

Een competentiegericht personeelsbeleid uitbouwen: een hybride delphi-studie naar randvoorwaarden

ABSTRACT

Scholen worden voortdurend geconfronteerd met nieuwe noden en uitdagingen waarop ze een antwoord moeten formuleren. In sommige gevallen kan het uitbouwen van een personeelsbeleid, waarin aanwezige competenties van leraren gericht ingezet en ontwikkeld worden, een oplossing zijn. Aan de succesvolle uitwerking en implementatie van zo'n competentiegericht personeelsbeleid zijn echter randvoorwaarden verbonden. Dit onderzoek brengt deze randvoorwaarden in kaart aan de hand van een hybride delphi-studie waarbij vier expertgroepen (leraren, directieleden, pedagogisch begeleiders en onderwijsconsulenten) werden bevraagd. Aangezien elke expertgroep vanuit zijn eigen perspectief spreekt, bestaan er verschillen tussen de genoemde randvoorwaarden, maar er zijn ook overeenkomsten. Alle expertgroepen zijn het erover eens dat een visie, missie en plan van aanpak evenals een positief schoolklimaat en samenwerking binnen het schoolteam essentiële randvoorwaarden zijn om een competentiegericht personeelsbeleid uit te bouwen.

INLEIDING

Onderwijs inrichten betekent continu voor veranderende noden en uitdagingen staan. Verbiest (2011) stelt dat scholen hun onderwijs op grond van drie hoofdredenen bijsturen en/of vernieuwen: “(1) omdat ze moeten vanwege wetten en regels, (2) omdat ze willen beantwoorden aan opvattingen over goed onderwijs of (3) omdat ze, bijvoorbeeld vanuit het oogpunt van competitie, voordelen zien in het overnemen van bepaalde praktijken” (p. 36). Twee concrete voorbeelden van uitdagingen waarmee lagere scholen geconfronteerd worden zijn (1) het adequaat inspelen op de toenemende diversiteit in de leerlingenpopulatie en (2) een vlotte overgang van lager naar secundair onderwijs faciliteren. Scholen zoeken naar manieren om aan dit soort uitdagingen tegemoet te komen.

Een mogelijk antwoord kan bestaan uit het uitwerken en implementeren van een competentiegericht personeelsbeleid. Onder personeelsbeleid verstaan we verschillende acties, namelijk: selectie van leraren, opvang van nieuwe leraren, taakverdeling, prestatiebeoordeling,

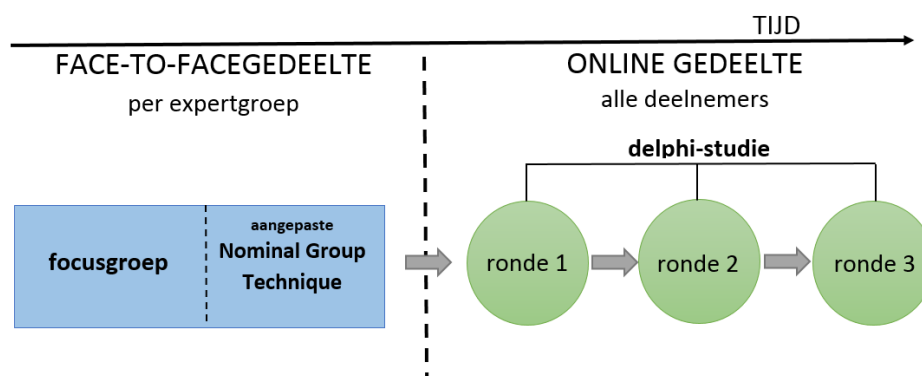
promotie, compensatie en ontslag, maar ook: het opzetten van interne communicatie en inzetten op professionalisering, nascholing en vernieuwing (Devos et al., 2005). Een competentiegericht personeelsbeleid is een personeelsbeleid waarin de competentieontwikkeling van leraren centraal staat en er steeds oog is voor de (verdere) professionalisering van leraren, dit zowel aan de hand van formele (doelgerichte) als informele (spontane) leeractiviteiten (Merchie, Tuytens, Devos, & Vanderlinde, 2016). Een competentiegericht personeelsbeleid kan vorm krijgen via de ontwikkeling van concrete praktijken (Kelchtermans, 2015). Onder de term praktijk verstaan we iedere manier van werken waarmee scholen de aanwezige competenties van leraren gericht inzetten en ontwikkelen. Het kan dan bijvoorbeeld gaan om praktijken waarin leraren werken aan hun eigen vakinhoudelijke specialisatie (bv. vakankers), waarin verhoogde samenwerking of kennisdeling gerealiseerd wordt (bv. co-teaching, collegiale visitatie) of waarin leerkrachten een andere taakinving krijgen op basis van een specifieke organisatievorm (bv. graadklassen, klasoverschrijdende groepen).

De uitwerking en implementatie van zulke praktijken gaat gepaard met randvoorwaarden die mee het succes ervan bepalen. De studie beschreven in dit artikel, maakt deel uit van een uitgebreider onderzoek (Struyf et al., 2016). In dat onderzoek werden praktijken in kaart gebracht waarmee Vlaamse lagere scholen, met focus op het vijfde en zesde leerjaar, een antwoord bieden op de twee eerder vermelde uitdagingen, namelijk het adequaat inspelen op de toenemende diversiteit in de leerlingenpopulatie en het faciliteren van de overgang van lager naar secundair onderwijs. Naast diepgaande casestudies van bestaande praktijken (n=10), beoogde dat onderzoek randvoorwaarden te identificeren waarmee scholen rekening moeten houden bij het invoeren van praktijken die een competentiegericht personeelsbeleid beogen. Volgende onderzoeksvraag werd daartoe geformuleerd: “Welke randvoorwaarden moeten in acht genomen worden bij het implementeren van praktijken die een competentiegericht personeelsbeleid bevorderen?” De resultaten van deze studie kunnen scholen helpen om een zicht te krijgen op mogelijke valkuilen en ermee rekening te houden wanneer ze zelf een praktijk van competentiegericht personeelsbeleid wensen uit te bouwen.

METHODE

Om de onderzoeksvraag te beantwoorden werd een delphi-studie uitgevoerd. Dit is een cyclisch groepscommunicatieproces met stakeholders, gericht op het verkrijgen van een gedragen

consensus over een complexe vraag (Dalkey & Helmer, 1963; Hsu & Sandford, 2007; Landeta, 2005). Een delphi-studie kan heel wat verschillende vormen aannemen (Hasson & Keeney, 2011). Binnen dit onderzoek werd gekozen voor een hybride delphi-studie (Landeta, Barrutia, & Lertxundi, 2011), bestaande uit twee delen (zie Figuur 1): een face-to-facegedeelte (focusgroeps gesprek met ‘nominal group technique’) en een online gedeelte (klassieke delphi-studie) (Landeta et al., 2011). Het face-to-facegedeelte vergroot de verbondenheid van de deelnemers met het onderzoek (Landeta, 2005; Landeta et al., 2011), terwijl het online gedeelte de planlast vermindert. In de volgende paragrafen geven we extra duiding bij deze methodologie.



Figuur 1: Hybride delphi-studie (gebaseerd op Landeta et al., 2011)

Participanten

Linstone en Turoff (2002) geven aan dat er geen algemene regels zijn voor het selecteren van expertgroepen. In deze studie werden leraren en directeurs geselecteerd op basis van een brede oproep naar praktijkvoorbeelden die inspelen op de eerder vermelde uitdagingen voor het lager onderwijs. Pedagogisch begeleiders werden geselecteerd op basis van de ‘snowball’-techniek bij alle Vlaamse onderwijsnetten. De onderwijsconsulenten werden geselecteerd op basis van het ‘knowledge resource nomination worksheet’ (Okoli & Pawlowski, 2004). Deze selectietool omvat volgende stappen: (1) voorbereiden van het werkdocument, waarbij relevante disciplines, vaardigheden, organisaties en literatuur verzameld worden; (2) toevoegen van namen aan het werkdocument; (3) rangschikken van stakeholders op basis van kwalificaties; (4) uitnodigen van de hoogst gerangschikte stakeholders; (5) indien deelname voor de stakeholder onmogelijk is, vragen om een collega voor te dragen.

In deze studie probeerden we te werken met expertgroepen van minstens tien deelnemers (Okoli & Pawlowski, 2004), maar het bleek niet mogelijk om dit minimumaantal bij alle

expertgroepen te bereiken. Tabel 1 biedt een overzicht van de achtergrondkenmerken van de deelnemers.

Tabel 1: Achtergrond deelnemers delphi-studie

Expertgroep	Aantal deelnemers	Specifieke informatie
Leraren	5	Uit 5 verschillende scholen
Directeurs	7	Uit 7 verschillende scholen
Pedagogisch begeleiders	14	Van 3 verschillende onderwijsnetten
Onderwijsconsulenten	12	Uit verschillende organisaties en uit verschillende disciplines: 3 lerarenopleiders 3 nascholers 4 inspecteurs 2 onderzoekers
Totaal	38	

Verloop van de delphi-studie

De delphi-studie vond plaats in mei en juni 2016. Het face-to-facegedeelte omvatte vier fasen: een inleiding, het focusgroepsgesprek, de ‘nominal group technique’ en een slot. In het focusgroepsgesprek werd er gebrainstormd over randvoorwaarden bij het implementeren van praktijken van competentiegericht personeelsbeleid (Rowe & Wright, 2011). Deze manier van werken vergroot de betrokkenheid van de deelnemers bij en hun focus op het onderzoek (Landeta et al., 2011). Hierna volgde de ‘nominal group technique’, een gespreksmethode waarbij meningen van deelnemers op een gestructureerde wijze worden verzameld en samengevoegd. De deelnemers noteerden eerst individueel randvoorwaarden voor het uitwerken en implementeren van een nieuwe praktijk op post-it-blaadjes (Cohen, Manion, & Morrison, 2009; Landeta et al., 2011; Mortelmans, 2013). De onderzoeker overliep vervolgens de verzamelde randvoorwaarden en groepeerde deze, in samenspraak met de deelnemers, volgens thema. Gelijksortige randvoorwaarden werden samengenomen en geherformuleerd in samenspraak met de groep (Hsu & Sandford, 2007; Landeta et al., 2011; Okoli & Pawlowski, 2004; Van de Ven & Delbecq, 1974). Indien nodig kon een deelnemer de opgegeven randvoorwaarde verduidelijken. Inpraak van andere deelnemers werd hierbij niet toegelaten (Landeta et al., 2011; Van de Ven & Delbecq, 1974). Daarna werden de bekomen resultaten nogmaals overlopen door de onderzoeker. De bijeenkomst werd afgesloten met de mogelijkheid om iets toe te voegen aan de lijst met randvoorwaarden. Per expertgroep duurde het face-to-facegedeelte ongeveer twee uur. De output van dit face-to-facegedeelte vormde de input voor het online gedeelte. Hierbij moeten we opmerken dat het face-to-facegedeelte voor

de pedagogisch begeleiders online afgenomen is om de planlast voor deze groep tot een minimum te beperken.

Het online gedeelte bestond uit drie rondes. In de eerste ronde kregen de deelnemers alle, alfabetisch gerangschikte, randvoorwaarden te zien die door de verschillende expertgroepen aangereikt werden in het face-to-facegedeelte. De deelnemers dienden deze te ordenen van meest naar minst belangrijk, alsook te beargumenteren waarom ze die volgorde kozen (Okoli & Pawlowski, 2004). In de tweede ronde werden enkel de twintig hoogst gerangschikte randvoorwaarden per expertgroep meegenomen. De deelnemer kreeg: (1) een zicht op de gemiddelde rangschikking van elke randvoorwaarde; (2) de eigen rangschikking uit de eerdere (online) ronde; (3) een indicatie van de consensus die op dat moment bereikt werd (zie Tabel 2); (4) een paragraaf waarin de argumentatie van alle deelnemers voor de gemaakte rangschikking anoniem samengevat werd en (5) de vraag om de randvoorwaarden opnieuw te ordenen (Hsu & Sandford, 2007; Martin & Frick, 1998; Okoli & Pawlowski, 2004). Hetzelfde proces werd herhaald tijdens de derde ronde (Okoli & Pawlowski, 2004). Het iteratieve opzet maakte het voor elke deelnemer mogelijk zijn/haar mening te herzien (Hsu & Sandford, 2007).

Tijdens de verschillende rondes ordenden de stakeholders de randvoorwaarden per expertgroep. Deze rangschikkingen werden door middel van de Kendall's *W* overeenstemmingscoëfficiënt met elkaar vergeleken. De waarde van de overeenstemmingscoëfficiënt kan variëren van 0 (heel zwakke overeenkomst, onbetrouwbare rangschikking) tot 1 (meest sterke overeenkomst, zeer hoge mate van betrouwbaarheid) (zie Tabel 2).

Tabel 2: Interpretatie van Kendall's *W*

<i>W</i>	Interpretatie	Vertrouwen in rangschikking
,1	Heel zwakke overeenkomst	Geen
,3	Zwakke overeenkomst	Laag
,5	Gematigde overeenkomst	Tamelijk
,7	Sterke overeenkomst	Hoog
,9	Heel sterke overeenkomst	Heel hoog

(overgenomen van Schmidt, 1997, p. 767)

Het online gedeelte werd stopgezet wanneer: (1) de Kendall's *W* minstens gelijk was aan 0.7 (zie Tabel 2) of (2) de derde ronde van de delphi-studie werd afgerond (Okoli & Pawlowski, 2004; Schmidt, 1997).

Data-analyse

De audiodata van het face-to-facegedeelte werden opgenomen en uitgetypt. Indien er randvoorwaarden vermeld waren tijdens het focusgroepsgebesprek, maar niet schriftelijk genoteerd waren tijdens 'nominal group technique', werden deze alsnog toegevoegd vóór de aanvang van de eerste online ronde van de delphi-studie (Okoli & Pawlowski, 2004). De Kendall's *W* overeenstemmingscoëfficiënt werd na elke ronde berekend met behulp van het softwarepakket SPSS 22 ('Statistical Package for Social Sciences') (Schmidt, 1997).

Aan de hybride delphi-studie namen leraren, directieleden, pedagogisch begeleiders en onderwijsconsulenten deel. Door middel van triangulatie in respondenten werd een gemeenschappelijke set van feiten gezocht (Yin, 2011).

RESULTATEN

Tabel 3 geeft een overzicht van de tien hoogst gerangschikte randvoorwaarden per expertgroep. We geven eerst een samenvatting per expertgroep, daarna vergelijken we de randvoorwaarden over de verschillende expertgroepen heen.

Tabel 3. Top 10 randvoorwaarden per expertgroep en bijbehorende maat van consensus (Kendall's *W*) na delphi-ronde 3

	Leraren	Directieleden	Pedagogisch begeleiders	Onderwijsconsulenten
Top 10 na delphi ronde 3	1. Flexibiliteit in het lesgeven	1. Duidelijke visie	1. Doelgerichtheid	1. Doelgerichtheid
	2. Zelfreflectie als leraar	2. Wil om te innoveren	2. Leerling staat centraal	2. Gedragen visie
	3. Open communicatie	3. Wederzijds vertrouwen	3. Leergemeenschap creëren binnen schoolteam	3. Focus op de 'leerling'
	4. Goede samenwerking met collega's	4. Accommodatie	4. Gedragen visie	4. Eigenaarschap over de praktijk
	5. Over het muurtje kijken	5. Out of the box denken	5. Growth mindset	5. Bereidheid om samen te werken
	6. Klasgroepen niet te groot	6. Flexibel inzetten van eigen personeel	6. Open communicatie	6. Bereidheid tot innovatie
	7. Efficiënte klasorganisatie	7. Teamgeest	7. Evidence-informed	7. Open schoolklimaat
	8. Specialisatie inhoudelijk/pedagogisch-didactisch	8. Structureel overleg (binnen 26 lestijden)	8. School als lerende organisatie	8. Autonomie voor leraren
	9. Voldoende fysieke ruimte	9. Voldoende draagkracht	9. Stappenplan	9. Begeleiding van leraren
	10. Sterk beleid	10. Kennis over eigen team	10. Foutvriendelijke leeromgeving	10. Duurzame samenwerkingen leraren
Kendall's <i>W</i>	0,32	0,47	0,55	0,63
	Zwakke overeenkomst	Zwakke overeenkomst	Matige overeenkomst	Matige overeenkomst
	n = 5	n = 7	n = 14	n = 12

Resultaten per expertgroep

De randvoorwaarden die *leraren* aanhalen, zijn voornamelijk gelinkt aan wat zij belangrijk vinden wanneer zij een nieuwe praktijk van competentiegericht personeelsbeleid mee implementeren. De flexibiliteit in het lesgeven benoemen zij als belangrijkste randvoorwaarde. Leraren moet durven om methodes los te laten om zo tot een nieuwe praktijk te komen. Daarnaast benadrukken zij het belang van zelfreflectie, het nadenken over en bijsturen van het eigen handelen. Communicatie en samenwerking met collega's beschouwen zij eveneens als belangrijke randvoorwaarden. Hiernaast geven zij aan dat een praktijk maar kan slagen als zij de kans krijgen om 'over het muurtje' te kijken. Zij willen inspiratie opdoen bij collega's en zo van elkaar leren. Randvoorwaarden 6, 7 en 9 zijn eerder van praktische aard. Het gaat om de grootte van de klasgroep, de klasorganisatie en voldoende (fysieke) ruimte om de praktijk te realiseren. Ook onderstrepen zij pedagogisch-didactische overwegingen. Een nieuwe praktijk kan pas succesvol zijn indien interesses en talenten van leraren zo optimaal mogelijk worden ingezet. Als laatste randvoorwaarde benoemen de leraren een sterk beleid, een duidelijke visie die ten volle ondersteund wordt door de directieleden. Het valt op dat er binnen de lerarengroep slechts een zwakke overeenkomst is over de randvoorwaarden heen ($W = 0,32$). De randvoorwaarden die leraren benoemen zijn dus divers en er bestaan belangrijke verschillen in het belang dat zij hechten aan de onderscheiden randvoorwaarden.

Directieleden benoemen voornamelijk randvoorwaarden die te maken hebben met hun functie als leidinggevende. Uit de randvoorwaarden die zij aanhalen, spreekt het belang van de schoolcontext en de uitdaging om leden van het schoolteam aan de slag te laten gaan met de nieuwe praktijk. Volgens deze expertgroep zijn de belangrijkste randvoorwaarden om een praktijk van competentiegericht personeelsbeleid in te voeren een duidelijke visie en de wil om te innoveren. Doelstellingen moeten worden vastgelegd en het hele schoolteam dient gemotiveerd te zijn om deze te bereiken. Daarnaast worden vertrouwen en communicatie tussen de teamleden als randvoorwaarden benoemd, waarbij directieleden de leraren beschouwen als professionals en hen voldoende vertrouwen bieden. Directieleden benoemen ook praktische elementen zoals accommodatie, waarbij leslokalen flexibel gebruikt moeten kunnen worden. Net als de leraren vinden ook directieleden het belangrijk dat er aan 'out of the box' denken wordt gedaan, waarbij er inspiratie wordt opgedaan vanuit andere onderwijspraktijken. Hiervoor is het belangrijk dat personeel voldoende flexibel ingezet kan worden en dat leraren zoveel mogelijk van elkaar leren. Een goede teamgeest kan hiertoe

bijdragen en wordt dan ook als volgende randvoorwaarde benoemd. Vervolgens benadrukken directieleden het belang van structureel ingepland overleg waarbij iedereen voldoende inbreng heeft en waarbinnen ook gereflecteerd wordt. Randvoorwaarden 10 en 6 hebben betrekking op de functie van de directie zelf, namelijk voldoende kennis hebben van het eigen team, zodat leraren gericht ingezet kunnen worden, respectievelijk de mogelijkheid om dit flexibel te kunnen doen. Net als bij de leraren is er bij de directieleden sprake van een zwakke overeenkomst in genoemde randvoorwaarden ($W= 0,47$). Hieruit blijkt dat ook zij onderling een verschillend gewicht geven aan de genoemde randvoorwaarden.

Vanuit hun begeleidende positie benoemen *pedagogisch begeleiders* randvoorwaarden die betrekking hebben op het hele schoolteam, inclusief de directieleden. Ze benoemen allereerst het belang van doelgericht werken, waarbij de leerling centraal staat. Daarnaast vindt deze groep het belangrijk om de school op te vatten als een leergemeenschap. Ze willen hierbij het schoolteam aanzetten tot kennisverwerving, maar vooral ook doen nadenken over mogelijke verbeteringen op onderwijsvlak. Hierbij aansluitend benadrukken zij het belang van een ‘gedragen visie’ binnen het schoolteam en een ‘growth mindset’. Leraren moeten ervan overtuigd zijn dat het leren van leerlingen de centrale focus is en zij moeten hun klas- en schoolwerking zo (her)ontwerpen dat deze beide dit doel ten goede komen. Om dit te kunnen realiseren is een open communicatie belangrijk, alsook het werken aan de hand van ‘evidence informed’ materiaal. Om te weten wat zou kunnen werken, moeten leraren zich eerst verdiepen in informatie over wat werkt. Uit de antwoorden blijkt dat deze expertgroep de school ziet als een ‘lerende organisatie’, waarvan de leden hun onderwijs trachten aan te passen aan de onderwijsnoden van alle leerlingen. Scholen werken hiervoor een stappenplan uit, waarmee zij experimenteren in een foutvriendelijke omgeving. Nieuwe dingen uitproberen en hierover reflecteren zijn basisprincipes. We merken een matige overeenkomst op tussen de respondenten van deze expertgroep ($W= 0,55$). De bevroegde pedagogisch begeleiders komen dus matig overeen in de randvoorwaarden die ze benoemen en in het belang dat zij hieraan toekennen.

Net zoals de pedagogisch begeleiders, benoemen ook de *onderwijsconsulenten* randvoorwaarden die van toepassing zijn op het hele schoolteam. Praktische elementen komen hier minder aan bod, in tegenstelling tot mechanismen die belangrijk zijn bij de implementatie van een nieuwe praktijk. Onderwijsconsulenten beschouwen doelgerichtheid en een gedragen

visie, waarin het belang van de leerling voorop wordt gesteld, als belangrijkste randvoorwaarden. Alle vernieuwingen staan in functie van het belang van de leerling. Omdat leraren weten wat hun leerlingen nodig hebben, is het dan ook van belang om leraren te betrekken bij de nieuwe praktijk en zo oog te hebben voor het gevoel van eigenaarschap erover. Om dit door te voeren dient er bereidheid te zijn tot samenwerking, niet alleen tussen leraren onderling, maar ook in overleg met onderwijsconsulenten, pedagogisch begeleiders enz. Daarnaast moeten leraren bereid zijn om te innoveren, hun sterktes in te zetten, maar ook van elkaar te leren om zo een nog beter resultaat te bereiken. De onderwijsconsulenten benadrukken voorts nog het belang van een open schoolklimaat, een klimaat waar leraren van elkaar leren, waar ruimte is voor eigen inbreng en waar leraren hun autonomie mogen uitoefenen. Leraren zijn professionals en moeten vrijheidsgraden krijgen, wat opnieuw een positief effect heeft op hun professionalisering. Tot slot benadrukken de onderwijsconsulenten het belang van duurzame samenwerkingen tussen leraren. Leraren moeten de mogelijkheid krijgen om een vertrouwensband op te bouwen en elkaars competenties en sterktes te leren kennen. Daarbovenop moeten leraren de duur van deze samenwerking kennen en aangeven dit engagement te willen aangaan. Leraren zullen meestal gemakkelijker iets durven uitproberen met collega's die ze kennen. We merken een matige overeenkomst op tussen de respondenten van de expertgroep van onderwijsconsulenten ($W= 0,63$). De leden komen matig overeen in de randvoorwaarden die ze benoemen en in het belang dat zij hieraan toekennen.

Vergelijking over de expertgroepen heen

Een aantal elementen worden door meerdere expertgroepen benoemd en kunnen we bijgevolg groeperen in negen concrete thema's. Tabel 4 geeft hiervan een overzicht. De thema's werden eerst gerangschikt op basis van gedragenheid tussen de verscheidene expertgroepen en vervolgens op basis van de interne rangschikking binnen de expertgroepen. Thema's op eenzelfde rij sluiten inhoudelijk het meest bij elkaar aan, terwijl grijze vakken aangeven dat er voor het thema en de expertgroep in kwestie geen randvoorwaarde werd vermeld. De cijfers geven de originele rangschikking aan in de top tien van de betreffende expertgroep.

Tabel 4. Schema van inhoudelijk overlappende randvoorwaarden over alle expertgroepen heen

Thema	Leraren	Directieleden	Pedagogisch begeleiders	Onderwijsconsulenten
Visie, missie en plan van aanpak	Sterk beleid (2)	Duidelijke visie (1)	Gedragen visie (4)	Gedragen visie (4)
			Doelgerichtheid (1)	Doelgerichtheid (1)
			Stappenplan (9)	
				Begeleiding van leraren (9)
Schoolklimaat		Wederzijds vertrouwen (3)		Autonomie voor leraren (8)
	Open communicatie (3)		Open communicatie (6)	
		Teamgeest (7)	Foutvriendelijke leeromgeving (10)	Open schoolklimaat (7)
Samenwerking				Bereidheid om samen te werken (5)
		Structureel overleg (binnen 26 lestijden) (8)		
	Goede samenwerking met collega's (4)		Leergemeenschap creëren binnen schoolteam (3)	Duurzame samenwerkingen leraren (10)
Leerling-gecentreerd onderwijs			Leerling staat centraal (2)	Focus op de 'leerling' (3)
	Flexibiliteit in het lesgeven (1)		Growth mindset (5)	Eigenaarschap over de praktijk (4)
Innovatiebereidheid		Wil om te innoveren (2)	School als lerende organisatie (8)	Bereidheid tot innovatie (6)
		Voldoende draagkracht (9)		
Innovatie-inspiratie	Over het muurtje kijken (5)	Out of the box denken (5)	Evidence informed (7)	
Inzicht in competenties	Zelfreflectie als leraar (2)	Kennis over eigen team (10)		
Organisatie	Klasgroepen niet te groot (6)			
	Efficiënte klasorganisatie (7)	Flexibel inzetten van eigen personeel (6)		
Infrastructuur	Voldoende fysieke ruimte (9)	Accommodatie (4)		

We gaan vervolgens dieper in op de randvoorwaarden en beschrijven deze volgens het belang dat er over de expertgroepen heen aan gegeven werd.

1. Visie, missie en plan van aanpak

Alle expertgroepen benadrukken het belang van een duidelijke visie, die zich in een missie en plan van aanpak vertaalt. Willen scholen een (nieuwe) praktijk van competentiegericht personeelsbeleid laten slagen, dan dienen de doelen helder te zijn. Idealiter worden deze uitgeschreven in een missie, van waaruit een plan van aanpak wordt opgesteld, waarin deze doelen worden geëvalueerd en eveneens de begeleiding van leraren gespecificeerd wordt. De visie wordt bij voorkeur gedragen door het hele schoolteam.

2. Schoolklimaat

Alle expertgroepen vermelden aspecten van een positief schoolklimaat als randvoorwaarde voor succesvolle implementatie van een nieuwe praktijk. In dit type schoolklimaat krijgen leraren de nodige vrijheid en steun van de directie om nieuwe dingen uit te proberen en van elkaar te leren. Wederzijds vertrouwen is de sleutel tot het verkrijgen van open communicatie en de basis voor een positief schoolklimaat.

3. Samenwerking

Daarnaast is het zinvol dat er samenwerkingen opgezet worden, zodat leraren van elkaar kunnen leren. Verschillende componenten zijn hierbij belangrijk zoals de bereidheid van leraren om samen te werken met collega's, de duurzaamheid van de samenwerking (als leraren een vertrouwensband kunnen opbouwen, zullen zij meer durven experimenteren) en het inplannen van overleg zodat extra planlast deels of volledig gecompenseerd wordt.

4. Leerling-gecentreerd onderwijs

Met uitzondering van de directieleden ondersteunen alle expertgroepen dat elke nieuwe praktijk leerlinggericht moet zijn. Leraren moeten de mogelijkheid krijgen om de eigen klaspraktijk structureel te herontwerpen in het voordeel van het leren van de leerlingen. De leraren moeten hiervoor gezien worden als professionals, die het beste weten wat de leerlingen nodig hebben.

5. Innovatiebereidheid

Om het onderwijs en de klaspraktijk zoveel mogelijk te herstructureren in het voordeel van leerlingen is ook innovatiebereidheid van het hele team een vereiste. Dit veronderstelt dat leraren openheid tonen en bereid zijn om hun competenties nog meer te verbreden en verdiepen.

6. Innovatie-inspiratie

Inspiratie opdoen met betrekking tot innoveren kan eveneens zorgen voor (bereidheid tot) innovatie bij leraren. Dit wordt door alle expertgroepen, behalve de onderwijsconsulenten, als randvoorwaarde geselecteerd. Durven ‘out of the box’ denken, wat bijvoorbeeld door interne of externe observatiebezoeken of wetenschappelijk onderzoek aangewakkerd kan worden, kan hierbij een hulpmiddel zijn.

7. Inzicht in competenties

Leraren en directieleden geven aan dat inzicht, in zichzelf als leraar of in het team als directeur, nodig is om competenties van leraren gericht in te zetten en te ontwikkelen. Het is pas wanneer leerkrachten en hun directie zelf inzicht hebben in de aanwezige competenties dat deze beter ingezet en ontwikkeld kunnen worden.

8. Organisatie

Daarnaast geven de expertgroepen aan dat er best voldoende denkwerk over de organisatie van de praktijk verricht wordt, zowel voor, tijdens als na de implementatie. Leraren denken hierbij aan de grootte van de klasgroepen en de meest efficiënte klasorganisatie zodat een optimale leeromgeving gecreëerd kan worden. Directieleden hechten dan weer belang aan de mogelijkheid om het eigen personeel flexibel in te zetten, waarbij ze rekening houden met de maximale professionele ontplooiing van leraren.

9. Infrastructuur

Tot slot wordt een praktijk steeds opgezet binnen een bepaalde schoolcontext met een specifieke infrastructuur. Deze infrastructuur is een meerwaarde indien ze de praktijk ondersteunt. De aanwezige infrastructuur is echter niet altijd geschikt, bijvoorbeeld wanneer leraren leerlingen willen opdelen zoals dit het best past bij de praktijk. In dat geval zijn leraren en directieleden genoodzaakt om ‘realistische idealisten’ te zijn om, ondanks infrastructurele beperkingen, er toch in te slagen een praktijk te implementeren.

DISCUSSIE EN CONCLUSIE

Om (nog beter) te kunnen inspelen op steeds veranderende noden en uitdagingen (Verbiest, 2011) kunnen scholen een competentiegericht personeelsbeleid uitbouwen, c.q. praktijken opzetten waarbinnen competenties van leraren gericht ingezet en verder ontwikkeld worden. Zulke praktijken kunnen slechts slagen indien bepaalde randvoorwaarden vervuld zijn. In deze studie gingen we op zoek naar deze randvoorwaarden en werden vier expertgroepen (leraren, directieleden, pedagogisch begeleiders en onderwijsconsulenten) bevraagd aan de hand van een hybride delphi-studie. De expertgroepen benoemden elk vanuit hun eigen functie en visie randvoorwaarden, maar de studie liet ook toe om een aantal randvoorwaarden te identificeren die door meerdere expertgroepen gemeld worden. We kunnen deze groeperen in negen thema's: (1) een duidelijke visie, missie en plan van aanpak; (2) een positief schoolklimaat; (3) samenwerking; (4) leerling-gecentreerd onderwijs; (5) innovatiebereidheid; (6) innovatie-inspiratie; (7) inzicht in competenties; (8) organisatie en (9) infrastructuur.

De studie gaf overeenstemming in een aantal randvoorwaarden aan tussen de onderscheiden expertgroepen, al legde elke expertgroep ook zijn eigen accenten. Dit kan mogelijk verklaard worden doordat de verschillende expertgroepen randvoorwaarden benoemen vanuit hun eigen perspectief. Zo kijken de leraren eerder vanuit een 'praktijkgericht' perspectief, de directieleden meer vanuit een 'leidinggevend' perspectief, de pedagogisch begeleiders voornamelijk vanuit een 'begeleidend' perspectief en de onderwijsconsulenten hoofdzakelijk vanuit een 'theoretisch' perspectief. Deze verschillende perspectieven zijn nauw gelinkt aan de verschillende functies die de actoren uitvoeren en hangen dus ook mogelijk samen met het belang dat zij toekennen aan bepaalde randvoorwaarden. Zo vermelden leraren voornamelijk randvoorwaarden die ingaan op praktische voorwaarden, aangezien zij de praktische uitvoerders zijn van een nieuwe praktijk. Ook vermelden directieleden voornamelijk elementen die betrekking hebben op het leiden van het schoolteam, eerder dan de focus te leggen op 'de leerling als uitgangspunt'. Echter, een schoolteam dat goed geleid wordt, zal ook een positieve invloed op de leerlingen uitoefenen. Wanneer scholen een nieuwe praktijk willen invoeren, is het dus belangrijk om rekening te houden met de verschillende perspectieven van de deelnemende actoren.

Referenties

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (seventh edition). London: Routledge.

- Dalkey, N., & Helmer, O. (1963). An experimental application of the Delphi method to the use of experts. *Management Science*, 9, 458- 467. doi:10.1287/mnsc.9.3.458.
- Devos, G., Verhoeven, J., Stassen, K., & Warmoes, V. (2005). *Scholen en personeelsbeleid. Een onderzoek in Vlaanderen. Onderwijskundig onderzoek in opdracht van de Vlaamse minister van werk, onderwijs en vorming. OBPWO.01.04*. Geraadpleegd op 09/09/2016 via <https://lirias.kuleuven.be/bitstream/123456789/82254/2/personeelbeleid.pdf>.
- Hasson, F., & Keeney, S. (2011). Enhancing rigour in the Delphi technique research. *Technological Forecasting & Social Change*, 78, 1695-1704. doi:10.1016/j.techfore.2011.04.005.
- Hsu, C.-C., & Sandford, B. A. (2007). The Delphi Technique: Making sense of consensus. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 12(10), 1-8.
- Kelchtermans, G. (2015). Allemaal gelijk en toch allemaal anders. Reflecties over schoolteam, schoolorganisatie en professionaliteit in het basisonderwijs. In VLOR, *De basisschool als fundament voor ontwikkelen en leren: Een strategische verkenning van de missie en de troeven van het basisonderwijs in Vlaanderen* (pp. 166-187). Leuven / Den Haag: Acco.
- Landeta, J. (2005). Current validity of the Delphi method in social sciences. *Technological Forecasting & Social Change*, 73, 467-482. doi:10.1016/j.techfore.2005.09.002.
- Landeta, J., Barrutia, J., & Lertxundi, A. (2011). Hybrid Delphi: A methodology to facilitate contribution from experts in professional contexts. *Technological Forecasting & Social Change*, 78, 1629-1641. doi:10.1016/j.techfore.2011.03.009.
- Linstone, H. A., & Turoff, M. (2002). *The Delphi Method. Techniques and applications*. Boston: Addison-Wesley.
- Martin, A. G., & Frick, M. J. (1998). The Delphi Technique: An informal history of its use in agricultural education research since 1984. *Journal of Agricultural Education*, 39(1), 73-79. Doi:10.5032/jae.1998.01073.
- Merchie, E., Tuytens, M., Devos, G., & Vanderlinde, R. (2016). *Hoe kan je de impact van professionalisering voor leraren in kaart brengen?* Geraadpleegd op 09/09/2016 via <https://biblio.ugent.be/publication/7105261/file/7105283>.
- Mortelmans, D. (2013). *Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden*. Leuven / Den Haag: ACCO.
- Okoli, C., & Pawlowski, S. D. (2004). The Delphi method as a research tool: an example, design considerations and applications. *Information & Management*, 42, 15-19.

- Rowe, G., & Wright, G. (2011). The Delphi technique: Past, present, and future prospects – Introduction to the special issue. *Technical Forecasting & Social Change*, 78, 1487-1490. doi:10.1016/j.techfore.2011.09.002.
- Schmidt, R. C. (1997). Managing Delphi surveys using nonparametric statistical techniques. *Decision Sciences*, 28(3), 763-774.
- Struyf, E., Simons, M., Vandervieren, E., Casteleyn, J., Smits, T., & Van Mieghem, A. (2016). *Identificatie en analyse van praktijken van gerichte inzet en ontwikkeling van competenties van leraren in de laatste jaren van het lager onderwijs: eindrapport*. Antwerpen: Universiteit Antwerpen.
- Van de Ven, A. H., & Delbecq, A. L. (1974). The effectiveness of Nominal, Delphi, and Interacting Group Decision Making Processes. *Academy of Management Journal*, 17(4), 605-621.
- Verbiest, E. (2011). *Leren innoveren. Een inleiding in de onderwijsinnovatie*. Antwerpen / Apeldoorn: Garant.
- Yin, R. K. (2011). *Qualitative Research from Start to Finish*. New York: The Guilford Press.