de directeurs.*

5.1.3 Conclusies deelvraag 3 (Design-fase)

Wat zijn volgens de directeurs passende voorstellen voor initiatieven rond samenwerking en ondersteuning die bijdragen tot gezond werk?

De vier provocatieve voorstellen zijn terug te vinden in [tabel 2](#) van het vorige hoofdstuk. In deze voorstellen zie ik duidelijke linken met eerdere successen (5.1.1) en wensen (5.1.2) rond samenwerking en ondersteuning in de scholengemeenschap.

- De samenwerking met het Centrum voor LeerlingenBegeleiding verbeteren kreeg de hoogste prioriteit in de bevraging uit de Discovery-fase. Toch komt dit in de uiteindelijke voorstellen slechts zijdelings aan bod (voorstel vademecum). Deze discrepantie heeft wellicht te maken met het tijdstip waarop de bevraging werd afgenomen: net na een vergadering van de scholengemeenschap waarin een directeur een probleemsituatie met het centrum aankaart.
- Opvallend is ook dat in twee voorstellen het Referentiekader voor OnderwijsKwaliteit (Onderwijsinspectie, 2017) expliciet wordt vermeld. Mogelijk heeft dit te maken met de aandacht die de overheid hieraan besteedt in haar communicatie met scholen en de stress die de vorige inspectieronde heeft meegebracht.

5.1.4 Conclusies onderzoeksvraag (Destiny-fase)

Welke initiatieven rond samenwerking en ondersteuning binnen de scholengemeenschap dragen volgens de directeurs bij tot gezond werk en dienen volgens hen, na een door mij begeleid A-traject, verder te worden uitgewerkt?

Van de vier voorstellen krijgt het uitwerken van een scholengemeenschapsontwikkelingsplan de hoogste prioriteit. Toch willen de collega's unaniem dat ook de drie andere voorstellen worden uitgewerkt: samenwerken om dubbel werk te vermijden, samen op zoek gaan naar onderwijsinnovatie en een vademecum voor (startende) directeurs.

In [tabel 2](#) uit het vorige hoofdstuk worden deze initiatieven uitgebreider toegelicht.

5.1.5 Conclusies persoonlijke ontwikkeling (coachingsvaardigheden)

In welke mate word ik binnen dit onderzoek ervaren als een oplossingsgerichte coach?

Uit de data-analyse ([afbeelding 9](#)) blijkt dat ik goed scoor op alle indicatoren. Voor drie indicatoren is er vooruitgang te zien tussen de begin- en eindmeting. Mogelijk heeft dit te maken met het feit dat ik bewust rekening hield met de feedback. Uit de feedback van de respondenten haal ik deze groeikansen: minder zelf het woord nemen en vanuit een niet-wetende houding (Larock & Van der Heijden, 2016) de oplossing in handen van de groep laten, zodat zij het eigenaarschap bewaren.

5.2 Discussie

Dit praktijkgericht onderzoek zal het Vlaamse onderwijslandschap niet op zijn grondvesten doen daveren. De onderzoeksresultaten zijn, zoals vaak bij praktijkgericht onderzoek, niet generaliseerbaar buiten de context van deze specifieke praktijksituatie (De Vlaming, 2016). De gehanteerde onderzoeksmethodologie en -instrumenten zijn volgens mij wel geschikt voor scholengemeenschappen die willen inzetten op samenwerking en ondersteuning in functie van gezond werk. Onderzoek (Devos et al., 2006) wijst echter op meerdere factoren die werkstress bij directeuren kunnen beïnvloeden. De beperkte focus van mijn onderzoek betekent volgens mij niet dat het niet waardevol is. Integendeel zelfs. De vier initiatieven uit het antwoord op de onderzoeksvraag kunnen volgens mij echt bijdragen tot meer samenwerking en ondersteuning en dus ook gezonder werk. Het doel in het onderzoek (zie 1.6) lijkt dus bereikt, net als de interne validiteit (De Lange et al., 2016). Een aandachtspunt met betrekking tot vragenlijsten is dat de timing van afname de resultaten kan vertekenen. De bevraging uit de Discovery-fase werd afgenomen na een vergadering waarin veel kritiek werd geuit op het Centrum voor LeerlingenBegeleiding (CLB) en dat vertaalt zich in de data, terwijl dit probleem in de andere fases nauwelijks aan bod komt. Ik durf dus stellen dat de andere fases in het onderzoek ervoor hebben gezorgd dat het CLB-probleem tot de ware proporties werd herleid. Een sterk punt is de participatieve manier waarop de directeuren mee vorm kunnen geven aan oplossingen vanuit reeds aanwezige krachtbronnen en kwaliteiten (De Vlaming, 2016). Dit eigenaarschap verhoogt de kans dat de ontwikkeling verder blijft lopen (Larock & Van der Heijden, 2016). De onderzoeksgroep telt om praktische redenen slechts vijfendertig procent van de directeuren.

Dit zou kunnen betekenen dat het antwoord op de onderzoeksvraag niet betrouwbaar (Harinck, 2013) is en onvoldoende draagvlak kent binnen de voltallige groep directeuren. Door tussentijds te communiceren over het verloop van het AI-traject en ook de andere directeuren enkele keren bij het onderzoek te betrekken, heb ik getracht dit te voorkomen. Uit de enthousiaste reacties van de collega's meen ik te mogen concluderen dat ik daarin ben geslaagd. Ook op ethisch vlak zijn er in dit onderzoek geen problemen. Sterk aan het onderzoek is ook de positiviteit. De principes van oplossingsgericht werken (Cauffman, 2016; Berg & Szabo, 2016) zorgen samen met de AI-methodiek voor een generatieve dialoog (Tjepkema & Verheijen, 2012). Ten aanzien van de bevraging rond mijn coachingsvaardigheden ben ik erg voorzichtig. De respondenten hebben, ondanks de anonimiteit van de bevragingen, mogelijk erg mild geoordeeld vanwege de (vermeende) hiërarchische verhouding tussen een directeur en de coördinerend directeur. Voor mezelf vond ik het niet moeilijk om tijdens het onderzoek uit mijn functie als coördinerend directeur te stappen. Ik voelde me als onderzoeker de gelijkwaardige partner van de respondenten.

5.3 Aanbevelingen

Alvorens ik in het volgende hoofdstuk reflecteer op dit onderzoek, formuleer ik een aantal aanbevelingen voor het vervolg op dit onderzoek.

Voor de scholengemeenschap:

- De vier initiatieven in een verder concretiseren, te beginnen met het scholengemeenschapsontwikkelingsplan.
- Het schoolontwikkelingsplan levend houden tijdens de bijeenkomsten van de scholengemeenschap, zodat het een echt beleidsinstrument wordt waarin kleine georkestreerde acties (Gronn in Kelchtermans & Piot, 2017) zijn opgenomen.
- Intervisiemomenten blijven organiseren, ze blijken erg ondersteunend te zijn en kunnen werkstress bufferen (Devos et al., 2006).
- Nagaan in welke mate de directeuren meer administratief ondersteund kunnen worden (door extra omkadering of door bepaalde taken te centraliseren).
- Onderzoeken welke vormen van gespreid leiderschap (Hulpia & Devos, 2009) structurele eenzaamheid (De Ruytter, 2017) kunnen voorkomen.

- Nagaan of de samenwerking met het Centrum voor LeerlingenBegeleiding alsnog bijgestuurd moet worden.
- De principes van oplossingsgericht werken blijven toepassen, dit zorgt voor een positieve dynamiek in de werking van de scholengemeenschap.
- Volgend schooljaar de bevraging rond samenwerking en ondersteuning opnieuw afnemen om eventuele voortgang vast te stellen en bij te sturen waar nodig.

Voor mezelf:

- Om de eigen [missie](#) te realiseren en coachees het eigenaarschap te geven over oplossingen: de niet-wetende houding (Larock & Van der Heijden, 2016) nastreven. Het schema 'coachend onderzoeken' van De Vlaming (2016) op basis van de flowchart (Cauffman, 2016) en het schema situationeel leiderschap (Blanchard in Tiggelaar, 2012) kunnen me helpen om de werkrelatie op de betrokkenen af te stemmen.
- Vanuit mijn ambitie om een functioneel leider (Marichal & Segers, 2017) te zijn: blijven luisteren naar wat de groep nodig heeft om zich verder te ontwikkelen.
- Feedback blijven vragen tijdens begeleidingstrajecten: het zijn leerkansen.

Hoofdstuk 6: Eindreflectie

Om te reflecteren op dit onderzoek maak ik gebruik van de reflectiecirkel van Korthagen en Vasalos (2002) die ik via de M EN-opleiding leerde kennen en sindsdien geregeld toepas om het eigen handelen bij te sturen.

Handelen/Ervaring: Als coördinerend directeur ga ik met de directeurs van de scholengemeenschap op zoek naar initiatieven rond samenwerking en ondersteuning. Die kunnen volgens hen bijdragen tot minder werkstress. Dat blijkt ook uit mijn literatuuronderzoek. Tijdens een AI-traject begeleid ik een onderzoeksgroep (n = 4) rond een positief kernthema. Deze methodiek sluit mooi aan bij de oplossingsgerichte visie van onze organisatie en de 4D-cyclus helpt mij om het onderzoek te structureren. Om meer draagvlak te creëren, betrek ik ook geregeld de hele groep. Een variatie aan verschillende methodieken en instrumenten leveren bruikbare data op. Het resultaat van het traject zijn vier voorstellen rond samenwerking en ondersteuning. In die voorstellen is rekening gehouden met de opbrengst van de bevestigingen en waarderende interviews.

Terugblikken: Het positieve kernthema en mijn oplossingsgerichte vragen zorgen ervoor dat de klemtoon ligt op oplossingen ('gezond werk') en niet op problemen ('werkstress'). Dit zorgt voor een positieve en enthousiaste sfeer in de betrokken onderzoeksgroep, die zelf mogelijke initiatieven bedenkt. De AI-methodiek zet dus inderdaad in op empowerment en eigenaarschap (Larock & Van der Heijden, 2016). Tijdens de focusgroepen voel ik mij soms erg betrokken, waardoor ik vanuit een expertenrol zelf aan het proces dreig te participeren. Daarmee doe ik afbreuk aan het eigenaarschap van de groep. Dit aandachtspunt neem ik mee naar de toekomst. In andere trajecten, waar ik geen 'binnenstaande onderzoeker' (De Vlaming, 2016) ben, lukt het mij makkelijker om een niet-wetende houding (Larock & Van der Heijden, 2016) aan te nemen.

Bewustwording: Tijdens het onderzoek voel ik mij geregeld een 'change agent' die vanuit zijn persoonlijke [missie](#) rekening houdt met de ondersteuningsbehoeften van de directeurs. Dit ervaar ik vooral tijdens gesprekken waar ik erin slaag om -door bewuste aandacht en de juiste vragen te stellen- uit de expertenrol te blijven. De positieve ontdekking is dat ook erg gevoelige en soms emotionele onderwerpen (werkstress) oplossingsgericht benaderd kunnen worden en

dat vind ik vanuit mijn rol als coördinerend directeur en de visie van de scholengroep erg belangrijk. De oplossingsgerichte benadering zorgt in mijn professioneel handelen voor een verschuiving van technisch rationalisme (Schön, 1987) naar *leading from one step behind* (De Shazer in Bannink, 2015) en zorgt ervoor dat de coachees zelf oplossingen bedenken.

Ik ben er mij in dit onderzoek ook van bewust geworden dat de analyse van data behoedzaam dient te gebeuren, doordat tijdelijke factoren (CLB-probleem) de resultaten kunnen vertekenen. Daardoor ontstaat er een tegenstrijdigheid tussen wat prioritair lijkt en wat uiteindelijk wordt ontworpen. Als onderzoeker kan ik de afnames beter organiseren op 'momenten zonder commotie'.

Alternatieven: Ook in de toekomst zal ik AI-trajecten blijven gebruiken omdat de waarderende aanpak mij ligt, voor een goede dynamiek zorgt bij de deelnemers en gedragen resultaten oplevert. Op dit moment begeleid ik twee trajecten binnen schoolteams en ik voel leerwinst wat betreft mijn coachende vaardigheden. Meer en meer slaag ik erin om vragen te stellen die de betrokkenen doen reflecteren op hun eigen handelen of denken. De AI-methodiek kan ook worden gebruikt om de zeven andere dragers van beleidseffectiviteit (Vanhoof & Van Petegem, 2006) met de hele scholengemeenschap te verkennen. Een mogelijk neveneffect daarvan kan zijn dat ook andere directeuren de waarderende aanpak in hun school gaan toepassen.

Uitproberen: De impact van dit onderzoek zal grotendeels afhangen van het vervolgverhaal. De komende maanden wil ik met de scholengemeenschap de vier gekozen voorstellen concreet maken. Het ontwerp van het scholengemeenschapsontwikkelingsplan is bijna rond. We onderzoeken momenteel welke planningssoftware geschikt is om dit te digitaliseren, zodat alle directeuren het kunnen raadplegen en dit een instrument van de hele groep blijft. Samen met de collega's ga ik erop letten dat de aandacht voor samenwerking en ondersteuning verder leeft...

...want samen is nu eenmaal beter!

Dankwoord

Het zou ongepast zijn om niet een aantal mensen te bedanken die op de één of andere manier bijdroegen aan de realisatie van dit onderzoek.

Isabel, omdat je voor mij de beste bent en mij al meer dan vijftientig jaar lang niets in de weg legt wanneer ik weer eens professionele plannen heb.

Jorne en Siebe, omdat jullie aanvoelden wanneer jullie stil moesten zijn.

Karin, mijn compagnon-de-route, letterlijk en figuurlijk. Je was een echte steun!

Sofie (met stip!), *Jo*, *Tom* en *Mireille*, mijn onvolprezen critical friends die mij naar een hoger niveau tilden.

Katrien, niet alleen een bovenste beste werkplekbegeleider, maar ook een echte ‘*opti-maat*’ met wie ik graag samenwerk aan uitdagende oplossingsgerichte trajecten.

De vier respondenten, jullie waren geweldig en ik heb veel van jullie geleerd. Zonder jullie tijd en inbreng was er van dit onderzoek niets in huis gekomen.

Piet, omdat ik je een wijze (zowel in de Vlaamse als Nederlandse betekenis van het woord) en eigenzinnige onderzoeksbegeleider vind.

Last, maar zeker niet least: alle docenten van Fontys die de voorbije twee jaar mijn pad kruisten en het wisten te verlichten met nieuwe kennis en inzichten.

Voor jullie allemaal: een dikke merci!

Voor pepe Lucien, die mij nooit veroordeelde toen ik met een slecht rapport naar huis kwam.

Jammer dat hij dit net niet meer kan meemaken...

Literatuurlijst

- AgODi - Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming - Agentschap voor onderwijsdiensten. (2016). *Rapport ziekteverzuim 2015 Vlaams onderwijspersoneel*. Geraadpleegd van http://www.agodi.be/sites/default/files/atoms/files/AgODi_Ziekteverzuim_Jaarrapport_2015.pdf
- Bannink, F. (2015). *Oplossingsgerichte vragen. Handboek oplossingsgerichte gespreksvoering* (Herz. ed.). Amsterdam, Nederland: Pearson Education Benelux.
- Berg, I., & Szabo, P. (2016). *Oplossingsgericht coachen*. Zaltbommel, Nederland: Thema.
- Bush, T., & Jackson, D. (2002). A Preparation for School Leadership. *Education Management & Administration*, 30(4), 417–429.
- Cauffman, L. (2016). *Oplossingsgerichte coaching: Simpel werkt het best* (2e ed.). Amsterdam, Nederland: Boom.
- Cauffman, L., & Van Dijk, D.J., (2010). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Den Haag: Boom - Lemma.
- Clement, J. (2014). *Inspirerend coachen: de kunst van dynamisch en uitdagend communiceren* (9e ed.). Leuven: Lannoo Campus.
- Cooperrider, D., & Whitney, D. (2005). *Appreciative Inquiry - A Positive Revolution in Change*. San Francisco, U.S.A.: Berret-Koehler Publishers.
- Decreet Basisonderwijs. (1997, 25 februari). Geraadpleegd op 1 oktober 2017 van <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=12254#186048>
- De Jonge, J., Le Blanc, P., & Schaufeli, W. (2013). De psychologie van arbeid en gezondheid. In W. Schaufeli, & A. Bakker (Red.), *De psychologie van arbeid en gezondheid* (3e ed., pp. 23-45). Houten, Nederland: Bohn Stafleu van Loghum.
- De Lange, R., Schuman, H. & Montessori, M. N. (2016). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- De Meulemeester, I. (2017, 9 juni). Schriftelijke vraag nr. 544 [Parlementaire vraag]. Geraadpleegd op 7 september 2017, van <http://docs.vlaamsparlement.be/pfile?id=1284895>

De Ruytter, G. (2017). Beleid voeren in scholengemeenschappen basisonderwijs. Zoektocht naar evenwichtig leiderschap. In L. Deman (Red.), *Beleid voeren in het onderwijs*. Brussel: Politeia.

De Vlaming, W., (2016). De coachende onderzoeker. *PlatformPraktijkontwikkeling.nl*. WOSO: Utrecht.

Devos, G., Engels, N., & Aelterman, A. (2006). *Directeurs Basisonderwijs: welbevinden en functioneren* (Onderzoeksrapport OBPWO 03.06). Geraadpleegd van <http://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestand.ashx?nr=7256>

Devos, G., Van Petegem, P., Vanhoof, J., Delvaux, E., Feys, E., & Franquet, A. (2010) De evaluatie van scholengemeenschappen in het basis- en secundair onderwijs. Mechelen: Plantyn.

Devos, G., Tuytens, M., Leysen, C., & Ysenbaert, J. (2013) Bestedingspatroon van personeelsmiddelen in basis- en secundaire scholen voor de invulling van hun administratieve, beleids- en pedagogisch ondersteunende taken. Gent, Vakgroep onderwijskunde.

Devos, G. (2017). *Stress en welbevinden bij schoolleiders: een analyse van bepalende factoren en van vereiste randvoorwaarden*. Geraadpleegd op 10 oktober 2017, van https://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/atoms/files/VrijeRuimte2017_StressWelbevindenSchoolleiders.pdf

Eacott, S. (2013). The return on school leadership preparation and development programmes A study on Australian university-based programmes. *International Journal of Educational Management*, 27(7), 686–699. <http://doi.org/10.1108/IJEM-08-2012-0089>

Furman, B., & Ahola, T. (2012). *Reteaming. Oplossingsgericht werken als veranderstrategie* (2e ed.). Amsterdam, Nederland: Boom/Nelissen.

Geenens, S. (2018). *Plus² Beroepsproduct 3*. Bergen-op-Zoom.

Hadfield, M., & Chapman, C. (2009). *Leading school-based networks*. London, United Kingdom: Routledge.

Harinck, F. (2013). *Basisprincipes praktijkonderzoek* (14e ed.). Apeldoorn, Nederland: Garant.

Huber, S. & Muijs, D. (2010). School Leadership-International Perspectives, *School Leadership Effectiveness: The Growing Insight in the Importance of School Leadership for the Quality and Development of Schools and Their Pupils*, Chapter 4, 10, 57-77.

Hulpia, H., & Devos, G. (2009) Exploring the link between distributed leadership an job satisfaction of school leaders. *Educational Studies*, (35), 2, 153-171.

Instituut Werk en Stress. (2008). *Werkdruk*. Geraadpleegd op 9 oktober 2017, van <http://tools.nisb.nl/beleidsinstrumenten/bravo-kompas/ontspanning/iwsinfoboekwerkdruk.pdf>

Klasse, Ministerie van Onderwijs en Vorming. (2014). Update M-decreet: Maatregelen voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Geraadpleegd op 15 januari, 2018, van <https://www.vlaanderen.be/nl/publicaties/detail/update-m-decreet>

Kor, R., Wijnen, G., & Weggeman, M. (2007). *Meesterlijk organiseren*. Deventer, Nederland: Kluwer.

Korthagen, F. A. J., & Vasalos, A. (2002). Niveaus in reflectie: naar maatwerk in begeleiding. *VELON-Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 23(1), 29-38.

Larock, Y., & Van der Heijden, F. (2016). *Oplossingsgericht coachen van schoolteams*. Impuls 47(1), p. 10-20.

Marichal, K., & Segers, J. (2017). *De kleren van de leider. 19 Inzichten in leiderschap*. Kalmthout, België: Pelckmans Pro.

Masselink, R. & Ijbema, J. (2017). *Het waarderend werkboek, Appreciative Inquiry in de praktijk*. Nieuwerkerk aan den IJssel: Gelling Publishing.

Masselink, R., van den Nieuwenhof, R., & de Jong, J., (2008). *Waarderend organiseren*. Nieuwerkerk aan den IJssel: Gelling publishing.

Onderwijsinspectie. (2017). *Bronnendocument Referentiekader voor OnderwijsKwaliteit*. Brussel, België: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.

Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Tiggelaar, B. (2012). *MBA in één dag* (2e ed.). Soest, Nederland: Tyler Roland Press.

Tjepkema, S., & Verheijen, L. (2012). *Appreciative Inquiry*. In M. Ruyters & R. Simons, *Canon van het leren* (pp 77-89). Deventer: Kluwer.

Vancaeneghem, J. (2017, 7 augustus). Vier op tien scholen starten op 1 september met nieuwe directie: te weinig directeurs willen blijven zitten. Geraadpleegd op 7 september 2017, van http://www.nieuwsblad.be/cnt/dmf20170806_03006187

Van den Berghe, W., Kirsch, M. (2010). *Werkdruk in het hoger onderwijs*. Synthese van een

literatuurstudie in het kader van het WERC-project. Geraadpleegd op 9 oktober 2017, van <http://ebl.vlaanderen.be/publications/documents/61225>

Van den Branden, K. (2016). *Onderwijs voor de 21ste eeuw*. Leuven, België: Acco.

Van der Ploeg, J. (1994). Van missie naar realiteit: het ESH-model. Geraadpleegd op 20 februari 2018, van <http://www.managementexecutive.nl/downloaden/4074/Van-missie-naar-realiteit-het-ESH-model>

Van Emst, A. (2012). *Professionele cultuur in organisaties*. Utrecht, Nederland: APS.

Vanhoof, J., & Van Petegem, P. (2006). *Pei/ijlen naar succesvol schoolbeleid* (2e ed.). Mechelen, België: Plantyn.

Van Kralingen, R. (2008). *Time-management voor docenten*. Houten, Nederland: Bohn Stafleu Van Loghum.

Visser, C. (2017). *Paden naar oplossingen. De kracht van oplossingsgericht werken*. Driebergen, Nederland: Just-In-Time Books.

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming - Onderwijsinspectie. (2015). *Onderwijsspiegel 2015. Jaarlijks rapport van de Onderwijsinspectie*. Geraadpleegd op 2 oktober, van <http://ebl.vlaanderen.be/publications/documents/69310>

Whitmore, J. (1996). *Coaching for performance*. London, England: Nicholas Brealey Publishing.

Bijlage A: Visie Scholengroep X

- We zijn fier op wat we doen en maken dat zichtbaar voor iedereen.
- Iedereen heeft kwaliteiten. We gaan hier actief naar op zoek en zetten hier maximaal op in.
- We stellen ons kwetsbaar op en zien hulp vragen als een sterkte.
- We denken in groeikansen. Tussen de moeilijkheden liggen de mogelijkheden.
- Samen is beter! We nemen en delen verantwoordelijkheid en engagement vanuit visie en vertrouwen.
- We werken proactief met kennis van zaken.
- In alles wat we doen, staan mensen centraal.
- Samen geven we het onderwijs van de toekomst vorm.

Deze visietekst kwam tot stand tijdens de visietweedaagse te Lombadsijde, november 2017.

(Scholengroep X, 2017)

Bijlage B: Analyse a.d.h.v. ESH-model

Dat directeuren aangeven dat ze werkstress ervaren en meer samenwerking en ondersteuning vanuit het meso-niveau wensen, sluit aan bij de visie die tijdens de tweedaagse werd opgesteld: *‘We stellen ons kwetsbaar op en zien hulp vragen als een sterkte’*. Hun kwetsbare opstelling is een opvallende trendbreuk met het verleden. Deze cultuurwijziging en de werkstress verklaar ik hieronder aan de hand van het ESH¹¹-model (Kor et al., 2007), de analyse van de gegevens in de tabel hieronder en informatie uit (coachings-)gesprekken met directeuren. Het ESH-model laat toe om op basis van zes samenhangende en gelijkwaardige elementen een organisatie te ontwerpen of er een diagnose van te stellen. Wijzigingen aan één van de elementen leiden doorgaans tot veranderingen in de andere (Van der Ploeg, 1994).

Tabel 4: ESH-model toegepast op onze scholengroep

		Aanstelling nieuwe algemeen directeur en beleidsteam
Focus per element ESH-model (3)	Voor 2016	Na 2016
Strategie Responsief vermogen van scholen (1) op onderwijsinnovatie, eisen/vragen van de maatschappij, ouders...	Valt binnen de beleidsruimte en autonomie van de individuele scholen Geen scholengroepvisie	Sterke tendens naar gezamenlijke aanpak vanuit de scholengroepvisie en verwachtingen Raad van Bestuur
Managementstijl Aanpak algemeen directeur	Incrementele beleidsvoering (1) ‘Schip zonder kompas’ (2) Geen ontwikkelingsgerichte aanpak	Inspirerend, vanuit visie Ontwikkelingsgericht vanuit visie Ambitueus
Systemen Budgetbewaking Interne kwaliteitszorg	Maximale autonomie Geen voorafname op niveau scholengroep Geen data-analyse	Voorafname in functie van gezamenlijke prioriteiten Kwaliteitscoördinator levert data aan voor interne kwaliteitszorg: leerlingenstromen, analyse inspectierapporten, geboortecijfers,...
Personeel Kennis en vaardigheden van de directeuren/leraren	Valt binnen de beleidsruimte en autonomie van de individuele scholen	Scholengroep biedt opleidingstrajecten aan op basis van gezamenlijke noden Lerende netwerken Experimenten rond gedeeld leiderschap

¹¹ Evenwicht Samenhang en Heterogeniteit

Samenstelling directeurenteam scholengemeenschap basisonderwijs	Vooraf zeer ervaren directeuren	Kritische reflectie en co-creatie worden gestimuleerd 50 % van de directeuren < 5 jaar ervaring
Cultuur Monitoring schooleigen invulling van de beleidsruimte (1)	Politieke cultuur (4) Maximale autonomie zolang er geen klachten zijn Geen cultuur van kennis en expertise delen Geen monitoring van schooleigen doelen	Professionele cultuur (4) Monitoring van de schooleigen doelen: beleidseffectiviteit Stimuleren van kennisdeling en gezamenlijke kennisopbouw
Structuur Taken en bevoegdheden: rol coördinerend directeur	Niet vrijgesteld Beperkt zich tot administratie Geen coachende rol	Vrijgesteld Werkt ook rond onderwijskundige items Coach van de directeuren

(1) Vanhoof & Van Petegem, 2006

(2) Staessens, 1991

(3) Kor et al., 2007

(4) Van Emst, 2012

Voor de **werkstress** zie ik volgende oorzaken:

- (1) De overheid verwacht dat scholen beleidseffectiviteit aantonen (decreet leerlingenbegeleiding, M-decreet, nieuw Referentiekader OnderwijsKwaliteit (ROK) van de onderwijsinspectie,...).
- (2) Directeuren die voor 2016 van onderwijsvernieuwing en kwaliteitszorg geen werkpunt maakten, ervaren daardoor nu een zekere *sense of urgency*
- (3) In 2015-2016 werd de scholengemeenschap doorgelicht door de onderwijsinspectie. Drie scholen kregen een rapport met ernstige werkpunten. De pedagogische begeleidingsdienst ondersteunt deze scholen bij de opmaak van een schoolontwikkelingsplan, met duidelijke doelen, te bereiken tegen 2019. In de praktijk stel ik vast dat twee directeuren eraan twijfelen of zij dit kunnen realiseren. Een laag gevoel van self-efficacy heeft volgens Bandura (in Devos, 2017) een negatieve invloed op het welbevinden.
- (4) Onderzoek toont aan dat de beperkte omkadering door administratief en ondersteunend personeel in het basisonderwijs kan leiden tot psycho-sociale problemen bij directeuren (Devos, Tuytens, Leysen & Ysenbaert, 2013).

De scholengroep neemt meer dan vroeger vanuit een gedragen visie schooloverstijgend een voortrekkersrol op zich. Een **cultuur** van samenwerking, kennisdelen en samen beleid maken wordt gestimuleerd. Hierdoor is een verschuiving:

- van een politieke cultuur naar een professionele cultuur (Van Emst, 2012)
- van autonomie naar interdependentie te merken binnen de organisatie (Van der Ploeg, 1994).

Dat dit niet op weerstanden botst, maar leidt tot een vraag naar nog meer samenwerking en ondersteuning, schrijf ik toe aan volgende aspecten:

- (1) Kleine 'georkestreerde acties' (Gronn in Kelchtermans & Piot, 2017) waarbij twee of meer directeuren binnen de scholengemeenschap samenwerken, leiden tot een betere uitkomst dan de optelsom van individuele initiatieven. Deze succeservaringen werken motiverend en inspirerend.
- (2) De helft van de directeuren van onze scholengemeenschap heeft minder dan vijf jaar ervaring. Zij geven tijdens coachingsgesprekken aan dat ze samenwerking belangrijk vinden.
- (3) De aandacht die binnen het ROK wordt besteed aan innovatie en samenwerking binnen professionele leergemeenschappen.
- (4) Enkele scholen binnen de scholengemeenschap experimenteren met gedeeld leiderschap. Hulpia en Devos (2009) geven aan dat deze vorm van samenwerking een significante invloed kan hebben op de job-tevredenheid.

Bijlage C: Bevraging indicatoren professionele en persoonlijke
ondersteunende relaties

Vanhoof & Van Petegem (2006, p. 78)

In onze school...
...is er een goede verstandhouding tussen de teamleden.
...wordt veel belang gehecht aan samenwerking.
...ervaren leraren het directteam als ondersteunend.
...is men bedreven in functioneren in teamverband.
...bereiden leraren samen klasgerelateerde activiteiten voor.
...vertrouwt men elkaar.
...maakt men goed gebruik van de deskundigheid van anderen.
...werken leerkrachten als een hecht team samen.
...zijn er procedures voor het begeleiden van nieuwe en beginnende teamleden.
...wordt dubbel werk d.m.v. samenwerking zoveel mogelijk vermeden.

*Bijlage D: Bevraging indicatoren professionele en persoonlijke
ondersteunende relaties*

De bevraging wordt anoniem afgenomen via een webapplicatie en is gebaseerd op het werk van Vanhoof & Van Petegem (2006, p. 78) dat ik vertaalde naar de praktijk van een scholengemeenschap. De vragen 11 t.e.m. 16 werden door mij toegevoegd op basis van onze organisatie.

Inleidende tekst:

Beste collega

Zoals jullie weten onderzoek ik In het kader van mijn masteropleiding hoe samenwerking en ondersteuning in onze scholengemeenschap kunnen bijdragen tot gezond werk. Gezond werk ontstaat wanneer je voldoende sturingsmogelijkheden en ondersteuning ervaart bij het werk dat je moet uitvoeren. Deze anonieme bevraging heeft als doel zicht te krijgen op de beginsituatie in onze scholengemeenschap. Alvast bedankt voor de medewerking!

Sven Geenens

Bevraging:

Zie volgende pagina's.

- (1) Hieronder staan 16 indicatoren van ondersteunende en professionele relaties (Vanhoof & Van Petegem, 2006). Gelieve per indicator aan te geven in welke mate je het met de stelling eens bent.

In onze scholengemeenschap...		Volledig mee oneens	Veeleer mee oneens	Noch oneens/noch eens	Veeleer mee eens	Volledig mee eens	Niet van toepassing/weet niet
1	...is er een goede verstandhouding tussen de directeuren.						
2	...wordt veel belang gehecht aan samenwerking.						
3	...ervaren directeuren de coördinerend directeur als ondersteunend.						
4	...zijn directeuren bedreven in functioneren in teamverband.						
5	...werken directeuren samen rond pedagogisch-didactische onderwerpen.						
6	...vertrouwen de directeuren elkaar.						
7	...maken de directeuren gebruik van elkaars deskundigheid.						
8	...werken de directeuren samen als een hecht team.						
9	...zijn er procedures voor het begeleiden van nieuwe en beginnende directeuren.						
10	...wordt dubbel werk vermeden door samen te werken.						
11	...ondervinden de directeuren steun vanuit het Centrum voor LeerlingenBegeleiding.						
12	...ondervinden de directeuren ondersteuning vanuit de Pedagogische BegeleidingsDienst.						
13	...ondervinden de directeuren ondersteuning vanuit de dienst Financiën.						
14	...ondervinden de directeuren ondersteuning vanuit de dienst Personeel.						
15	...ondervinden de directeuren ondersteuning vanuit de dienst Infrastructuur.						
16	...ondervinden de directeuren ondersteuning vanuit de dienst ICT.						

- (2) Rond welke van deze 16 indicatoren van ondersteunende en professionele relaties (Vanhoof & Van Petegem, 2006) is volgens jou actie nodig? Je mag een totale waarde van 100 verdelen over wat volgens jou prioritair is. Je kiest dus zelf aan welke indicatoren je een waarde toekent. Als je geen actie nodig vindt, kan je de totale waarde of restwaarde onderaan kwijt.

In onze scholengemeenschap...		
1	...is er een goede verstandhouding tussen de directeuren.	
2	...wordt veel belang gehecht aan samenwerking.	
3	...ervaren directeuren de coördinerend directeur als ondersteunend.	
4	...zijn directeuren bedreven in functioneren in teamverband.	
5	...werken directeuren samen rond pedagogisch-didactische onderwerpen.	
6	...vertrouwen de directeuren elkaar.	
7	...maken de directeuren gebruik van elkaars deskundigheid.	
8	...werken de directeuren samen als een hecht team.	
9	...zijn er procedures voor het begeleiden van nieuwe en beginnende directeuren.	
10	...wordt dubbel werk vermeden door samen te werken.	
11	...ondervinden de directeuren steun vanuit het Centrum voor LeerlingenBegeleiding.	
12	...ondervinden de directeuren ondersteuning vanuit de Pedagogische BegeleidingsDienst.	
13	...ondervinden de directeuren s ondersteuning vanuit de dienst Financiën.	
14	...ondervinden de directeuren ondersteuning vanuit de dienst Personeel.	
15	...ondervinden de directeuren ondersteuning vanuit de dienst Infrastructuur.	
16	...ondervinden de directeuren ondersteuning vanuit de dienst ICT.	
17	...is geen actie rond samenwerking en ondersteuning nodig.	

Bijlage E: Waarderend interview Dream-fase

Deze vragenlijst is gebaseerd op het voorbeeld van Masselink en Ijbema (2017, p. 81) en werd aangevuld met eigen vragen.

Opening van het gesprek

In dit gesprek onderzoeken we voorbeelden uit de dagelijkse praktijk van onze scholengemeenschap. We hebben daarbij vooral aandacht voor samenwerking en ondersteuning.

Samenwerking ontstaat wanneer je samen met iemand/anderen aan een gezamenlijk doel werkt. *Bijvoorbeeld: je organiseert samen met een collega een gezamenlijke sportdag.*

Ondersteuning kan zowel materieel (bijv. uitlenen schoolbus) als immaterieel (bijv. een luisterend oor) zijn. *Het begrip slaat ook op de steun die je ondervindt vanuit je leidinggevende, de coördinerend directeur, je collega's, de pedagogische begeleidingsdienst (PBD) en het Centrum voor Leerlingenbegeleiding (CLB). Ook coachingsgesprekken behoren hier toe.*

We willen leren hoe we als scholengemeenschap een bijdrage kunnen leveren aan gezond werk voor de directeuren. Wat is jouw toekomstvisie op dat vlak? Wat is er nodig op het vlak van samenwerking en ondersteuning?

Inleidende vragen

Wat heeft jou ertoe gebracht om directeur te worden?

Op welk moment in je loopbaan als directeur ben je het meeste trots?
Welke kwaliteit van jou maakte dit moment mogelijk? Wat leerde je hieruit?

Wat waardeer je in het bijzonder aan het werk dat je doet?

Welke kwaliteiten waarderen anderen in jou?

Waaruit haal je de energie om deze job uit te oefenen?

Bevragen van het kernthema

Kun je een voorbeeld geven van een taak die wordt overgenomen door de scholengroep of scholengemeenschap, waardoor jouw takenpakket iets lichter werd?
Hoe helpt dit je vooruit? Van wie kreeg je hulp?

Kun je een voorbeeld geven van een moment waarop je professionele steun ondervond van een andere collega uit de scholengemeenschap? *Hoe wist je bij wie je terecht kon? Wat deed je collega om je vooruit te helpen? Welk gevoel gaf dit jou? Hoe weet je dat je dit nog eens kunt doen? Weet je bij wie je nog terechtkunt?*

Kun je een voorbeeld geven van een moment waarop je persoonlijke steun ondervond van een andere collega uit de scholengemeenschap? *Wat maakte dat je bij die collega terechtkwam? Wat deed je collega om je vooruit te helpen? Welk gevoel gaf dit jou? Hoe weet je dat je dit nog eens kunt doen? Weet je bij wie je nog terechtkunt?*

Kun je een moment beschrijven waarop je ondersteuning genoot van een collega, de centrale diensten van de scholengroep, de PBD, het CLB,...?

Welke vorm had die ondersteuning? Wat gebeurde er precies? Wat was de meerwaarde? Heb je daar iets uit geleerd?

Kan je een ervaring beschrijven waarin je steun ondervond vanuit de scholengemeenschap?

Welke vorm had die ondersteuning? Wat zorgde ervoor dat je je ondersteund voelde? Wat was er toen anders dan anders?

Wat is er positief gewijzigd aan de werking van de scholengemeenschap?

Waarom ervaar je dat als positief? Wat betekent dit voor jou qua taakeisen, sturingsmogelijkheden of ondersteuning?

Ik ben ook geïnteresseerd in een ervaring waarin je zelf ondersteuning bood aan iemand uit de scholengemeenschap.

Wat deed je toen concreet? Hoe hielp dit je collega vooruit? Hoe heb je die collega beïnvloed? Welke kwaliteiten van jezelf zorgden er toen voor dat je die collega kon ondersteunen?

Afsluitende vragen

Welke twee wensen heb je voor jezelf voor het verder ontwikkelen in de richting van gezond werk?

Wat betekent dit op het vlak samenwerking en ondersteuning?

Kun je aangeven hoe de scholengemeenschap de komende tijd een bijdrage kan leveren op het gebied van samenwerking en ondersteuning om te evolueren in de richting van gezond werk?

Wat is daarvoor nodig? Wat verandert er dan? Voor jou? Voor de organisatie? Voor de leraren? De leerlingen?

Is er iets wat je nog kwijt wil?

Bijlage F: Checklist Discovery-fase

Masselink & Ijbema (2017, p. 89)

Checklist uitnodigen van mensen

- ☒ Hoeveel mensen wil je gaan interviewen;
- ☒ Wil je iedereen in het team, de afdeling of organisatie interviewen of een deel ervan? Zo ja, wie?
- ☒ Worden alle direct belanghebbenden geïnterviewd? Zo ja, wie en hoeveel worden het?
- ☒ Wat zijn je selectiecriteria voor het selecteren en uitnodigen van de mensen?
- ☒ Wie gaan er interviewen?
- ☒ Worden de interviewers vooraf geïnstrueerd of getraind? Zo ja, hoe en wanneer?
- ☒ Brengen de interviewers hun verhalen mee naar een werkconferentie om daar te worden uitgewisseld of laten we ze deze voorafgaand op papier zetten? Zo ja, wat willen we in de verslagen teruglezen?
- ☒ Als er schriftelijke verslagen worden gemaakt door de interviewers, hoe briefen we ze over de uitwerking en naar wie zenden ze hun informatie toe? En op welke wijze wordt de informatie verzameld, verwerkt en verspreid?

Checklist opstellen van een vragenlijst

- ☒ Is de vraag geformuleerd op een bekrachtigende, positieve toon?
- ☒ Is de vraag gebaseerd op de notie van het halfvolle glas?
- ☒ Definieert de vraag het centrale onderwerp breed en geeft het ruimte?
- ☒ Gaat er een uitnodiging van de vraag uit die onderzoekend, uitwijdend, positief en energiegevend van aard is?
- ☒ Versterkt de vraag de mogelijkheid om een eigen verhaal te vertellen?
- ☒ Doet de vraag een beroep op de affectie van de geïnterviewde?
- ☒ Waardeert de vraag dat 'wat is'? Doet het een beroep op de verbeelding van de te interviewen persoon te zoeken naar de waardevolle momenten?
- ☒ Reikt de vraag verder dan de 'normale' conversatie en weet ze het gesprek op een hoger plan te tillen?
- ☒ Zit er in de vraag een onconditionele positieve bevestiging?
- ☒ Weet de vraag essentiële waarden, inspiraties en aspiraties naar boven te halen?

Schriftelijke uitwerking van je waarderende interview

- ☒ Maak bij voorkeur na afloop van het gesprek en maximaal binnen een dag na afloop van je gesprek de samenvatting om zoveel mogelijk details te bewaren.
- ☒ Maak een kernachtige samenvatting van de highlights uit het gesprek van 1 tot maximaal anderhalf A4.
- ☒ Begin met het meest pakkende verhaal dat je hebt gehoord en beschrijf het zo kleurrijk en getrouw mogelijk. Houdt het verhaal anoniem. Geef aan wat jou erin raakte en waarom je het relevant vindt voor het project.
- ☒ Vermeld de meest cruciale uitspraken die je hebt gehoord, bij voorkeur in de vorm van quotes. Geef aan waarom je deze uitspraken cruciaal vindt voor het project.
- ☒ Beschrijf illustratieve voorbeelden die je hoort over een onderwerp, thema of situatie. Geef aan waarvan zo'n voorbeeld een illustratie is.
- ☒ Geef je eigen reflectie op je gesprek. Wat vind je belangrijk om aan je collega's mee te geven voor het ontwikkelen van een perspectief op het kernthema in de volgende fase?
- ☒ Tot slot, welke bruikbare adviezen wil je meegeven aan de organisatoren van het project?
- ☒ Wil je onderaan eindigen met een aantal gegevens:
 - Je naam
 - Wie je hebt geïnterviewd
 - Waar de geïnterviewde werkt en wat zijn/haar functie is:
 - De datum van het gesprek.
- ☒ Wil je je samenvatting mailen aan:?

Voorbeelden van selectiecriteria in Design-fase

(Masselink en Ijbema, 2017, p. 124)

Selectiecriteria voor de belangrijkste organisatieaspecten en –elementen kunnen zijn:

- Welke aspecten en elementen vergen de minste verandering en hebben naar verwachting de grootste impact?
- Welke aspecten en elementen kunnen de mensen gemakkelijker zelf oppakken en in gang zetten?
- Naar welke aspecten en elementen gaat de meeste energie en aandacht van de mensen uit?
- Wat is dat ene aspect of element dat de droom het meest dichterbij brengt?

Wat is een provocatief voorstel?

(Masselink en Ijbema, 2017, p. 125)

Een provocatief voorstel is het gemeenschappelijk ontwerp van positieve beelden over de toekomst van een organisatie of samenleving in de vorm van een beschrijving van de nieuwe situatie. Een provocatief voorstel heeft de volgende kenmerken.

- De gewenste situatie is ideaal, uitdagend, ambitieus en baanbrekend en tegelijkertijd realistisch, dat wil zeggen: gestoeld en voortbouwend op de bestaande situatie.
- Het voorstel stelt één of enkele bestaande aannames en overtuigingen aan de orde en vervangt deze door een nieuwe.
- De verandering is gewild én gewenst door de mensen in de organisatie en brengt de droom dichterbij.
- Het voorstel is verbonden met het kernthema.
- Het voorstel beschrijft de gewenste situatie als ware deze al werkelijkheid geworden.
- De formulering is gesteld in de tegenwoordige tijd, is positief, concreet en beeldend.
- Het voorstel doet concrete handreikingen voor veranderingen.
- De beschrijving dient als kompas waaraan je kunt afmeten of je op koers ligt of niet.

Bijlage H: Werkwijze focusinterview provocatief voorstel

Gebaseerd op Masselink & Ijbema (2017)

- Weergeven stand van zaken van het onderzoek
- Bespreken opbrengsten vorige fasen (herkennen jullie zich hierin?)
- De provocatieve voorstellen worden toegelicht door de bedenkende duo's
- De directeuren mogen vragen stellen om de voorstellen helder te maken
- Elke directeur krijgt een aantal post-its om opmerkingen/aanvullingen bij de posters van de provocatieve voorstellen te hangen
- De post-its worden toegelicht
- De groep bespreekt welke opmerkingen tot bijsturing van het voorstel leiden
- De verrijkte voorstellen worden goedgekeurd

Bijlage I: Vragenlijst scholengemeenschap Destiny-fase

	VOORSTEL	Meewerken?	Verdeel 100	Welke expertise?
PV1	De scholengemeenschap beschikt over een dynamisch scholengemeenschapsontwikkelingsplan (SGOP). Dat biedt een totaaloverzicht van breed gedragen prioriteiten met duidelijke einddoelen. Die willen de leerwinst bij iedereen in de organisatie verhogen. Per item zijn de vorderingen gevisualiseerd, is aangegeven wat de volgende stappen zijn en wie daarin binnen een realistisch tijdspad verantwoordelijkheid opneemt. De coördinerend directeur agendaert het SGOP op elke vergadering van de scholengemeenschap. Samen aan onderwijskwaliteit werken op basis van het Referentiekader voor OnderwijsKwaliteit zien wij als verrijkend. Het zorgt ook voor tijdswinst. Samen doe je immers meer dan alleen.	JA / NEE		
PV2	De directeuren van de scholengemeenschap werken samen vanuit vertrouwen. Het Referentiekader voor OnderwijsKwaliteit is ons kader voor kwaliteitsvol onderwijs. We benaderen dit vanuit een positieve mindset. Iedere directeur engageert zich om met collega's rond één of meerdere thema's samen te werken, met zicht op elkaars sterktes, expertise en interesses. We werken sterke samenwerkingsverbanden uit, zowel intern als met externen. Door samenwerking vermijden we dubbel werk en stimuleren we uitwisseling van goede praktijkvoorbeelden. Door het Referentiekader voor OnderwijsKwaliteit actief te gebruiken, gaan we proactief om met toekomstige schooldoorlichtingen. Dat zorgt voor meer rust.	JA / NEE		
PV3	De directeuren van de scholengemeenschap gaan samen op zoek naar vernieuwende praktijkvoorbeelden en onderwijsinnovaties, zowel binnen als buiten de organisatie. We bekijken die samen met een kritische bril (leereffect? meerwaarde ten opzichte van de huidige aanpak?). Door hierover in dialoog te gaan, ondersteunen we elkaar. Wanneer de innovatie aansluit bij de eigen visie, kan ze geïmplementeerd worden. We nemen daarvoor voldoende tijd en streven naar een gezamenlijke aanpak door bijvoorbeeld samen materiaal te ontwikkelen.	JA / NEE		
PV4	Een vademecum ondersteunt de (startende) directeuren? Het verduidelijkt de werking van onze organisatie en wat de wederzijdse verwachtingen zijn tussen enerzijds de scholen en anderzijds de centrale diensten. Waarvoor kan men bij wie terecht? Waar vindt men welke documenten terug? Wat zijn de terugkerende taken?	JA / NEE		

Bijlage J: Semi-gestructureerd observatieschema coachingsvaardigheden
onderzoeker

De begeleider...

...schept een context die de deelnemers helpt om zicht te krijgen op krachtbronnen en kwaliteiten in bij zichzelf/de organisatie.

...zorgt ervoor dat het gesprek zich richt op de gewenste toekomst.

...heeft de bijeenkomst goed voorbereid.

...geeft gepaste complimenten.

...maakt de deelnemers aan dit AI-traject eigenaar van hun groeiproces.

Bijlage K: Vragenlijst onderzoeksgroep professionele ontwikkeling
onderzoeker

Deze begeleider...		Volledig mee oneens	Veeleer mee oneens	Noch oneens/noch eens	Veeleer mee eens	Volledig mee eens	Niet van toepassing/weet niet
1	...schept een context die de deelnemers helpt om zicht te krijgen op krachtbronnen en kwaliteiten bij zichzelf/in de organisatie.						
2	...zorgt ervoor dat het gesprek zich richt op de gewenste toekomst.						
3	...heeft de bijeenkomst goed voorbereid.						
4	...geeft gepaste complimenten.						
5	...maakt de deelnemers aan dit AI-traject eigenaar van hun groeiproces.						

Kan je 1 **kracht** van deze begeleider benoemen?

Welke **groeikans** (1) kan je aan deze begeleider meegeven?

Bijlage L: Samenstelling onderzoeksgroep

Respondent	Geslacht	Ervaring als directeur	Leeftijd	Onderwijstype	Diploma	Campus?	Aantal vestigingen	Aantal leerlingen (03/09/2017)
R1	V	16 jaar	57 jaar	Gewoon BaO	PBA lager ond.	Neen	1	183
R2	V	9 jaar	43 jaar	Gewoon BaO	PBA lager ond.	Neen	2	291
R3	M	2 jaar	40 jaar	Gewoon BaO	PBA lager ond.	Ja	3	368
R4	V	9 mnd	32 jaar	Buitengewoon	PBA kleuterond. M Sc Orthoped.	Neen	1	109

Bijlage M: Presentatie onderzoeksopzet

Om de bestandsgrootte van dit PGO te beperken, neem ik enkel de belangrijkste slides op. De volledige presentatie is [opvraagbaar via deze link](#).

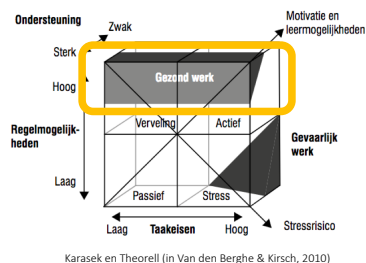
Doel van deze presentatie

- Transparantie rond onderzoeksopzet:
 - Verduidelijken doel
 - Verduidelijken kernbegrippen
 - Ethische aspecten
 - Onderzoeksgroep toelichten
 - Beginsituatie bepalen

Aanleiding van het onderzoek

- Werkstress bij directeurs
 - Eigen praktijk
 - Persaandacht
 - Onderzoek van Devos et al. (2006)
- Welzijnsbevraging 2014 GO! Scholengroep 18
- Visietweedaagse Lombardsijde: 'we willen meer samenwerken en meer ondersteuning'

Wat zegt de theorie over werkstress?



Wat zegt de theorie over samenwerking en ondersteuning?



- Devos et al. (2006): SGE kunnen bijdragen tot minder werkstress (meer gezond werk)
- Vanhoof en Van Petegem (2017) en Onderwijsinspectie (2017): Samenwerking en ondersteuning zijn drager van beleidseffectiviteit

Doel van en doel in het onderzoek

Doel van mijn onderzoek (Harinck, 2013):

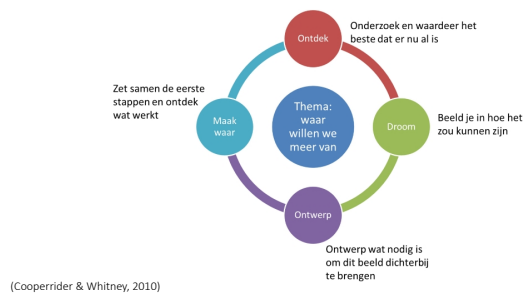
Een aanpak rond samenwerking en ondersteuning voor de scholengemeenschap die ervoor zorgt dat de directeuren minder werkstress ervaren. Daardoor kunnen ze vanuit hun kracht hun schoolleiderschap opnemen en bijdragen tot een goed schoolklimaat. Daar worden ook leraren en leerlingen beter van (Bush & Jackson, 2002; Eacott, 2013; Huber & Muijs, 2010). Dit doel maakt deel uit van een vervolgtraject, waar ik verder in dit onderzoek op vooruitblik (Harinck, 2013).

Doel in mijn onderzoek (Harinck, 2013):

Met dit onderzoek wil ik:

- de directeuren begeleiden om via oplossingsgericht werken zelf te bepalen welke initiatieven rond samenwerking en ondersteuning binnen de scholengemeenschap volgens hen bijdragen tot minder werkstress en verder uitgewerkt moeten worden
- met het oog op mijn professionele ontwikkeling nagaan:
 - welke begeleidingscompetenties ik nodig heb om oplossingsgericht te werken
 - in welke mate de onderzoeksgroep mij ervaart als een oplossingsgerichte coach

Welke onderzoeksmethodologie?



Onderzoeksgroep

- 4 directeuren
- Representatieve steekproef:
 - M/V
 - Meer of minder dan 5 jaar dienst
 - Campusschool vs. geïsoleerde school: structurele eenzaamheid (De Ruyter, 2017)
 - Gewoon onderwijs vs. buitengewoon onderwijs
- Terugkoppeling naar de hele groep

Ethische aspecten

- Viertal bijeenkomsten tussen nu en eind februari
- Vertrouwelijkheid: geen namen in thesis
- Vragenlijsten zijn anoniem en worden na beoordeling thesis vernietigd
- Idem voor opgenomen interviews
- Member check

Bijlage N: Planning onderzoek

Gebruikte afkortingen

SGE = scholengemeenschap

DIR = directeur(en)

OG = onderzoeksgroep (N=4)

AI = Appreciative Inquiry

Samenwerking = SW

Ondersteuning = ON

Bijeenkomsten met DIR van de OG zijn lichtblauw weergegeven

Timing	Actie	Opmerkingen
11/01/2018	Presentatie onderzoekopzet aan directeurs scholengemeenschap.	Bijlage M
11/01/2018	Samenstelling onderzoeksgroep	Bijlage L
11/01/2018	Bevraging om beginsituatie in kaart te brengen	Bijlage D Deelnemers = DIR SGE (N=14)
18/01/2018	Analyse bevraging beginsituatie	In staafdiagram
19/01/2018	Discovery-fase: waarderend interview DIR1	Bijlage E (opname van gesprek maken)
19/01/2018	Discovery-fase: waarderend interview DIR2	Bijlage E (opname van gesprek maken)
23/01/2018	Discovery-fase: waarderend interview DIR3	Bijlage E (opname van gesprek maken)
25/01/2018	Discovery-fase: waarderend interview DIR4	Bijlage E (opname van gesprek maken)
Vanaf 26/01/2018	Analyse Discovery-fase aan de hand van checklist Masselink en Ijbema (2017)	Bijlage F krachtbronnen, kwaliteiten en mogelijkheden rond SW en ON
Van zodra klaar en uiterlijk 2 dagen voor Dream-fase	Aan OG de neerslag van het waarderend interview voorleggen voor een member-check	
01/02/2018	Dream-fase: focusinterview rond droomvraag	Eerst analyse bevraging en waarderende interviews presenteren en bespreken Deelnemers = OG (N=4)
01/02/2018	Semi-gestructureerde observatie coachende vaardigheden door werkplekbegeleider	Bijlage J
01/02/2018	Bevraging rond coachende vaardigheden	Bijlage K Deelnemers = OG (N=4)
Voor aanvang Design-fase	Analyse Dream-Fase	Gestructureerde mindmaps
Idem	Analyse bevraging coachende vaardigheden	In staafdiagram + reflectie op kansen en krachten
Idem	Feedbackgesprek coachende vaardigheden met werkplekbegeleider	Hierop reflecteren in logboek

06/02/2018	Design-fase deel 1: uitwerken provocatieve voorstellen a.d.h.v. selectiecriteria (focusinterview)	Deelnemers = OG (N=4) Bijlage G
Zo snel mogelijk	Analyse provocatieve voorstellen en uitschrijven kernachtig verhaal rond elk voorstel	
Van zodra klaar en uiterlijk op 20/02/2018	Verhalen voorleggen aan OG voor member-check	
22/02/2018	Design-fase deel 2: presentatie provocatieve voorstellen aan DIR SGE (focusinterview – post-it-sessie)	Bijlage H voor uitwerking Deelnemers = DIR SGE (N=14)
22/02/2018	Bevraging rond coachende vaardigheden	Bijlage K Deelnemers = OG (N=4)
Vanaf 24/02/2018	Analyse bevraging coachende vaardigheden	In staafdiagram + reflectie op kansen en krachten + vergelijking met resultaten eerste bevraging
Vanaf 22/02/2018	Bijstellen verhalen a.d.h.v. inbreng DIR SGE tijdens tweede deel Design-fase	
Van zodra mogelijk	Bijgestelde verhalen voorleggen aan DIR SGE voor member-check	
Van zodra mogelijk	Destiny-fase deel 1: vragenlijst rond prioritair uit te werken acties rond samenwerking en ondersteuning + welke expertise kan worden ingebracht	Bijlage I Deelnemers = DIR SGE (N=14) Verwerkt in een tabel
Van zodra mogelijk en uiterlijk op 10/03/2018	Analyse vragenlijst rond prioritair uit te werken acties rond samenwerking en ondersteuning	In taartdiagram + per actie tabel met namen van DIR die hieraan wensen mee te werken
15/03/2018	Destiny-fase deel 2: focusinterview rond resultaten bevraging prioriteiten, mogelijke medewerking en expertise	Resulteert in een SMART-doelstelling voor meest gekozen actie
Vanaf 15/03/2018	Uitschrijven hoofdstukken 4, 5 en 6	
03/05/2018	Bespreken PGO tijdens bijeenkomst SGE	

Verslag waarderende interviews (alle respondenten gebundeld – N=4)

Gebruikte afkortingen:

SGE = scholengemeenschap

SGR = scholengroep

CODI = coördinerend directeur

PBD = pedagogische begeleidingsdienst

NAS = centrum voor nascholing

Inleidende vragen

Wat heeft jou ertoe gebracht om directeur te worden?

Op welk moment in je loopbaan als directeur ben je het meeste trots?

Welke kwaliteit van jou maakte dit moment mogelijk? Wat leerde je hieruit?

Wat waardeer je in het bijzonder aan het werk dat je doet?

Welke kwaliteiten waarderen anderen in jou?

Waaruit haal je de energie om deze job uit te oefenen?

Respondent 1:

Het gevoel hebben iets te kunnen realiseren (nieuw dak, nieuwe bus) – Zien dat iedereen op school zich goed voelt – Ouders en collega's eigenaarschap en ruimte geven, zodat ze creatief aan de slag gaan – Een warm nest willen creëren voor de leerlingen – Intermenselijke relaties zijn nodig – Blijve kinderen leiden tot voldoening – Evenwicht tussen werk en privé is belangrijk: 'Er is meer in het leven dan mijn school, maar mijn school is ook belangrijk.' – Ik bewaak mijn tijd door te limiteren

Respondent 2:

'Wilde ook als leraar altijd zicht hebben op het *grotere plaatje* en was betrokken bij schoolraad, veiligheid,...' – 'Ben erg trots op geslaagde opendeurdagen en de leerlingenwinst.' – 'Mijn communicatiestijl en luisterhouding zijn een kwaliteit die ervoor zorgen dat ik tot gedragen oplossingen kom.' – 'Ik heb een hoog EQ. Dat helpt me tijdens moeilijke oudergesprekken en zorgt ervoor dat ik bijvoorbeeld leerlingen toch in onze school kan houden, terwijl anderen dit kind al hadden opgegeven.' – 'Energie haal ik vooral uit de leerwinst en tevredenheid die ik bij onze leerlingen zie.' – Voelen dat je beleid kan bijdragen tot beter onderwijs: resultaten stijgen jaar na jaar – 'Eén van mijn kwaliteiten is dat mijn deur altijd open staat, de collega's voelen dat ik tijd maak voor hun bezorgdheden.' – 'Ben er trots op als ik bij rondgang door de klassen zie dat het schoolteam gemaakte afspraken naleeft. Dat wil zeggen dat onze veranderingen duurzaam zijn doordat ze vertrekken vanuit een gedragen visie (taalbeleidsplan als voorbeeld).'

Respondent 3:

Vanuit beleidsmedewerker in de rol van directeur gerold – Nam als beleidsmedewerker niet alleen pedagogische zaken op, maar ook organisatorische – Mensen doen samenwerken om tot kwaliteitsonderwijs te komen – 'Uitschrijven van de visie van Unescoschool Sterrenbos maakte mij trots. Was een school zonder visie, er kon eigenlijk niet echt nog les gegeven worden. Een ommezwaai was nodig.' – Belangrijk om je te omringen met mensen die achter de schoolvisie staan – 'Als

kinderen, leraren en andere medewerkers *met goesting* naar school komen, geeft mij dat energie. Daar word ik gelukkig van.'

Respondent 4:

'Ik zocht uitdaging. Draaide in mijn vorige school al mee in het beleid. Directeur worden leek de volgende logische stap. Ik kan zo vorm geven aan de school zoals ik die zie: op maat van de kinderen, met leraren die daar werk van willen maken. Mijn keuze voor het buitengewoon onderwijs is dan ook niet toevallig. Door kleine ingrepen wil ik van de school een professionele werkplek voor leraren maken.' – 'Trots dat ouders toch overtuigd konden worden om hun kind naar de doe-klas te laten overstappen nadat de vader een halve dag meedraaide.' – 'Persoonlijk trots op goed voorbereide studiedag rond Universal Design for Learning: door de leraren samen te brengen en te laten vertellen over de eigen aanpak hebben we vanuit positiviteit iets gerealiseerd. Dat zorgde voor een boost, ideeën worden spontaan uitgewisseld en dat zorgt ook voor een dynamiek in het team.' – 'Vind het fijn dat mensen groeien en initiatief nemen wanneer ik hen als directeur begeleid.' – Samenwerking met twee schoolpedagogen is een meerwaarde – Vind het belangrijk om medewerkers complimenten te geven en te laten schitteren (voorbeeld: talentenkaders na nieuwjaarsreceptie) – De energie die in de school wordt gestoken en de feedback van ouders en collega's, zorgt voor nieuwe energie om door te gaan

Bevragen van het kernthema

Kun je een voorbeeld geven van een taak die wordt overgenomen door de scholengroep of scholengemeenschap, waardoor jouw takenpakket iets lichter werd?
Hoe helpt dit je vooruit? Van wie kreeg je hulp?

Respondent 1:

Als je met een vraag zit kan je heel gemakkelijk naar een collega bellen – De scholengemeenschap die zorgde voor een basispakket administratieve omkadering, waardoor ik als directeur een deel van mijn werk naar de administratieve medewerker kan doorschuiven – De ondersteuning van de dienst infrastructuur, waardoor ik als directeur op dat vlak 'geruster' kan zijn – Transparantie rond verdeling van puntenenveloppe: 'Dat is duidelijk en rechtvaardig waardoor dit nu veel minder energie vraagt dan vroeger.' – Prijsvergelijkend onderzoek rond didactisch materiaal vanuit de scholengemeenschap: 'Als directeur heb ik daar zelf geen tijd voor.'

Respondent 2:

'Ondersteuning door dienst personeel van de SGR zorgt ervoor dat ik als directeur tijd vrij krijg om zaken aan te pakken die anders lang op mijn To Do-lijst blijven staan. Dit maakt dat ik tijd krijg om bepaalde dingen sneller te realiseren.' – 'Ook de secretariaatsmedewerkers krijgen daardoor meer tijd om zaken van mij over te nemen.'

Respondent 3:

'Ondersteuning door E. van de dienst infrastructuur bij gaslek, zorgde ervoor dat ik dit uit handen kon geven en dat ik mij daardoor geruster voelde. Hij contacteerde de nodige firma's, de preventiedienst,...' – CODI ondersteunt indien er vragen zijn bij bepaalde documenten – Dienst preventie in aanloop van de doorlichting zorgde voor taakverlichting

Respondent 4:

Personeelsadministratie die centraal wordt opgenomen helpt: als directeuren informatie nodig hebben, krijgen ze die snel – Vergelijking met eerdere job: er is in onze SGE iemand die effectieve steun biedt om de aanwending van het lestijdenpakket administratief te verwerken en controleert of er niet te veel uren worden ingericht (dat zorgt voor 'geruststelling') – Ook financiële dienst biedt ondersteuning wanneer directeuren met vragen zitten

Kun je een voorbeeld geven van een moment waarop je professionele steun ondervond van een andere collega uit de scholengemeenschap? Hoe wist je bij wie je terecht kon? Wat deed je collega om je vooruit te helpen? Welk gevoel gaf dit jou? Hoe weet je dat je dit nog eens kunt doen? Weet je bij wie je nog terechtkunt?

Respondent 1:

Infrastructuurdienst biedt mij veel ondersteuning: 'Van zodra ik daarrond iets heb waar ik zelf niet mee aan de slag kan, bel ik naar Eddy. Dat geeft mij een gerust gevoel.' – 'Ook vanuit de dienst veiligheid en preventie is er ondersteuning, bijvoorbeeld in het kader van de voedselveiligheid. Ik heb het gevoel dat ik bij T. altijd terecht kan. Hij is toegankelijk en empathisch. Doet er alles aan om zaken in orde te brengen, bijvoorbeeld mijn milieuvergunning. Dat hij dit nu doet, zorgt ervoor dat ik het gevoel heb dat ik de school niet alleen op mijn schouders moet dragen.'

Respondent 2:

'Als ik naar de CODI bel, kan ik een beroep doen op zijn ervaring. Zijn mening neem ik mee om zelf onderbouwde beslissingen te nemen.' – 'Vragen aan de CODI worden snel beantwoord.' – 'Ook op de collega's van de SGE kan ik een beroep doen, al moeten we nog veel meer samenwerken.' – 'Als iemand mij helpt, geeft dat mij het gevoel dat ik er minder eenzaam voor sta.'

Respondent 3:

Samenwerking met andere directeur binnen gedeeld leiderschap laat toe om meningen en mogelijke beslissingen af te toetsen – 'Ik kan alleen maar positief zijn over het gedeeld leiderschap: elk heeft zijn eigen ervaring en know-how. Daardoor komt er tijd vrij zodat ik mij vooral kan concentreren op de lagere afdeling.' – We werken *samen* aan een leerlijn die bruggen maakt tussen de verschillende niveaus – Bij gedeeld leiderschap: belangrijk om te zoeken naar twee personen met een gelijke visie, maar een complementaire expertise - In aanloop van de doorlichting: aftoetsen voorstelling van de school aan *critical friends* (CODI en kwaliteitscoördinator) – Kwaliteitscoördinator levert data aan om beleidsbeslissingen te onderbouwen - Directeuren op een campus kunnen zoeken naar samenwerkingsvormen die leiden tot minder werk – Er kan op een campus ook inhoudelijk worden samengewerkt: de brug slaan tussen de verschillende onderwijsniveaus, werkvormen op elkaar afstemmen,... - Niet iedereen moet het warm water opnieuw uitvinden – Taken tussen de directeuren worden verdeeld op basis van talenten, interesses en ervaring uit het verleden

Respondent 4:

Uitleg van K., van de financiële dienst, heeft mij wel vooruit geholpen – Uitwisseling van kennis en ervaring met collega's tijdens bijeenkomsten van de SGE – Aanwezigheid van buitengewoon onderwijs in de SGE is belangrijk

Kun je een voorbeeld geven van een moment waarop je persoonlijke steun ondervond van een andere collega uit de scholengemeenschap? Wat maakte dat je bij die collega terechtkwam? Wat deed je collega om je vooruit te helpen? Welk gevoel gaf dit jou? Hoe weet je dat je dit nog eens kunt doen? Weet je bij wie je nog terechtkunt?

Respondent 1:

'Als we samenkomen om te vergaderen, kunnen we bij elkaar terecht voor een schouderklopje.' – 'Ik weet met welke vragen ik bij wie terecht kan.' – Interesse moet oprecht zijn – 'Als ik feedback krijg, wil ik dat die oprecht en eerlijk is, ik wil geen wenselijke antwoorden krijgen.'

Respondent 2:

'Geen nood om situaties uit de persoonlijke levenssfeer te delen met collega's.' – 'Als ik mij door een collega persoonlijk geraakt voel, kan ik altijd bij M. terecht om daarover eens te spreken.'

Respondent 3:

Gedeeld leiderschap is een voordeel om persoonlijke ervaringen en belevingen te delen, dat gaat bijna vanzelf – ‘L. van het internaat ondersteunde mij onlangs bij een sociale problematiek bij leerlingen. Zij gaf niet alleen advies en zocht mee naar een oplossing. Ze bood me ook een luisterend oor en dat gevoel van erkenning doet deugd. Het geeft het gevoel dat je er niet alleen voor staat en dat mensen begrip hebben voor je situatie en je inspanningen waarderen. Dat geeft me dan kracht om door te gaan.’ – Je hart eens kunnen luchten, doet deugd – Directeuren die op een campus zitten, hebben als voordeel dat ze zich minder eenzaam voelen

Respondent 4:

Informele babbels: uitwisselen van ervaringen zorgt ervoor dat directeuren niet het gevoel hebben dat ze er alleen voor staan – ‘In de school zelf heb ik dat ook met mijn twee schoolpedagogen.’ – Tweedaagse van de SGR zorgde voor ideeën die onmiddellijk gebruikt kunnen worden: Mentimeter, werkvormen,... – ‘Ik ben een ideeënplukker.’ – ‘Ideeën uitwisselen en *op niveau* rond visie werken, vind ik erg fijn. Dat kan ik in de eigen school ook met S. en L. Ik beschouw die twee collega’s als mijn beleidsteam. Bij hen toets ik veel af. Dat zorgt voor meer rust.’ – Taken binnen dit team zijn verdeeld op basis van expertise – ‘Drie jonge vrouwen proberen samen het verschil te maken.’

Kun je een moment beschrijven waarop je ondersteuning genoot van een collega, de centrale diensten van de scholengroep, de PBD, het CLB,...?

Welke vorm had die ondersteuning? Wat gebeurde er precies? Wat was de meerwaarde? Heb je daar iets uit geleerd?

Respondent 1:

‘Het ondersteuningsteam is *de max*: zij zijn goud waard voor mijn school. De leraren worden ondersteund, we kunnen met al onze vragen bij hen terecht.’ – ‘Ik vind het wel belangrijk dat zij ruimte krijgen om zich te ontplooiën; dat is een succesfactor.’ – ‘Zij proberen zich aan te passen aan mijn schoolcultuur.’ – ‘Wanneer ze iets niet weten, zijn ze niet te beroerd om dat aan te geven, maar ze gaan het dan wel uitzoeken.’ – Ze werken op maat van de leerkracht en stapsgewijs – ‘Ik heb het gevoel dat zij echt naast mij staan om leraren te coachen en in de klas aan de slag te gaan.’ – Ze worden ervaren als complementair aan de directeur – ‘Samenwerking met CLB is OK: zij kunnen ons ruggeleunen bij oudergesprekken, waardoor ik als directeur *bredere schouders* krijg en meer kan dragen.’ – ‘Leren van collega’s: bord om schoolontwikkeling te visualiseren, die daardoor *leeft* in de school. Ik gebruik dat nog altijd.’ – ‘Ondersteuning van een collega bij nieuw softwarepakket HRM-tool/digitaal schoolreglement, waardoor ik mij gemotiveerd voelde om er zelf mee aan de slag te gaan.’

Respondent 2:

Traject leerervaringen/woordenschatjes met PBD zorgde ervoor dat ik gerust kon zijn dat het leerplan gerealiseerd wordt – ‘Samenwerking met PBD zorgt ervoor dat nieuwe inzichten benaderd worden vanuit een praktische invalshoek, daardoor moet ik mij zelf minder verdiepen in theorieën.’ – Cahiers PBD zorgen voor ondersteuning; faciliteren implementatie van het leerplan, zeker wanneer het gecombineerd wordt met begeleiding door de PBD – ‘Ik deleger de veiligheid naar een administratief medewerker die ik voor een deel betaal vanuit mijn begroting, dat geeft mij meer tijd om bezig te zijn met mijn eigen werk.’ – Ondersteuning vanuit de personeelsdienst wordt ervaren als een meerwaarde; doordat zij zaken uitzoekt, besparen de directeuren tijd

Respondent 3:

Vroeger was de ondersteuning van de PBD duidelijker; doelen, tijdspad,... – Ondersteuningsvragen rond een aantal gezamenlijke problematieken worden wel aangepakt in samenwerking met de PBD – Samenwerking met NAS rond leerplan muzische vorming zorgt voor erg veel meerwaarde die je als individuele directeur moeilijk kunt bieden zonder dat dit erg veel van je tijd vergt – IJsberekenen

wordt voorgesteld door een andere collega en gezamenlijk opgenomen op niveau van de SGE – CLB: *openheid, duidelijkheid en eerlijkheid* als randvoorwaarden voor een goede samenwerking

Respondent 4:

‘We kunnen meer een beroep doen op de PBD als externe partner.’ – CLB samenwerking verloopt redelijk efficiënt doordat we hen bij veel betrekken (bijvoorbeeld: klassenraden) en indien nodig zelf veel opnemen (schoolpedagogen)

Kan je een ervaring beschrijven waarin je steun ondervond vanuit de scholengemeenschap? Welke vorm had die ondersteuning? Wat zorgde ervoor dat je je ondersteund voelde? Wat was er toen anders dan anders?

Respondent 1:

‘Invoeren HRM-tool is een fantastische ondersteuning op het vlak van functionerings- en evaluatiegesprekken.’ – Bundelen van nascholingsnoden in trajecten – Gezamenlijke aanpak van bijvoorbeeld ijsbergrekenen, zorgt ervoor dat ook kleinere scholen duurdere nascholingstrajecten kunnen volgen – ‘Aanpak van anderstalige nieuwkomers: ik kan terecht bij collega’s die daar ervaring mee hebben en er was ook een nascholingsaanbod vanuit de SGE.’

Respondent 2:

‘Samenwerking rond weerkalenders zorgde ervoor dat we samen tot een goed instrument kwamen.’ – Samenwerking rond de weerkalenders leverde veel tijdswinst op – Door dingen samen te doen, voel je je gesteund als directeur – ‘Ik vind het altijd goed om zaken met collega’s af te toetsen.’

Respondent 3:

‘Intervisiemomenten zorgen voor meerwaarde wanneer je zelf geen uitweg weet bij een bepaald probleem.’ – Informele gesprekken na de vergadering van de SGE – Samenwerking rond weerkalenders zorgt voor een leerlijn die conform het leerplan is – Geeft directeurs en leraren het gevoel dat ze gerust mogen zijn dat dit instrument OK is – Organisatie van OKAN op niveau van de SGE zorgt voor minder druk bij de directeurs – Professionaliseringstrajecten die de SGE organiseert op basis van een bevraging zijn een meerwaarde – CODI kaart mogelijke problemen binnen een SGE aan op het niveau van de SGR (voorbeeld CLB-probleem) – ‘SGE is belangrijk voor directeurs als het gaat over ondersteuning, stressbestendigheid, begrip,...’ – Problemen kunnen open en in vertrouwen worden besproken (bijvoorbeeld: van te veel mailverkeer vanuit de SGE naar geclusterde berichten op basis van feedback van directeurs)

Respondent 4:

Moeilijke vraag wegens nog maar vijf maanden in dienst – ‘Tot nu toe alleen maar steun ervaren. Zeker geen tegenwerking.’ – ‘Ik doe niet snel een beroep op anderen. Dat is misschien een werkpunt. Ik zoek de dingen graag zelf uit, ook al vertraagt mij dat soms.’ – ‘Ook het feit dat er binnen de scholen veel expertise is bij de twee schoolpedagogen zorgt ervoor dat ik minder een beroep moet doen op collega’s.’ – Implementatie HRM-tool zorgt voor steun en duidelijke verwachtingen ten aanzien van hoe directeurs die taak moeten opnemen

Wat is er positief gewijzigd aan de werking van de scholengemeenschap?

Waarom ervaar je dat als positief? Wat betekent dit voor jou qua taakeisen, sturingsmogelijkheden of ondersteuning?

Respondent 1:

Veel gestructureerder en transparanter – Transparantie rond puntenverdeling – Geen chaos meer – We nemen vlotter de telefoon om elkaars hulp in te roepen – Een aantal administratieve zaken (bijvoorbeeld benoemingen) worden overgenomen waardoor directeurs meer tijd vrij krijgen

Respondent 2:

Meer openheid – Puntenverdeling verloopt vlotter door transparante aanpak – ‘We delen meer, komen tot het besef dat we niet alles alleen moeten doen.’ – Goede praktijkvoorbeelden worden gedeeld – Relaties veranderen doordat we meer met elkaar samenwerken: vertrouwen groeit – ‘Ik vind het een goed idee om na een vergadering snel iets te gaan eten als we daarna nog (bijvoorbeeld in werkgroepen) zaken uitwerken. Gaan eten om daarna een hele middag te blijven zitten, vind ik net iets minder nuttig.’

Respondent 3:

De vergaderingen verlopen vlotter dan vroeger – Communicatie verloopt gestructureerd en laat zo toe om dingen achteraf makkelijker op te zoeken – Link tussen SGE en SGR: terugkoppeling van problemen gebeurt correct en niet gefilterd – Bespreking van pedagogisch-didactische items is een meerwaarde (maar mag nog worden uitgebreid) – Nascholingstrajecten op basis van samen gekozen prioriteiten en ondersteuningsnoden bieden mogelijkheden om samen te professionaliseren en leren van elkaar – Bespreken van goede praktijkvoorbeelden (WOEV, EQ-babbelspel) zorgt ervoor dat vernieuwingen wijder verspreid worden en dat collega’s zicht krijgen op de expertise van andere scholen – ‘De acht uitgangspunten van de SGE/SGR, waarin ik mij persoonlijk goed kan vinden, bieden een duidelijke lijn om gezamenlijk de toekomst in te gaan. Ze kunnen lokaal ingevuld worden. Meerwaarde van expertise delen komt mooi aan bod in deze uitgangspunten. Een iets meer gecentraliseerde scholengroep zorgt ervoor dat wij als directeuren meer tijd vrij krijgen voor de eigen instelling.’

Respondent 4:

Moeilijke vraag wegens nog maar vijf maanden in dienst

Ik ben ook geïnteresseerd in een ervaring waarin je zelf ondersteuning bood aan iemand uit de scholengemeenschap.

Wat deed je toen concreet? Hoe hielp dit je collega vooruit? Hoe heb je die collega beïnvloed? Welke kwaliteiten van jezelf zorgden er toen voor dat je die collega kon ondersteunen?

Respondent 1:

‘Als meter van een startende collega was ik altijd bereid om die persoon te helpen. Dat ging ook vlot. We wisselen nu nog steeds geregeld informatie uit.’

Respondent 2:

Halve dag ondersteuning gegeven aan N. in verband met schoolontwikkelingsplan – ‘Collega die haar schoolwerkplan baseerde op de structuur van mijn schoolwerkplan.’

Respondent 3:

Drie collega’s geholpen bij de HRM-tool – Ze voelden minder drempelvrees nadat ik met hen een volledig HRM-voorbeelddossier opbouwde – Samen met collega’s nagedacht over de documenten in deze tool; het is vooral nuttig om de wettelijk erkende documenten te gebruiken (alles opnemen in document ‘functioneringsgesprek’) – IT-vaardigheden en bewust bezig zijn met HRM zorgden ervoor dat deze collega’s bij mij terechtkomen – Idem voor het leerlingvolgsysteem

Respondent 4:

Praktische samenwerking rond busvervoer met scholen uit de buurt (één van de collega’s vraagt prijsopoffertes)

Afsluitende vragen

*Welke twee wensen heb je voor jezelf voor het verder ontwikkelen in de richting van gezond werk?
Wat betekent dit op het vlak samenwerking en ondersteuning?*

Respondent 1:

‘Dat ik niet het gevoel heb dat ik altijd opnieuw het warm water zelf moet uitvinden.’ – ‘Meer administratieve ondersteuning, zodat ik bijvoorbeeld zelf minder de telefoon moet opnemen wanneer het secretariaat onbemand is.’

Respondent 2:

Meer een beroep kunnen doen op know-how van collega's (bijvoorbeeld het LVS in Hamme) – ‘Meer samenwerken rond de ontwikkeling van nieuwigheden, maar wel rekening houden met de eigenheid en autonomie van elke school.’ – ‘Nadenken over gedeeld leiderschap met zorgcoördinator zodat we samen dingen kunnen uitwerken en beleid maken.’ – Beleidsondersteunende uren toekennen aan een collega – Meer administratieve omkadering – Loonsverhoging (loonspanning tussen leraren en directeuren is disproportioneel) – ‘Zo nu en dan een halve dag van thuis uit werken, zou mij toelaten om mij onafgebroken te concentreren op een moeilijker dossier.’

Respondent 3:

Meer ondersteuning bij onderhoud van de gebouwen en domeinen: gecentraliseerdere aanpak kan leiden tot betere besteding van de budgetten (dakgoten, afzuigingen,...) – ‘Iemand blijven hebben om je bezorgdheden mee te delen en samen mee aan de slag te kunnen gaan. In mijn geval: gedeeld leiderschap behouden en eventueel uitbreiden naar de hele campus.’

Respondent 4:

Regelmatige samenkomsten met directeuren SGE om zaken uit te wisselen (kan nog meer op worden ingezet) – ‘Als ik meer zicht zou hebben op de financiële toestand van de school, zou ik bepaalde zaken op langere termijn kunnen plannen (bijvoorbeeld: overkapping).’

*Kun je aangeven hoe de scholengemeenschap de komende tijd een bijdrage kan leveren op het gebied van samenwerking en ondersteuning om te evolueren in de richting van gezond werk?
Wat is daarvoor nodig? Wat verandert er dan? Voor jou? Voor de organisatie? Voor de leraren? De leerlingen?*

Respondent 1:

‘Meer samenzitten rond specifieke pedagogisch-didactische onderwerpen betekent tijdswinst voor individuele directies, dat kan bijvoorbeeld aansluitend op de SGE.’ – ‘Input krijgen rond nieuwe systemen en inzichten.’ – ‘Ik vind dat we proactief moeten zijn wat het nieuwe doorlichtingskader betreft: laat ons vooraf samenwerken aan de hand van het OK. Dat vermijdt veel nodeloze stress.’ – ‘Hoe vertalen we het OK naar onze personeelsleden? Het zou goed zijn dat we hierin ondersteund worden.’ – Met de SGE andere vormen van schoolorganisatie verkennen, ook in het buitenland – SGE als platform voor het uitwisselen van goede praktijkvoorbeelden (zoals EQ-babbelspel)

Respondent 2:

Het OK-kader samen verkennen en kijken hoe we daarmee samen aan de slag kunnen gaan – Proactief werken zodat een doorlichting niet voor onnodige en overbodige stress zorgt – Samen werken aan ijsbergrekenen, zodat de visie met de hele SGE wordt verkend en gedeeld – ‘Voldoende tijd nemen om onderwijsvernieuwingen te implementeren, dat geeft een zekere rust.’ – Tijd nemen zorgt voor duurzame verandering (voorbeeld muzische vorming, verspreid over verschillende jaren) – Werkvormen die tijdens vergaderingen van de SGE gebruikt worden, kunnen vertaald worden naar de

eigen school (voorbeeld talentenspel) – Professionaliseren van leraren binnen de SGE op basis van gezamenlijke noden

Respondent 3:

Nadenken over meer centrale dienstverlening vanuit de diensten veiligheid en preventie zou voor veel directeurs binnen de SGE een steun betekenen – Voorstander om aansluitend op de vergadering van de SGE in werkgroepen gezamenlijk dingen *grondiger* uit te werken – Samenwerken leidt dan misschien even tot iets meer werkstress, maar leidt op (middel-)lange tijd tot stressreductie – Samen aan pedagogisch-didactische onderwerpen werken kan leiden tot tijdswinst en zekerheid omtrent realisatie leerplan – Zicht krijgen op de talenten van de directeurs van de SGE in functie van creëren van mogelijkheden om informeel van elkaar te leren – Modernisering secundair onderwijs: hoe in de toekomst omgaan met getuigschriften? Een eenduidige aanpak is daar wenselijk. Implementatie gebeurt best via de SGE – Blijven inzetten op gelijke aanpak implementatie M-decreet – Alert blijven voor wat op het onderwijs afkomt: zoeken naar expertise – Samen zoeken naar oplossingen voor gezamenlijke problemen: gedrag. Eerlijk bespreken wat scholen doen, wat werkt, wat niet werkt

Respondent 4:

Duidelijke afspraken rond rollen en taken voor CLB zodat ze daadkrachtiger en als meer ondersteunend worden ervaren – Uitwisselen van expertise rond bijvoorbeeld Smartschool als platform om met ouders te communiceren (organisatorische aspecten) – *Gluren bij de burens* om van elkaar te leren

Is er iets wat je nog kwijt wil?

Respondent 1:

‘De job vergt veel. We moeten oog blijven hebben voor zorg voor elkaar, zodat iedereen in zijn kracht kan blijven staan.’

Respondent 2:

Nee.

Respondent 3:

Eén centraal secretariaat voor de scholen heeft voordelen: elke medewerker focust zich op een deel van het totale takenpakket en is daarvoor verantwoordelijk – Uren administratie verdelen onder verschillende personeelsleden zorgt voor specialisatie en heeft als voordeel dat de impact van een zieke secretariatsmedewerker kleiner is en de directeur die taken dus niet per se dient over te nemen – Eventueel kunnen we ook op campusniveau taken gaan clusteren: infrastructuur, financiën,... - Tip: alleen maar deelnemen aan bevestigingen externen (uitgeverijen,...) als het leidt tot een win/win-situatie – Meer nood aan duidelijke communicatie met CLB – Als het CLB verantwoordelijkheid en regie opneemt, kan dit leiden tot meer gelijke doelgerichtheid bij de CLB-medewerkers en een gevoel van betere ondersteuning bij de directeurs - ‘Voor mezelf de lat iets minder hoog leggen qua eisen, want ik beseft dat werken zoals ik nu doe een impact heeft op mijn gezondheid. We zijn daar allebei wel mee bezig. Zo spreken we af dat er iedere dag een halfuur echt middagpauze is. Ook: stilteplekken opzoeken als ik aan bepaalde zaken geconcentreerd moet werken.’ – ‘Ik voel mij goed en ben blij met wat ik doe. Daardoor geef ik graag een stukje vrije tijd op. Dat heeft ook te maken met mijn persoonlijke missie.’

Respondent 4:

Nee.

Bijlage P: Presentatie over de Discovery-fase (bij start Dream-fase)

Om de bestandsgrootte van dit PGO te beperken, neem ik enkel de belangrijkste slides op. De volledige presentatie is [opvraagbaar via deze link](#).

Bevraging indicatoren samenwerking en ondersteuning

(Vanhooft & Van Petegem, 2006)

In onze scholengemeenschap...

is er een goede verstandhouding tussen de directeuren

ondervinden de directeuren ondersteuning vanuit de dienst Personeel

ervaren de directeuren de coördinerend directeur als ondersteunend

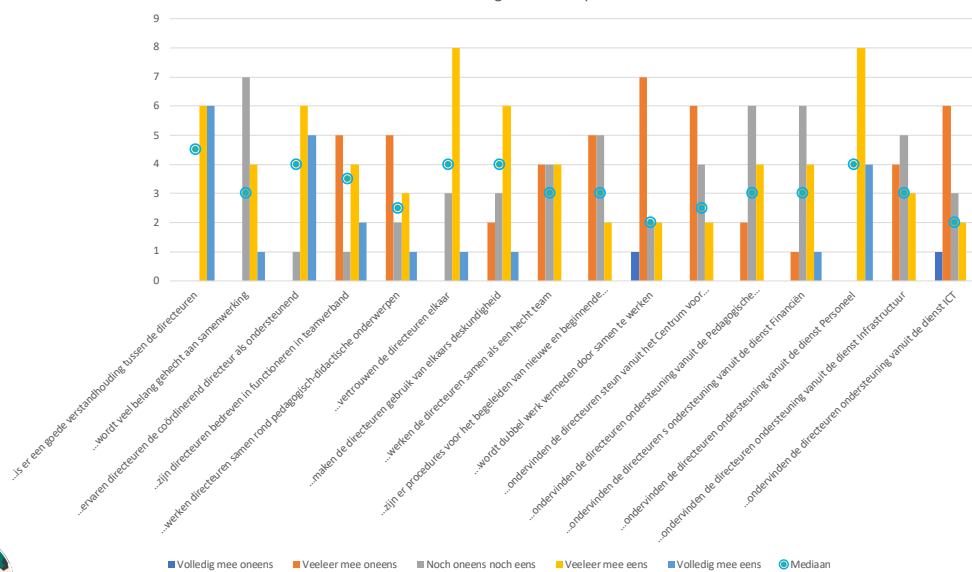
vertrouwen de directeuren elkaar

maken de directeuren gebruik van elkaars deskundigheid



Sven Geenens – Praktijkgericht Onderzoek M. Ed. – Samenwerking en Ondersteuning in een scholengemeenschap

In onze scholengemeenschap ...



Sven Geenens – Praktijkgericht Onderzoek M. Ed. – Samenwerking en Ondersteuning in een scholengemeenschap

Bevraging indicatoren samenwerking en ondersteuning

(Vanhoof & Van Petegem, 2006)

Prioritaire aandachtspunten...

ondervinden de directeuren steun vanuit het CLB

wordt dubbel werk vermeden door samen te werken

werken directeuren samen rond pedagogisch-didactische onderwerpen

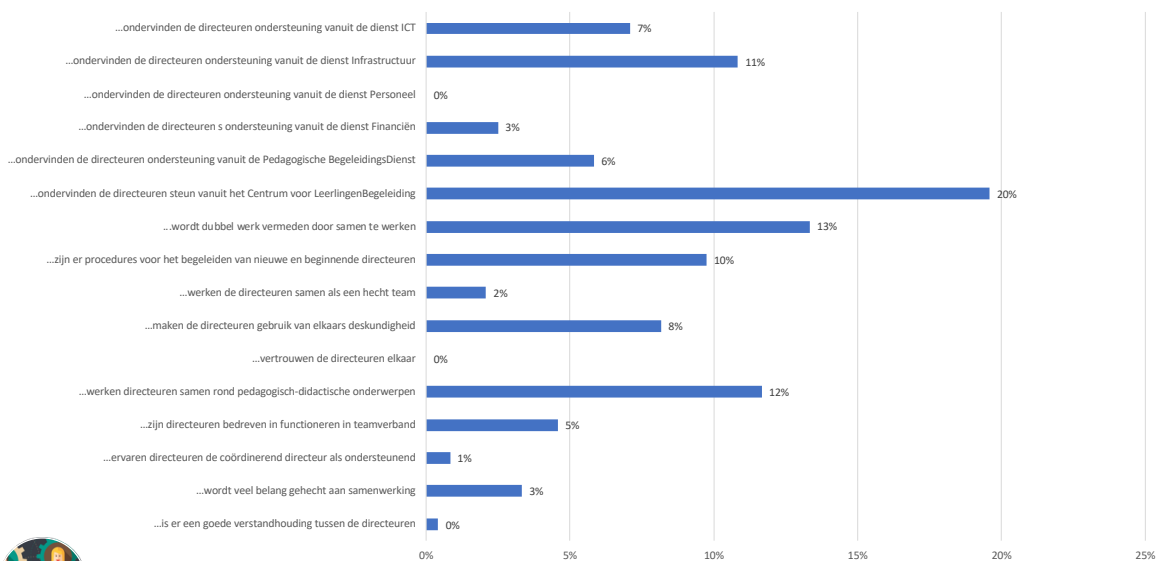
ondervinden de directeuren ondersteuning van de dienst Infrastructuur

zijn er procedures voor het begeleiden van nieuwe en beginnende directeuren

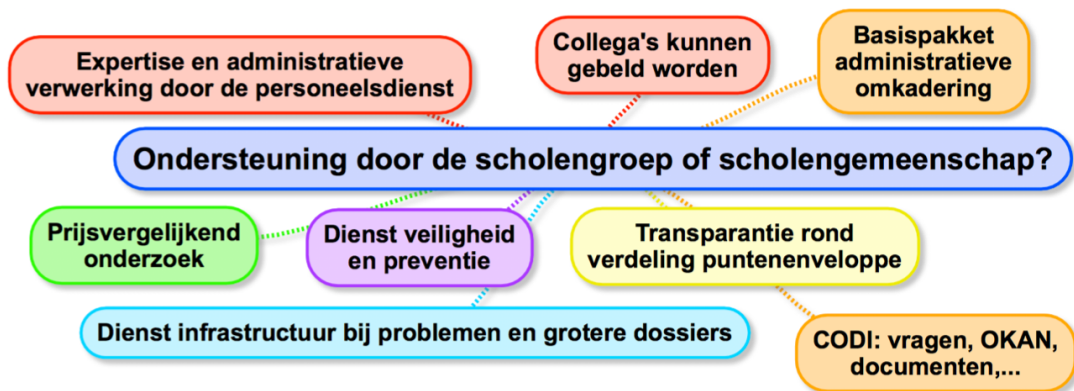


Sven Geenens – Praktijkgericht Onderzoek M. Ed. – Samenwerking en Ondersteuning in een scholengemeenschap

Actie nodig (verdeling over de directies heen - totaal = 100%)



Sven Geenens – Praktijkgericht Onderzoek M. Ed. – Samenwerking en Ondersteuning in een scholengemeenschap



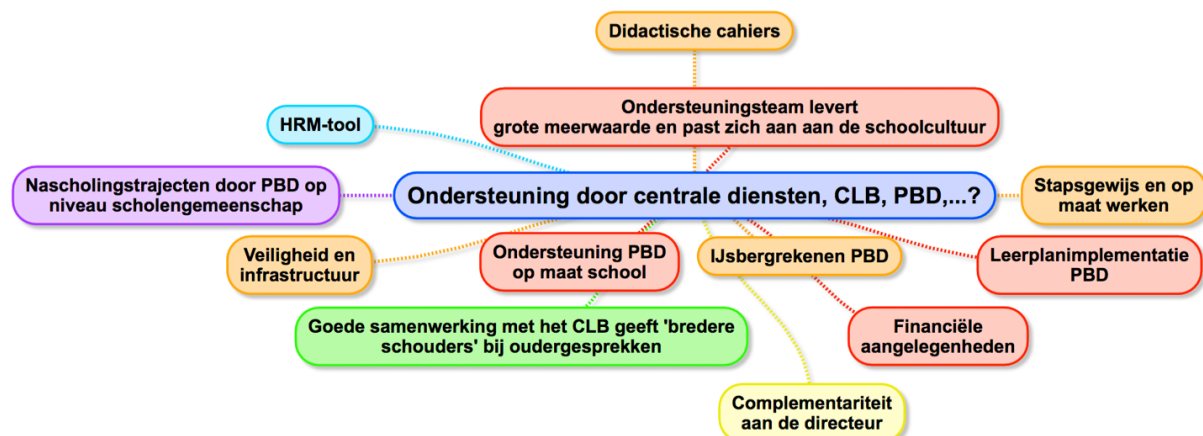
Sven Geenens – Praktijkgericht Onderzoek M. Ed. – Samenwerking en Ondersteuning in een scholengemeenschap



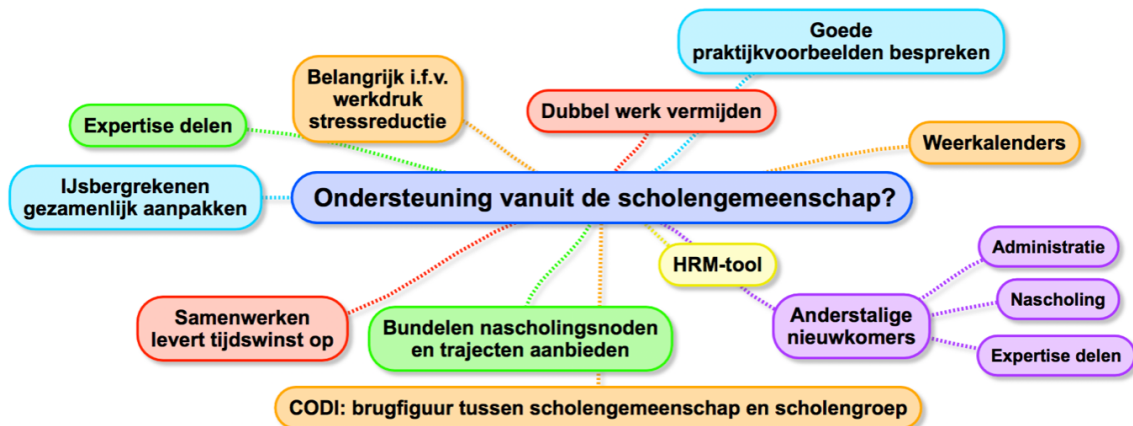
Sven Geenens – Praktijkgericht Onderzoek M. Ed. – Samenwerking en Ondersteuning in een scholengemeenschap



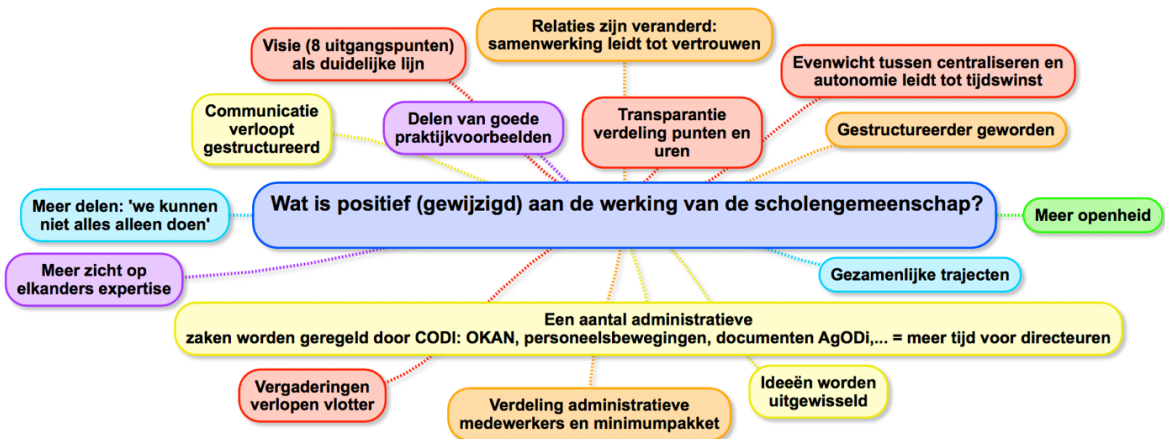
Sven Geenens – Praktijkgericht Onderzoek M. Ed. – Samenwerking en Ondersteuning in een scholengemeenschap



Sven Geenens – Praktijkgericht Onderzoek M. Ed. – Samenwerking en Ondersteuning in een scholengemeenschap



Sven Geenens – Praktijkgericht Onderzoek M. Ed. – Samenwerking en Ondersteuning in een scholengemeenschap



Sven Geenens – Praktijkgericht Onderzoek M. Ed. – Samenwerking en Ondersteuning in een scholengemeenschap



Sven Geenens – Praktijkgericht Onderzoek M. Ed. – Samenwerking en Ondersteuning in een scholengemeenschap



Sven Geenens – Praktijkgericht Onderzoek M. Ed. – Samenwerking en Ondersteuning in een scholengemeenschap

Welke dromen zien we in de mindmap?

