

An abstract graphic on the left side of the cover features a dense network of thin black lines that flow and branch out, resembling a neural network or a complex web. Interspersed among these lines are several blue circles of varying sizes, some of which are larger and more prominent than others. The overall effect is one of dynamic, interconnectedness.

MASTER THESIS

ENHANCING TEACHERS' SELF-REGULATION OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Dick van der Meulen

FACULTY OF BEHAVIOURAL, MANAGEMENT AND SOCIAL SCIENCES
EDUCATIONAL SCIENCE AND TECHNOLOGY

EXAMINATION COMMITTEE

T. Hirschler MSc
M. A. Hendriks PhD

DOCUMENT NUMBER

09-06-2017

UNIVERSITY OF TWENTE.

ABSTRACT

Purpose: To improve teachers' autonomous motivation and feelings of ownership towards professional development, an intervention was developed for school supervisors including guidelines about application of appreciative inquiry and two core dimensions of transformational leadership (i.e. individual consideration and intellectual stimulation) during performance conversations.

Research design: Five team managers at Saxion University of Applied Sciences tried-out the intervention. Teachers were surveyed before (N = 74) and after (N = 55) a conversation series. Changes of supervisors' interpersonal behaviour were examined by paired tests (N = 48 pairs). Effects of supervisors' interpersonal behaviour on teachers' views regarding professional development were examined by regressions of pre-test data (N = 73). The intervention was evaluated by interviews with participating team managers.

Findings: Results suggest that intellectual stimulation is an effective way to improve teachers' autonomous motivation. In addition, individual consideration seems to strengthen several ownership dimensions (efficacy, accountability, & belongingness). Contrastingly, appreciation showed no significant effects on teachers' self-regulation. The intervention only affected supervisors' appreciative and individually considerate behaviour, but not intellectual stimulation. Sustainability of these behavioural changes regarding appreciation and individual consideration is considered high because of fit to supervisors' personal norms and values, and several assumed advantages.

Conclusions: School supervisors' individually considerate and intellectually stimulative behaviour can enhance teachers' self-regulated steering of professional development in distinct ways. Nevertheless, additional research is required to corroborate research claims and to explore school-wide implementation.

Keywords: teachers' professional development, performance conversation, appreciative inquiry, transformational leadership, psychological ownership, motivation

INTRODUCTION

It is already commonly acknowledged that continuously changing demands in society require professionals who keep developing their vocational capabilities. This is also an important issue for educational professionals who have to manage diversifying student backgrounds, expanding expertise domains, new roles, and increasing quality demands (Day, 1999; Darling-Hammond, 2005; Organization for Economic Co-operation and Development [OECD], 2005). In addition to that, policy makers view professional development of teachers as a main requirement for high-quality education (HBO-raad, 2007; Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap [OCW], 2008, 2011). This is endorsed by studies that show the relation of teacher learning with school improvement and student achievements, for instance by facilitating educational innovation (e.g., Guskey, 2002; Ketelaar, Koopman, Brok, Beijaard, & Boshuizen, 2014) and improving teaching practices (e.g., Pop, Dixon, & Grove, 2010; Grove, Dixon, & Pop, 2009; Mestry, Hendricks, & Bisschoff, 2009; Evers, Kreijns, Van der Heijden, & Gerrichhauzen, 2011a).

This study focuses on overall professional development as defined by Hoyle and John (1995, p. 17): "The process by which teachers acquire the knowledge, skills and values which will improve the service they provide to clients". This process comprises all types of learning activities that teachers can engage throughout their career, such as experimenting, reflecting, collaborating with colleagues, and reading (Evers, Kreijns, & Van der Heijden, 2015), with the learner-worker in control (Marsick & Watkins, 2015).

The success of professional learning activities seems to depend on teachers' perceptions of control and ownership (Holmes, Preston, Shaw, & Buchanan, 2013) and motivation (Kelani & Khourey-Bowers, 2012; Jansen in de Wal, Brok, Hooijer, Martens, & Van den Beemt, 2014;

Thoonen, Sleegers, Oort, Peetsma, & Geijssel, 2011), possibly through the effort learning activities require and the uncertainty it brings (Heystek & Terhoven, 2014). As teachers' professional development can be driven to some extent externally (by rewards or punishments) and internally (by interest or satisfaction) (Avidov-Ungar, 2016), self-regulated learners in particular show high engagement in learning activities (Bembenutty, White, & Vélez, 2015; Jansen in de Wal et al., 2014). Yet, whereas some teachers are extremely autonomous, a substantial amount of teachers can be not (Jansen in de Wal et al., 2014). On the basis of such observations, Dutch policy makers stress the need for increasing teachers self-regulated motivation and ownership regarding their professional development (Hessing, Loeffen, Uytendaal, & Willems, 2013).

Self-regulation of professional development

This raises the question how autonomous motivation and ownership are defined and how these are constituted, especially with regard to professional development (PD). An explanation of motivation on the internal-external spectrum is provided by the self-determination theory of Ryan and Deci (2000). They define motivation as the rate people are "moved to do something" (p. 4), and they identified several motivation types that are more or less externally vs. internally regulated. From these, the following motivation types can be considered as autonomous motivation (Deci & Ryan, 2008): intrinsic, integrated, and identified motivation. Intrinsic motivation is fully self-determined, which arises from personal interest, enjoyment, and immanent satisfaction; identified and integrated motivation first ensue from extrinsic reasons and are respectively personalised by becoming aware of the personal value and becoming an integral part of a person's values and needs (Ryan & Deci, 2000). Such internalisation of external motives is induced if basic human needs for perceived autonomy, relatedness, and competence are met (Deci & Ryan, 2000; Ryan, 1995) that are also necessary for teachers' growth, learning, and development (Jansen in de Wal et al., 2014). This means that professionals need freedom of choice, social connections, and the ability to perform (Deci & Ryan, 2000).

In scientific literature, the concept of ownership is known with respect to employees' feelings about organisations, but is new to professional learning. Pierce, Kostova, and Dirks (2001) define psychological ownership as "a state in which individuals feel as though the target of ownership (material or immaterial in nature) or a piece of it is 'theirs' (i.e., 'It is MINE!')" (p. 299). Several identified dimensions of psychological ownership are efficacy, self-identity, belongingness (Pierce, Kostova, and Dirks, 2003); and accountability (Avey, Avolio, Crossley, and Luthans, 2009). I address these dimensions successively, in particular applied to PD.

Efficacy refers to the rate a person feels able to exert influence to a target of ownership (Pierce et al., 2003). This resembles the concept of self-efficacy, which is the belief of a person's capabilities to accomplish a task (Bandura, 1997, 1977), and refers to an aspect of perceived competence (Ryan, 1995; Verleysen, Lambrechts, & Van Acker, 2015). Self-efficacy positively influences motivation for professional learning (Geijssel, Sleegers, Leithwood, & Jantzi, 2003), and teachers' engagement in professional learning activities (Bembenutty et al., 2015; Oude Groote Beverborg, Sleegers, & Van Veen, 2015; Runhaar, Sanders, & Yang, 2010; Geijssel, Sleegers, Stoel, & Krüger, 2009; Thoonen et al., 2011; Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Self-efficacy can be enhanced by experiencing good results of personal performance, observing good accomplishments by role models, positive feedback, and positive physical feelings such as excitement, happiness, and relief (Bandura, 1997).

Self-identity refers to the rate a person experiences a feeling of uniqueness about oneself through possession of a tangible object or engagement in an intangible matter (e.g. a mission or a purpose; Pierce et al., 2003); self-identity towards PD refers to such feelings regarding a set of formal and informal learning activities that someone has joined or plans to join. Activities that are closely related to the Self generate learning motivation (Zhang, Hawk, Zhang, & Zhao, 2016) and autonomous behaviour (Pierce, Jussila, & Cummings, 2009; Oyserman, 2009) through perceived autonomy (Deci & Ryan, 2000).

Belongingness refers to people's psychological need to feel attached to a location, organisation or community (Pierce et al., 2003); belongingness towards PD is the rate people feel attached to the environment where professional learning takes place, which is a combination of

the workplace and formal training settings. Because of a sense of community, belongingness seems to correspond to perceived relatedness.

Accountability is generally understood as “the implicit or explicit expectation that one may be called on to justify one’s beliefs, feelings and actions to others” (Lerner & Tetlock, 1999, p. 255). As part of psychological ownership towards PD, accountability is considered to refer to the rate someone believes that the success of PD is determined through his or her own personal actions.

Supervisors' interpersonal behaviour

To trace strategies that potentially stimulate teachers' self-regulation, I explored known factors that determine teachers' engagement in professional learning activities. On the basis of previous studies, Van Woerkom (2003) identifies factors concerning tasks and the work environment, and Evers, Kreijns, Van der Heijden, and Gerrichhauzen (2011a) distinguish individual factors and organisational factors. More specific, Evers et al. made a four-level classification of organisational factors that seem to be relevant for teachers' professional development: organisational characteristics, structural factors, cultural factors, and factors pertaining to social-psychological relations. In this study, I focus on concepts concerning the social-psychological relationship between teachers and their immediate supervisor, because many studies indicate the importance of supervisors' role for teachers' professional development (e.g., Hilton, Hilton, Dole, & Goos, 2015; Thoonen et al., 2011; Evers, Van der Heijden, Kreijns, & Gerrichhauzen, 2011b; Wagner & French, 2010; Geijssel et al., 2009; Nir & Bogler, 2008), and school policy makers consider performance conversations as appropriate settings for making agreements about professional development (HBO-raad, 2012; Saxion University of Applied Sciences [Saxion], 2013c). In particular, I've chosen to focus on behavioural interventions that supervisors may apply during performance conversations, as a response to Jansen in de Wal et al. (2014)'s call for “interventions that make school environments more supportive of teachers' basic psychological needs” (p. 35). In scientific literature, I found two promising behavioural concepts that I will discuss here.

First, I selected appreciative inquiry (AI) because of the increasing attention this concept received by Dutch HRD professionals who suppose positive effects on professional development in organisations (e.g., Tjepkema, Dewulf, & Van Meeuwen, 2011; Van Woerkom, Stienstra, Tjepkema, & Spruyt, 2011). Yet, AI as an intervention tool for performance conversations, and effects of AI on motivational variables have not been reported before.

Appreciative inquiry was introduced by Cooperrider and Srivastva (1987) as a type of action research based on positive psychological principles. AI focuses attention on ‘the best in people’ and ‘what is energy generating’, which is the breeding ground for human development (Cooperrider & Whitney, 2000). AI implies the art of appreciation, which Cooperrider, Whitney, and Stavros (2008) define as “the art of discovering and valuing those factors that give life to a group or an organization” (p. 3) and entails “interviewing and storytelling to draw out the best of the past, to understand what one wants more of, and to set the stage for effective visualization of the future” (p. 4).

The 4-D cycle of AI (Cooperrider et al., 2008) provides a framework for carrying out AI interventions in organisations, and seems to be an appropriate method for supervisors to revive teachers' practice in higher education (Giles & Kung, 2010; Steyn, 2012). As presented in Figure 1, the 4-D cycle comprises four successive steps around an affirmative topic: Discovery, Dream, Design, and Destiny. At first, successes and energising occurrences are discovered in an open dialogue. These signs of success are amplified in the Dream phase by taking them as points of departure for imagination. In the Design phase, the so created future vision is translated to what in reality should be, caught by a provocative proposition. In the Destiny phase people are enabled to make accomplishments.

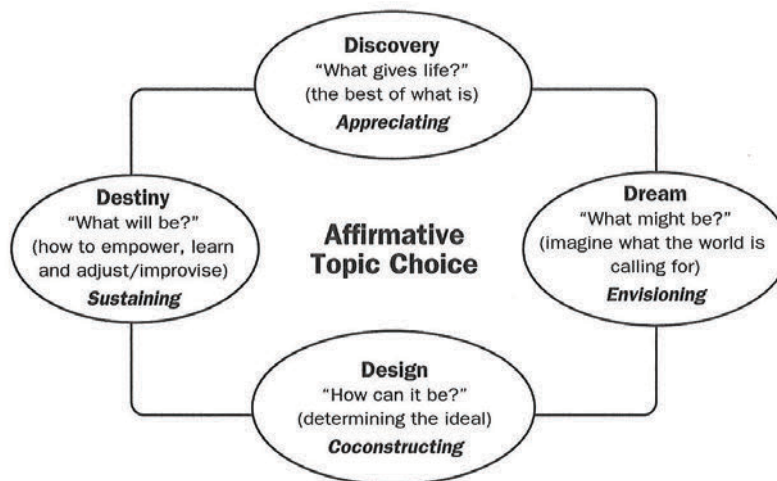


Figure 1. 4-D cycle of appreciative inquiry. Adapted from "Appreciative Inquiry Handbook," by D. L. Cooperrider, D. Whitney, and J. M. Stavros, 2008, p. 5. Copyright 2008 by Crown Custom Publishing, Inc.

As the 4D-cycle shows, appreciative inquiry involves tracing signs of energizing seeds and encouraging people to flourish them, which Bushe (2001, 2010) calls actions of tracking and fanning. By tracking, conversation partners collectively explore – especially during the Discovery and Dream phase – people's existing potential that is beneficial for the organisation and its employees (Bushe, 2010; Barrett & Fry, 2005; Cooperrider & Whitney, 2000). Tracking takes shape by inquiring successes and capabilities (Cooperrider & Whitney, 2000; Barrett & Fry, 2005). By fanning, conversation partners foster the potential and strengths in people through growth (Bushe, 2010). Fanning takes shape by endorsing desired behaviour (Bushe, 2010). Thus by tracking and fanning, application of appreciation during performance conversations can be considered as making development plans through thinking and talking about personal talents that emerge from past experiences.

Several social-psychological effects of appreciation on teachers' autonomous motivation and psychological ownership are assumed through positive and constructionist principles that constitute appreciative inquiry. Positive psychology focuses on fostering human prosperity in work and private life (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). From this perspective, I expect that appreciation promotes teachers' feelings of competence because talking about talents involves talking about good accomplishments; since this may be experienced as positive feedback, this in turn expectedly strengthens self-efficacy (Bandura, 1997; McDowall, Freemann, & Marshall, 2014; Verleysen et al., 2015; Peelle, 2006). In addition, appreciation expectedly improves a sense of belongingness and relatedness by emphasising the good (Andrus, 2010; Verleysen et al., 2015). Constructionism considers experiences as the basis for meaning making. From this point of view, I expect that appreciation generates a sense of autonomy and identity because thinking and talking about accomplishments in the past and plans for the future elicit actions that make sense. Subsequently, accountability may increase as well, because people expectedly will accept responsibility for the actions they choose by themselves. Such effects on employees' autonomy, competence, and relatedness are also found by Verleysen & Van Acker (2010) and Verleysen et al. (2015) as an outcome of organisational AI interventions. To examine effects of appreciation on autonomous motivation and ownership dimensions, the following hypotheses were formulated:

Hypothesis 1: Appreciation by line managers increases teachers' autonomous motivation towards professional development.

Hypothesis 2: Appreciation by line managers increases teachers' psychological ownership towards professional development.

Second, I selected the transformational leadership style because of several assumed positive effects on teachers' regulation of professional development. The transformational leadership style, as initiated by Burns (1978), focuses on change through opening minds towards communication and creativity (Avolio, 1994; Bass & Riggio, 2006; Bass and Avolio, 1994). In schools, three core dimensions of transformational leadership are identified: building a school's vision, intellectual stimulation, and providing individual consideration (Geijssel, Sleegers, & Van den Berg, 1999; Leithwood, Jantzi, & Steinbach, 1999; Leithwood & Jantzi, 2006).

Last decade, several studies showed positive effects of transformational leadership on teachers' engagement into various formal and informal learning activities (e.g., Oude Groote Beverborg, Sleegers, & Van Veen, 2015; Thoonen et al., 2011; Runhaar, Sanders, & Yang, 2010; Geijssel et al., 2009). Although these studies display significant mediating roles of several motivational constructs within this relationship (e.g., self-efficacy, well-being, internalisation of school goals, and tolerance of uncertainty), these studies did not incorporate the effects of the core dimensions of transformational leadership on teachers' autonomous motivation and psychological ownership towards professional development. This study intends to contribute to a clarification of that relationship, following studies that already displayed positive effects of transformational leadership on psychological ownership towards an organisation (Avey, Avolio, Crossley, & Luthans, 2009) and proactive behaviour at work (Hartog & Belschak, 2012).

In particular, the core dimensions individual consideration and intellectual stimulation are considered as suitable interventions during performance conversations because these dimensions intend to facilitate teachers' personal contributions to school goals through professional development, whereas vision building intends to generate collective cohesion among teachers (Thoonen et al., 2011). Individual consideration and intellectual stimulation generate teachers' autonomous motivation and feelings of ownership towards professional development in several ways, which I address successively.

School leaders demonstrate individualised consideration when they lend an ear to teachers' needs for accomplishments and when they give positive feedback on good accomplishments (Bass & Riggio, 2006). This also implies psychological rewards, such as compliments and recognition about good work (De Gieter, De Cooman, Pepermans, & Jegers, 2008). By doing this, supervisors firstly enhance teachers' self-efficacy and satisfaction of the need for competence through positive feedback (Oude Groote Beverborg et al., 2015; Geijssel et al., 2009; Thoonen et al., 2011; Bandura, 1997). Secondly, I expect that individual consideration leads to teachers' sense of relatedness and belongingness, since findings of De Gieter, De Cooman, Pepermans, and Jegers (2010) show that psychological rewards by supervisors positively influence employees' feelings regarding the organisation. Thirdly, I expect that individualised consideration positively affects teachers' accountability towards professional development because teachers dare to make mistakes and consequently dare to accept responsibility for those when supervisors emphasise good accomplishments. To examine such effects of individual consideration, the following hypotheses were formulated:

Hypothesis 3: Individual consideration by line managers increases teachers' autonomous motivation towards professional development.

Hypothesis 4: Individual consideration by line managers increases teachers' ownership towards professional development.

School leaders demonstrate intellectual stimulation when they ask challenging questions to stimulate teachers' creative and innovative thinking about tough organisational issues (Bass & Riggio, 2006). This generates autonomous motivation via autonomy and competence because teachers are challenged to gain insights about their fields of interest (Kayler, 2009), through trusting on teachers' capabilities (Barroso Castro, Villegas Perrián, & Casillas Bueno, 2008), and will perform better through optimal challenge (Csikszentmihalyi, 1990). Subsequently, findings of Pierce, O'driscoll, and Coghlan, (2010) show that autonomy strengthens feelings of ownership, since autonomous behaviour gives substance to the self (Pierce, Jussila, & Cummings, 2009; Oyserman, 2009; Deci & Ryan, 2000). To examine effects of intellectual stimulation, the following hypotheses were formulated:

Hypothesis 5: Intellectual stimulation by line managers increases teachers' autonomous motivation towards professional development.

Hypothesis 6: Intellectual stimulation by line managers increases teachers' ownership towards professional development.

Research approach

Above-mentioned conjectured effects are summarized in the research model of this study (see Figure 2). The behavioural concepts were used as ingredients for the formulation of guidelines, applicable by line managers during performance conversations with teachers. For that purpose, the guidelines were presented in a conversation-assistance. The central research question of this study was: *To what extent can guidelines – based on appreciative inquiry, individual consideration, and intellectual stimulation – support supervisors to increase teachers' self-regulation of professional development during performance conversations?*

To investigate this, I tested hypotheses 1 to 6. In addition, I inspected changes of supervisors' interpersonal behaviour through provision of the assistance with regard to appreciation, individual consideration, and intellectual stimulation. This was examined by testing the following hypothesis:

Hypothesis 7: Use of the conversation guidelines promotes line managers' (a) appreciative, (b) individually considerate, and (c) intellectually stimulative behaviour.

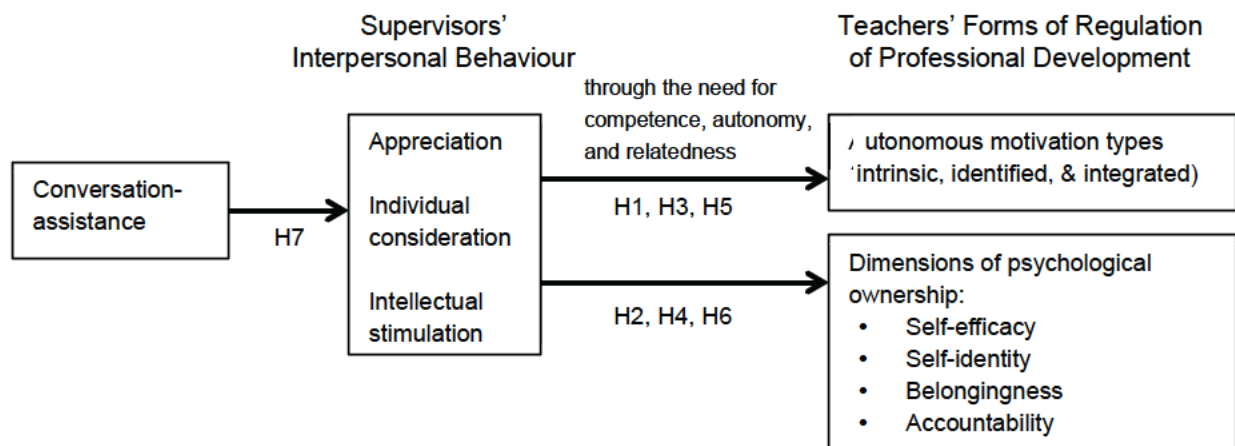


Figure 2. The research model of this study

GENERAL METHOD

After preliminary research, a conversation-assistance was tried-out and evaluated by team managers during a conversation series at Saxion University of Applied sciences (Saxion). Saxion is an institution for higher vocational education in the eastern part of The Netherlands, with campuses at Apeldoorn, Deventer, and Enschede. Saxion has 26,179 students (2015-2016), 2,919 employees (2015), spread out over 11 educational departments (so-called 'academies'). Each academy is led by a management team and covers several teacher teams, led by a team manager, that provide professional education, mainly at the bachelor level.

Line managers from three academies at Saxion participated in the stages of this study (see Table 1). The participating team managers were invited during the preliminary exploration, after their senior manager had agreed to.

Table 1

Participating line managers at Saxion during the stages of this study

Academy	Contextual exploration and needs analysis	Development of the intervention	Try-out
Mens & Maatschappij (A)	1 senior manager & 2 team managers	1 team manager	2 team managers
Life Science, Engineering & Design (B)	1 senior manager & 3 team managers	1 team manager	3 team managers
Financiën, Economie & Management (C)	1 senior manager & 1 team manager	1 team manager	

PRELIMINARY RESEARCH

Preliminary research covered exploration of the school context, emerged needs, and the development of a conversation-assistance. In addition to that, well-designed interventions require the use of existing design models, and knowledge about applicable materials and technologies (Van Aken, 2011). Therefore, I investigated in advance:

- What do performance conversations at Saxion look like?
- What needs are felt for an assistance for the performance conversations and what may be added to resources that are already available, especially concerning professional development?
- What is already known about supporting material for line managers in general, especially about how to apply intellectual stimulation, individual consideration, and appreciation?

For the construction of an appropriate design of the intervention in the specific organisational context, I also explored:

- What is a suitable design of the conversation-assistance to be applied during performance conversations at Saxion?

Method

The context was explored by analysing policy documents concerning performance conversations and interviewing line managers at three academies (see Table 1). The interviews were recorded, transcribed, and analysed by thematic coding (Ruona, 2005). The questions and codes are enclosed at Appendices A and B.

Successively, management and scientific literature was explored to collect models and knowledge about HR practices, performance conversations, application of appreciative inquiry, and learning activities of teachers. I used this input to construct prototypes of the assistance.

Ideas for improvement and elaboration of these prototypes were collected by walkthroughs with team managers. During those, I asked questions like "To what extent do you appreciate the structure / this part of the assistance?" The interviews were recorded, transcribed, and analysed by thematic coding (Ruona, 2005).

Results and discussion

Practical context and emerged needs

In compliance with a conversation manual (Saxion, 2013b) and form (Saxion, 2013a, 2016), line managers seemed to carry out regular performance conversations as part of an annual review cycle, involving three conversation types: a plan conversation, a progression conversation, and a review conversation. The main purpose of the cycle is management of agreements about work performance and professional development, in order to determine annual salary increments. This seems to be a combination of management by objectives and performance appraisal.

Additional features of professional development and performance conversations at Saxion are shown in Table 2. Several similarities and distinctions were found between Saxion's regulations and the actual implementation of the conversation cycle, resulting in several needs. With regard to professional development, Saxion's conversation policy dominantly focuses on masters and 'certification' courses, which are not always perceived as meaningful. Therefore, line managers express the desire for more attention for other types of learning. Moreover, in line with the starting points of this study, line managers at Saxion observe that not all teachers seem to be highly intrinsically motivated, and that teachers' ownership concerning professional development is not always sufficient. Despite the fact that application of management by objectives and performance appraisal can enhance employees' self-regulation through providing goal clarity and feedback (Raia, 1965; Busch, 1998), line managers apparently want to improve teachers' motivation and ownership towards learning because of the need for teachers' sustainable performance.

Table 2 shows also that Saxion wants conversations to be more open, trustful, and equi-pollent, so that teachers will venture to express their feelings and desires. Such conversations seem to be similar to Buber's (1923/2016) 'genuine' type of dialogue that leads to the highest level of clarity between conversation partners (Abma, 2001). Notwithstanding Saxion's desire to achieve such a kind of dialogue, line managers said to frequently observe that conversations correspond to Buber's 'technical' type of dialogue in which people say what they think is good, instead of saying what they actually did or think. According to Argyris (1994), this is the distinction between 'espoused theory' and 'theory in use' that may be caused by supervisors who expect open communication from employees without being genuine by themselves.

Table 2

Several characteristics and views on professional development and performance conversations at Saxion

Theme	Saxion's policy with regard to performance conversations ^a	Actual situation according to the interviewees	Desired situation according to the interviewees
Scope of professional development (PD)	Focus on masters and 'certification' courses; additional attention for subject matter.	Predominant focus on masters and 'certification' courses that are not always perceived as meaningful to better work performance	All kinds of learning activities related with teachers' expertise domains and educational needs
Motivation concerning PD		Some teachers are highly intrinsic motivated especially concerning a teacher's personal specialty; others are not.	Intrinsic motivation is a nice aspiration
Ownership concerning PD	Employees are self responsible for development for sustainable availability	Often lacking: teachers often depend on directions by team manager	It is important that teachers take more responsibility for their own development.
Features of conversations	Dialogues based on respect, trust, openness, and equipollence.	Teachers often lack trust and openness through the assessment role of the team manager.	More open and trustful talks in which teachers venture to express their feelings and desires.
Conversational approaches by supervisors	Line managers support employees by coaching, motivating and inspiring.	Depending on a team manager's personal style; some team managers apply a predominant task-oriented approach.	A human-oriented approach should be more common.
	Result and PD objectives stipulated on the conversation form have to be formulated SMART	The set up of the conversation form tends towards a task-oriented approach; however, objectives are often not formulated SMART. Fair, objective and transparent judgements are difficult to make.	

^a Sources: the conversation form (Saxion, 2013a), the conversation manual (Saxion, 2013b), and the organisational professional development plan (Saxion, 2013c)

Similarly, the line managers mentioned two causes for lacking openness and trust. Firstly, they mentioned that the set up of the conversation form (see Appendix C) constrains the formulation of objectives in a SMART way (i.e., specific, measurable, applicable, realistic, and time dependent). According to Wijchers, Ardon, Van Oosterhout, & Steeman (1993), this is a merely task-oriented style (i.e. focus on agreements about future achievements, reporting, and intermediate evaluations) that can block communication. In contrast, the line managers said to desire a human-oriented style (i.e. giving attention to the difficulties of work, opportunities for development, support, and employees' future expectations; Wijchers et al.) that they expect will generate open communication.

Secondly, some line managers expect that their assessment role at performance appraisal may decline interpersonal trust, especially through difficulties to establish fair, objective and transparent judgements. Although management by objectives and performance appraisal as such strengthens trust in supervisors (Cho & Poister, 2013), Farndale and Kelliher (2013) observed that appraisal justice is a determinant for trust in supervisors. Appraisal justice is difficult if accurate measurements are not available (Brijesh Goswami, 2013), in particular if employees have staff positions (Yanagizawa & Furukawa, 2016). If interpersonal trust in supervisors is low, I expect that application of appreciative inquiry will be difficult, because of the need to express genuine emotions and desires.

Available materials and technologies

Several practical HR perspectives were identified that use an appreciating approach (Dewulf et al., 2010): those that (a) strive to make employees better at their actual work; (b) search matches between context, role or function, and talent of employees; (c) create new jobs on the basis of available talent. The second approach was chosen because of the expected rich opportunities for on-the-job learning activities within the organisation.

In the matter of performance conversations, several Dutch management books were found (Reekers & Spijkerman, 2010; Van der Ploeg, De Schepper, & Ville, 2002; Van der Molen & Kluijtmans, 2005; Gramsbergen-Hoogland & Van der Molen, 2003; Wijchers et al., 1993; Keats, 1999). These authors emphasise the need for a well-structured process (e.i. preparations, opening, core, completion, and reporting) and specific conversation skills, such as asking questions and listening.

For the art of questioning, the Appreciative Inquiry Handbook (Cooperrider et al., 2008) provides recommendations for the application of an appreciative inquiry process (see Figure 1). They explain that the inquiry commences by discovery with "evoking positive images that lead to positive actions" (p. 106), through questions that contain two fragments: generation of images on the basis of real personal experiences, and the generation of affirmative activities to craft future opportunities. For AI interviews, they recommend delivering a list of appreciative questions, based on the guidelines in Table 3.

In the dream phase, inspiring future visions are put into words, grounded in affirmative examples from the past. For this, they suggest questions that imagine attractive future circumstances; such as "It is the year 2020, how would your work look like..."

In the design phase, a concrete plan of action is drawn up. For this, they suggest questions that focus on specific facets (e.g., tasks, learning activities), express the relation between internal and external issues (e.g., personal values and organisational goals), and identify in discourse what is important. As a result, encouraging and likely statements ('provocative propositions') may be prompted for additional dialogue.

Table 3

Guidelines for the formulation of engaging appreciative questions. Adapted from "Appreciative inquiry Handbook," by D. L. Cooperrider, D. Whitney, and J. M. Stavros, 2008, p. 106. Copyright 2008 by Crown Custom Publishing, Inc.

Guidelines for appreciative questions
• State questions in the affirmative • Begin with a leading question that builds on the affirmative topic choice. • Give a broad definition to the topic. • Invite participants to use storytelling and narratives. • Phrase in rapport talk, not report talk. • Allow ambiguity because it gives room to "swim around". • Value "what is". • Spark the appreciative imagination by helping the person locate experiences that are worth valuing. • Convey unconditional positive regard. • Evoke essential values, aspirations, and inspirations.

Finally, in the destiny phase, activities are prepared to accomplish what has unfolded in the previous phases. This is considered as a collective endeavour, because new ways in the organisation need to be found. For that, questions can be asked that accommodate innovative thinking by envisioning opportunities. For the generation of appreciating questions, inspirational ideas are provided by several consultants in the field of HRD (Van Woerkom, Stienstra, Tjepkema, & Spruyt, 2011; Wabbels, 2009; Dewulf & Verheijen, 2009).

In addition to appreciative questioning, Bushe (2010) provides some recommendations to precipitate appreciation by listening actively, maintaining a positive tone, and giving the conversation a positive boost. Firstly, he proposes that conversation partners should realise that all you desire already is and waits to be reaped; this can be tracked by listening very carefully. Secondly, he puts forward that a positive atmosphere is attained if conversation partners presume each other's good intentions, also if experiences are perceived as negative at first sight. Thirdly, he argues that describing affirmative experiences can amplify the positive (he calls this 'fanning'), after these have been tracked. These actions of tracking and fanning seem to be well suitable during the discovery and dream phases of appreciative inquiry.

With regard to professional learning, several ideas for teacher learning are provided by Evers (2014) and Onderwijscoöperatie (2015), such as keeping up professional literature, work related training, experimenting, reflecting, improving lessons with colleagues, and improving school development with colleagues.

Design of the intervention

Above-mentioned materials and technologies were used to construct the conversation-assistance. Intermediate feedback by line managers on prototypes revealed that the line of approach that aims on adjustments between work tasks and personal strengths was highly appreciated, and that they found the example questions useful. However, the team managers were not very interested in the suggestions for preparations, interview structure, and reporting, because of the supposed limitation of their autonomy and the required extra effort.

As a result, the final version of the conversation-assistance (see Appendix D) incorporates an expression of the HR approach and various example questions, but less emphasis on preparation and reporting.

TRY-OUT AND EVALUATION

The conversation-assistance was evaluated by a try-out. The evaluation concerned the use of the intervention, behavioural changes of supervisors, effects on teachers' professional development, and sustainability of the intervention.

Method

Subjects and procedure

Five team managers tried-out the conversation-assistance during a conversation series (see Table 1), after receiving an explanation of about 30 min. by the researcher (see presentation at Appendix E). A questionnaire was distributed among teachers within teams of these team managers, several weeks before and several weeks after a conversation series (the test group). The period between pre- and post-test was 2 to 3 months. In the same period, the questionnaire was also distributed among teachers with team managers who did not receive the conversation-assistance, but did carry out a similar conversation series as well (the control group). The questionnaire was distributed online with Parantion WebSurvey. Response rates and some demographic characteristics of respondents are stated in Table 4.

Interviews were carried out one year after the post-test. The five participating team managers were interviewed and one team manager from department C who only joined the preliminary phase.

Table 4
Survey responses

	Population sizes	Pre-test	Post-test	Total responses	Pairs
Test group	106	52 (49%)	35 (33%)	87	34 (32%)
Control group	76	22 (29%)	20 (26%)	42	14 (18%)
Total	182	74 (41%)	55 (30%)	129	48 (26%)
Master educated	133 (73%)	53 (71%)	39 (71%)		34 (71%)
Males	91 (50%)	35 (47%)	25 (45%)		22 (46%)

Survey measures

A questionnaire was developed to measure the constructs shown in Figure 2 within subjects (see Appendix F). For the measure of team managers' interpersonal behaviour, the following scales were adopted: perceived appreciation (3 items; e.g., stimulates me to mention my strengths and talents) from Verleysen (2013); individual consideration (7 items; e.g., appreciates me and compliments me for the work I do well) and intellectual stimulation (3 items; e.g., enables me to think in new ways about old problems) from the Multi Leadership Questionnaire of Bycio, Hackett, and Allen (1995). For the measure of teachers' forms of regulation of professional development, the following scales were adopted after translation and alteration of the targets to professional development: the Psychological Ownership Questionnaire from Avey, Avolio, Crossley, and Luthans (2009), comprising dimensions of self-efficacy (3 items; e.g., I trust my capabilities to contribute to my professional development), accountability (3 items; e.g., I critically assess whether my professional development goes well), sense of belongingness (3 items; e.g., I feel comfortable at locations where I professionally develop myself), and self-identity (3 items; e.g., I feel that my professional development makes who I am); and the Sport Motivation Questionnaire (Pelletier, Rocchi, Vallerand, Deci, & Ryan, 2013) comprising intrinsic (3 items; e.g., I enjoy discovering how I can improve my capabilities), integrated (3 items; e.g., professional development is an integral part of my life), and identified regulation (3 items; e.g., I find it a good way to develop aspects of myself that I consider as valuable). The Likert-scales

ranged from 1 (never) to 5 (frequent) for intellectual stimulation and individual consideration, from 1 (strongly disagree) to 6 (strongly agree) for motivation and ownership, and from 1 (strongly disagree) to 7 (strongly agree) for appreciation.

SPSS was used to test the hypotheses. The descriptive outcomes of the survey are shown in Table 5. The Cronbach's alpha values given here are based on the collected data. The alpha's of appreciation, individual consideration, and intellectual stimulation are good ($> .8$), and correspond with findings of Verleysen (2013) and Bycio et al. (1995). The alpha's of autonomous motivation are fairly good ($\approx .8$), not very different than the findings of Pelletier et al. (2013). The alpha's of psychological ownership are reasonable ($> .6$), yet about .1 lower than observations of Avey et al. (2009). This may be caused by the fact that professional development is a less concrete target of ownership than an organisation.

Table 5
Descriptive statistics of the survey

	Scale	Pre-test			Post-test			α
		n	M	SD	n	M	SD	
Team managers' interpersonal behaviour								
Appreciation	1-7	74	5.30	.65	55	5.42	1.12	.90
Intellectual stimulation	1-5	74	3.08	.89	55	3.12	.83	.88
Individual consideration	1-5	74	3.59	1.14	55	3.67	.57	.87
Teachers' autonomous motivation towards professional development								
Integrated motivation	1-6	73	4.27	.97	53	4.00	1.01	.82
Identified motivation	1-6	73	4.86	.80	53	4.56	.72	.76
Intrinsic motivation	1-6	73	4.96	.80	53	4.83	.66	.80
Dimensions of teachers' psychological ownership towards professional development								
-Efficacy	1-6	73	4.79	.69	52	4.74	.60	.63
-Accountability	1-6	73	4.73	.76	52	4.71	.64	.71
-Belongingness	1-6	73	4.67	.75	52	4.63	.59	.70
-Identity	1-6	73	3.73	.92	52	3.80	.76	.65

Note. Test group and control group together.

Interview measures

Interviews were carried out in a semi-structured way, with questions that would expectedly elicit statements regarding these issues (see the interview questions in Appendix G). For instance, questions were asked about the application of parts of the conversation-assistance (e.g., what did you use; how did you use this; can you describe how the conversation went?), and behavioural changes (e.g., to what extent do you recognise the outcomes of the survey, to what extent did your approach change?).

Probable future application was evaluated by determinants of adoption of innovations according to Rogers (2003). From this point of view, the guidelines in the conversation-assistance are considered as incitements to innovate the approach of performance interviews. On the basis of many observations, Rogers concluded that people decide to adopt an innovation because of relative advantage, compatibility, complexity, trial-ability, and observability. Relative advantage reflects how much an innovation is preferred more than previous concepts. Compatibility is the rate to which probable adopters experience no conflicts with their prevailing values, former experiences, and demands with an innovation. Complexity reflects how complicated an innovation is perceived to comprehend and to apply. Trial-ability is the rate to which probable adopters can try an innovation on a small scale. Observability is the level to which others can see outcomes. Based on the work of Rogers, I assume future application is probable if the rate of these attributes is high.

To observe these attributes, the team managers were asked to assess the conversation-assistance overall and for specific parts by the following questions: to what extent do you appreciate this; to what extent are you interested in this; to what extent was this easy to apply; to what extent was this compatible with your personal norms and values; and to what extent was this compatible with the norms and values of your organisation? Additionally, some interview questions were asked to trace positive effects (e.g., what went well; what did it yield; to what extent supported the assistance your work?). The interviews were recorded and transcribed; the data were analysed by thematic coding (Ruona, 2005).

Results

Changes of team managers' interpersonal behaviour through the use of the intervention

Table 6 shows an overview of how many team managers used certain parts of the conversation-assistance during performance conversations. All five participating team managers applied the search for a match between work tasks and person (part 2), aspects of the 4D-cycle of appreciative inquiry (parts 5, 7, 9, and 11), recommendations for an appreciating dialogue (part 12), and recommendations for individual consideration and intellectual stimulation (see parts 4, 6, 8, and 10).

Application of these parts was generally as follows. The team managers read the conversation-assistance before the performance conversations, in order to take it into memory. During conversations, the team managers chose appropriate moments to ask questions improvisatorially derived from example questions from the conversation-assistance, in such a way that the conversation passes smoothly, for instance as "a subtle application", "in the atmosphere of the conversation". Even though some of the team managers were familiar with appreciative inquiry, they said to have become more confident and/or aware to apply appreciation during performance conversations. Moreover, individual consideration seems to be easily combined with the AI-questions.

Besides the use of the intervention according to team managers, behavioural changes of team managers were examined by testing hypothesis 7 from the perspective of teachers. This was done by comparing the paired samples of the pre- and post-tests within the test and control groups, and by comparing mean changes between the test and the control group. Non-parametric tests were used because the paired samples showed deviations from normal distribution.

Table 7 shows that teachers in the test group perceived significantly more appreciative and individually considerate behaviour by their team manager after the try-out than before, but no significant effects were observed for intellectually stimulative behaviour. In contrast to the test group, observations within the control group do not show significant alterations of team managers' interpersonal behaviour. Moreover, with respect to appreciation and individual consideration changes of perceived interpersonal behaviour by team managers in the test group were significantly different from those in the control group. Concluding, the use of the conversation-assistance resulted in changes of team managers' individual consideration and appreciation, but not intellectual stimulation (partial confirmation of hypothesis 7).

Table 6

Parts of the conversation-assistance and the number of team managers who used these

Part no. ^a	Topic	Number of team managers used
1	Connection with the organisational development plan	3
2	Aspiration to match tasks to person	5
3	Appreciative inquiry as strategy	4
4	The 4D-cycle of appreciative inquiry	4
5	Discovery	5
6	Considering and stimulating questions supporting discovery	5
7	Dream	5
8	Considering and stimulating questions supporting dreaming	5
9	Design	4
10	Considering and stimulating questions supporting designing	4
11	Destiny	4
12	Recommendations for tracing and fanning the positive	4
13	Suggestions for preparation	2
14	Suggestions for follow-up	1
15	Appendix 1: suggestions for professional development activities	1
16	Appendix 2: suggestions for appreciating questions	3
17	Appendix 3: suggestion for a conversation report	1

Note. N = 5. ^a Referring to the numbered parts of the conversation-assistance (see Appendix D).

Table 7

Behavioural changes of team managers as perceived by teachers

	Pre-test		Post-test		Mean change	Test statistics	p
	M	SE	M	SE			
Test group (N = 34 pairs, Wilcoxon Signed Rank test)							
Appreciation	5.11	.16	5.65	.18	+.54	z = 3.0	< .01
Individual consideration	3.53	.08	3.82	.09	+.29	z = 3.5	< .01
Intellectual stimulation	3.14	.15	3.21	.15	+.07	z = 0.3	.73
Control group (N = 14 pairs, Wilcoxon Signed Rank test)							
Appreciation	5.36	.33	5.00	.38	-.36	z = -1.2	.22
Individual consideration	3.40	.18	3.35	.19	-.05	z = -.68	.50
Intellectual stimulation	2.98	.26	2.93	.23	-.05	z = -.20	.84
Test vs. control group (Mann-Whitney test)							
Appreciation						U = 119, z = -2.73	< .01
Individual consideration						U = 117, z = -2.78	< .01
Intellectual stimulation						U = 238, z = -0.01	.99

Note. Scales: 1-7 for appreciation and 1-5 for individual consideration and intellectual stimulation.

Effects of team managers' interpersonal behaviour on teachers' forms of regulation of professional development

Hypotheses 1 to 6 predicted that certain interpersonal behaviour by line managers would generate autonomous motivation and ownership towards professional development at teachers. These hypotheses were tested by linear regressions of pre-test data.

In advance, a Kolmogorov-Smirnov test was carried out to examine normality of the data. The outcomes of this test showed only non-significant deviations from normal distribution of the data for individual consideration, $D(73) = .090$, $p = .200$, and identity, $D(73) = .089$, $p = .200$. For all other variables, analysis of the data showed significant deviations from normal distribution, $D(73) > .120$, $p < .011$. Because of these apparent non-normal distributions of the collected data, bootstrapping was applied at all regressions.

To examine multicollinearity, Table 8 shows bivariate correlations between predictors and dependent variables. Medium-high correlations between predictors ($r = .50$ to $.72$) suggest some multicollinearity. Since this is not caused by conceptual similarity, multiple regressions are considered applicable.

Table 8 shows also significant correlations between several dependent variables. Firstly, motivational dimensions significantly correlate ($p < .01$), which corresponds to findings of Pelletier et al. (2013). Secondly, ownership dimensions significantly correlate ($p < .01$), which corresponds to findings of Avey et al. (2009). Thirdly, motivational dimensions and ownership dimensions significantly correlate ($p < .01$), as expected. In addition, high correlation between the identity dimension of ownership and integrated motivation ($r = .80$) indicates conceptual resemblance. To the contrast, no significant correlations were found between identity and predictors.

To explore significance of assumed predictors, linear regressions were carried out in two steps. At the first step, multiple linear regressions were applied for autonomous motivation types and psychological ownership dimensions with appreciation, individual consideration, and intellectual stimulation as assumed predictors; the calculated regression coefficients, p -, and R^2 -values are stated in Table 9. After omitting non-significant predictors that revealed from this first step, single linear regressions were applied for the same dependent variables with individual consideration (IC) or intellectual stimulation (IS) as remaining predictor; the calculated regression coefficients, confidence intervals, p -, and R^2 -values of this second step are shown in Table 10.

Table 8
Descriptive Statistics for the Regression Variables

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Leadership style									
1. Appreciation									
2. Intellectual stimulation	.50**								
3. Individual consideration	.72**	.67**							
Motivation									
4. Integrated	.12	.29*	.10						
5. Identified	.18	.38**	.30*	.61**					
6. Intrinsic	.18	.44**	.34**	.63**	.83**				
Psychological ownership									
7. Efficacy	.36**	.33**	.47**	.39**	.56**	.55**			
8. Accountability	.41**	.33*	.48**	.42**	.48**	.42**	.65**		
9. Belongingness	.47**	.37**	.62**	.25**	.38**	.39**	.75**	.68**	
10. Identity	.07	.17	.05	.80**	.51**	.53**	.45**	.40**	.32**

Note. $N = 73$ from pre-test. * $p < .05$. ** $p < .01$. Bivariate correlations based on 1000 bootstrap samples.

Table 9

Multiple linear models of assumed predictors for motivation and psychological ownership, with p-values reported in parentheses. (step 1)

		Assumed predictors			
Dependent variables	(constant) b ₀	Appreciation b ₁	Individual consideration b ₂	Intellectual stimulation b ₃	R ²
Motivation					
• Integrated	3.77 (.001)	.06 (.68)	-.33 (.36)	.44 (.01)	.11
• Identified	3.65 (.001)	-.05 (.64)	.16 (.52)	.30 (.04)	.15
• Intrinsic	3.62 (.001)	-.10 (.36)	.22 (.41)	.36 (.03)	.21
Psychological ownership					
• Efficacy	3.01 (< .001)	.03 (.72)	.42 (.04)	.03 (.78)	.22
• Accountability	2.67 (.001)	.10 (.42)	.42 (.07)	.02 (.89)	.24
• Belongingness	2.10 (.001)	.04 (.70)	.72 (.001)	-.07 (.51)	.39
• Identity	3.48 (.001)	.05 (.76)	-.21 (.55)	.25 (.09)	.04

Note. N = 73 from pre-test. Coefficients and p-values based on 1000 bootstrap samples.

Table 10

Single linear models of predictors for motivation and psychological ownership, with 95% bias corrected and accelerated confidence intervals reported in parentheses. (step 2)

		(constant)					
		b ₀	Predictor	b _i	β	p	R ²
Motivation							
•	Integrated	3.29 (2.61, 4.04)	IS	.32 (.07, .54)	.29	.003	.09
•	Identified	3.81 (2.90, 4.65)	IS	.34 (.14, .56)	.38	.007	.14
•	Intrinsic	3.74 (2.73, 4.64)	IS	.40 (.16, .67)	.44	.008	.20
Psychological ownership							
•	Efficacy	3.03 (2.34, 3.99)	IC	.50 (.27, .67)	.47	.001	.22
•	Accountability	2.74 (2.02, 3.48)	IC	.56 (.31, .79)	.48	.001	.23
•	Belongingness	2.14 (1.40, 3.31)	IC	.70 (.45, .88)	.62	.001	.38
•	Identity	3.19 (2.43, 3.96)	IS	.18 (-.02, .37)	.17	.118	.03

Note. N = 73 from pre-test. Coefficients, confidence intervals, and p-values based on 1000 bootstrap samples. IS = intellectual stimulation; IC = individual consideration.

The results from the regression steps show different effects of appreciation and transformational leadership on teachers' forms of regulation of professional development. Firstly, supervisors' appreciation did not significantly affect teachers' autonomous motivation and psychological ownership towards professional development (no support for hypotheses 1 and 2). Secondly, the findings show that teachers' autonomous motivation is increased by supervisors' intellectual stimulation (confirmation of hypothesis 5), but not by supervisors' individual consideration (no support for hypothesis 3). Thirdly, supervisors' intellectual stimulation significantly increases teachers' efficacy, accountability, and sense of belongingness, but not teachers' identity towards professional development (partial confirmation of hypothesis 4). Finally, the findings of the 2nd regression step show a weak effect of supervisors' intellectual stimulation on teachers' identity dimension of psychological ownership towards professional development, $b = .18 [-.02, .37]$, $p = .118$, $R^2 = .03$, which was not considered significant (no support for hypothesis 6).

Sustainability of the intervention

The extent to which team managers will demonstrate appreciative and individually considerate behaviour in future, was examined by exploring relative advantages, trial-ability, complexity, compatibility with personal norms and values, and compatibility with organisational norms and values with respect to the guidelines in the conversation-assistance. Table 11 shows an overview of these attributes as perceived by the participating team managers (see Appendix I for team managers' scores on parts of the conversation-assistance regarding these attributes). It can be seen that team managers mentioned several observed advantages and several advantages they expect.

In addition to these advantages, the outcomes show a good compatibility of the assistance with personal norms and values of the team managers. This seems to be reinforced by their expectations that individual consideration leads to higher intrinsic motivation, ownership towards professional development, and open and trustful talks. This mutual complex of beneficial expectations and personal norms and values corresponds to the needs emerged at the preliminary exploration (see Table 2).

Nevertheless, the team managers mentioned some limitations for application of appreciative inquiry and individual consideration during performance conversations, due to the extra time needed to carry out a complete cycle of appreciative inquiry, the availability of appreciative listening skills, and tensions with Saxion's regulations regarding performance conversations. With respect to the latter, team managers perceived that the Saxion conversation manual and form (see Appendix C) do not provide sufficient autonomy to add individual consideration to conversations.

Table 11

Attributes of the conversation-assistance as perceived by team managers

<i>Attribute type</i>	<i>Found attributes of the conversation-assistance</i>
Experienced advantages	• Conversations become more open and positive • Team managers gain better insights in teachers • Better fit between teachers' tasks on the one hand, and teachers' motives and qualities on the other hand • Increased teacher satisfaction
Expected advantages	• Autonomous teacher teams • Lower levels of absenteeism • Better organisational performance • Higher student satisfaction • Better sustainable performance of teachers through higher teachers' intrinsic motivation and ownership concerning professional development
Trial-ability	Reasonably performable; appreciative inquiry requires additional time
Complexity	Reasonably easy; skills are required concerning appreciative listening
Compatibility with personal norms and values	Very compatible
Compatibility with organisational norms and values	Moderately compatible; conflicts with the control and task oriented approach of Saxion's annual review cycle

SUMMARY AND CONCLUDING DISCUSSION

In this study a conversational approach was explored by which school leaders are expected to improve teachers' self-regulation towards professional development. From literature and educational policy documents, autonomous motivation types (i.e. intrinsic, identified, and integrated motivation) and dimensions of psychological ownership (i.e. self-efficacy, self-identity, belongingness, and accountability) emerged as useful indicators for teachers' self-regulation. Appreciation and two core dimensions of the transformational leadership style (i.e. individual consideration and intellectual stimulation) were hypothesised to increase autonomous motivation and psychological ownership towards professional development. After a contextual exploration and a needs analysis, these concepts were used to develop a conversation-assistance for team managers at Saxion. Five team managers tried out this intervention during a conversation series; teachers from three other teams were part of a control group. Teachers were invited to fill in a questionnaire before ($N_{\text{test}} = 52$; $N_{\text{control}} = 22$) and after ($N_{\text{test}} = 35$; $N_{\text{control}} = 20$) the conversation series. Paired samples tests were executed with this data ($N_{\text{test}} = 34$ pairs; $N_{\text{control}} = 14$ pairs) to examine the effectiveness of the intervention with regard to behavioural changes of team managers. In addition, the pre-test data were used to test the hypothesised relations between team manager's interpersonal behaviour and teachers' forms of regulation towards professional development. In the end, the use and sustainability of the intervention was evaluated with the participating team managers. In this section the main outcomes will be discussed.

The results of the paired samples tests show significant increases of team managers' appreciative and individually considerate behaviour in the test group through the use of the intervention and not in the control group. However, no significant changes were found for intellectually stimulative behaviour in the test group. Therefore can be concluded that the conversation-assistance was partially effective. This can be explained by the fact that the main thread of the intervention was based on the appreciative inquiry process, and that appreciation and individual consideration both involve attention to teachers' successes and capabilities with different focuses. Within this main structure of AI, the guidelines about intellectual stimulation apparently received too little attention.

Linear regressions of the pre-test data show various effects of supervisors' interpersonal behaviour on teachers' self-regulation towards professional development. First, the results do not confirm that appreciation enhances teachers' autonomous motivation and dimensions of psychological ownership towards professional development. In this study, supervisors' appreciation referred to stimulating teachers' thinking and talking about personal talents that emerge from good accomplishments in the past. Despite the affirmative focus, these reflective actions apparently do not affect teachers' self-regulation of professional development, which is similar to Verleysen's (2013) findings that show no significant effects of appreciation on perceived autonomy and competence during group interventions. My findings may be explained by the fact that appreciation during supervisor-teacher-contacts does not necessarily imply positive feedback, sense making, and improving social relations, which was expected in advance.

Second, the results show that individual consideration positively affects teachers' efficacy, accountability, and belongingness towards professional development. These outcomes add support to the notions that positive feedback generates self-efficacy (Bandura, 1997), that emphasising good accomplishments generates a safe work climate in which teachers dare to take risks and thus dare to take responsibility for their professional development, and that psychological rewards (i.e. compliments and recognition) improve teachers' feelings regarding their work environment (De Gieter et al., 2010). The positive influence on perceived belongingness also suggests that individual consideration generates an open organisational climate, more than perceived appreciation as aforementioned. Since Cooperrider and Whitney (2000) consider the development of an "appreciative learning culture" (p. 204) as an important function of AI, the observed positive effect on belongingness indicates that individual consideration can be a valuable extension of AI. Furthermore, the positive effects on perceived competence (via self-efficacy) and relatedness (via belongingness) raise the expectation that individual consideration consequently enhances autonomous motivation types, but my observations do not confirm that.

This may be explained by the following arguments. First, the dependence of autonomous motivation on perceived competence involves also optimal challenge, and the effect of consideration on that may be even negative if considerate supervisors exercise restraint to addressing challenging issues. In addition to that, the non-significant effect on identity suggests that perceived autonomy is not increased through individual consideration and consequently does not contribute to higher autonomous motivation.

Third, the results show that intellectual stimulation enhances teachers' autonomous motivation towards professional development. This confirms previous observations that intellectual stimulation generates challenge (Kayler, 2009) and feelings of autonomy (Barroso Castro et al., 2008; Pierce et al., 2010). Since people preferably choose activities that harmonise with their self-identity (Deci & Ryan, 2000; Oyserman, 2009), a positive effect of intellectual stimulation on teachers' self-identity was also expected, but my findings show that this effect is not significant. This may be explained by Oyserman's (2009) argument that the development of self-identity is driven by an interplay of cognition and action in a social context. This would mean that teachers not only derive their identity from interaction with their immediate supervisor, but also from interaction with their colleagues.

In the end of this study, interviews with participating team managers revealed that they appreciated the tenor – i.e. the so-called 'human-oriented approach' – of the conversational guidelines and they said to have experienced several positive effects of that, such as openness of conversations, better insight in teachers, better fit between teachers' qualities and work tasks, and teachers' satisfaction. These effects come towards desires of line managers at Saxion that revealed from the preliminary needs analysis. Furthermore, the results show that team managers expect improving work performance, autonomous teacher teams, decreasing levels of absenteeism, better organisational performance, and higher student satisfaction. Although these supposed advantages were no particular points of investigation in this study, I expect that these notions encourage supervisors to practice appreciation and individual consideration.

Implications

The present study contributes to understanding how school supervisors can improve teachers' self-regulation of professional development and is supplementary to existing models that explain the influence of organisational factors, school leadership, and teacher characteristics on teacher learning (see Oude Groote Beverborg et al., 2015; Geijsel et al., 2009; Thoonen et al., 2011).

Besides providing theoretical understanding, this study also explored a practical solution for the problem that not all teachers are self-regulated learners yet. The observed distinct effects of individual consideration and intellectual stimulation on teachers' self-regulation indicate that motivation and psychological ownership towards professional development do not necessarily go together. Yet, the findings showed that supervisors could stimulate teachers' autonomous motivation by intellectual stimulation, and supervisors' individual consideration improves teachers' efficacy, accountability, and belongingness towards professional learning and learning environments. Moreover, this study revealed that supervisors' interpersonal behaviour could be changed by guidelines regarding performance conversations. Although this intervention aimed to change supervisor behaviour specifically during performance conversations, the outcomes indicated overall changes of supervisors' behaviour, and thus also suggest changes during informal daily interaction with teachers. This is explained by the fact that the participating team managers took the content of the intervention into memory, repeated the use during a series of more than 10 conversations, and personally liked the new approach.

Limitations and future research

Nevertheless, several limitations of the research outcomes elicit recommendations for additional research. First, the limited number of observations at only one school impels me to be careful about generalisation of the findings regarding the relationships between supervisors' interper-

sonal behaviour and teachers' self-regulation of professional development. For scientific rigour, follow up research is necessary that replicates measurements of individual consideration, intellectual stimulation, autonomous motivation types and dimensions of psychological ownership towards professional development, with more subjects and also at other universities of applied sciences. Before that, the scales concerning dimensions of psychological ownership towards professional development need reconsideration, and confirmatory factor analysis is required to test the construct validity of adjusted scales. To add understanding about the mechanisms that may explain the relations between supervisors' interpersonal behaviour and teachers' self-regulation, I recommend including perceived autonomy as a determinant of self-identity and autonomous motivation, and interaction between colleagues because of the assumed relevance for the development of teachers' self-identity and perceived belongingness in the workplace as learning environment.

Second, the participating team managers were selected on the basis of interest for the research topic, whereas other supervisors may be less inclined towards adoption of the guidelines constituting the intervention, assumedly resulting in lower changes of interpersonal behaviour. This raises the question how school supervisors can be moved to do that. This should be explored by a large-scale intervention to influence supervisors' behaviour, including a combination of guidelines and training about the practical application of individual consideration and intellectual stimulation during formal and informal contacts with teachers. In such a follow up, exclusion of appreciative inquiry is recommended because of the non-significant effects of appreciation on teachers' self-regulation and the additional time needed to carry out an AI process. Guidelines about individual consideration can be derived from the conversation-assistance of this study. Guidelines about intellectual stimulation have to be reformulated and brought into the limelight. Legitimate conclusions about organisation wide adoption of the guidelines can be drawn if selection of participating line managers is not based on voluntariness, if supervisors' behaviour is measured several times during a long period (e.g. one year), and if evaluation takes place with participating line managers.

Finally, this study has revealed that team managers at Saxion experienced difficulties to demonstrate individual consideration during performance conversations with a focus on management-by-objectives (MBO) and performance appraisal. Since these HR approaches can provide freedom of execution to line managers (Kristiansen, 2015) and opportunities to act as more helper than assessor (McConkie, 1979), I expect that MBO and performance appraisal not necessarily obstruct the application of individual consideration and intellectual stimulation, for instance by communicating that performance conversations also have other purposes, such as attention to personal needs and desires.

ACKNOWLEDGEMENTS

I would like to express my gratitude to several people who made this study possible. First, I thank my academic supervisors: Maria Hendriks for keeping overview from start until completion, Joseph Kessels for the supportive input to set up an educational design research, and Tim Hirschler for the constructive recommendations that helped me to improve quantitative data analysis and reporting. At Saxion, I thank Vanessa Okken for her suggestions about a practically relevant research topic from the perspective of human resource management, and the participating team managers for their willingness to join this project with me. And last but not least, I thank my lovely wife and children for their patience and love, and to whom I would like to dedicate this thesis: Anitha, Renske, Meike, and Anne Froukje.

REFERENCES

- Abma, T. A. (2001). Opening Thoughts. *Evaluation*, 7(2), 155–163.
- Andrus, C. (2010). Using appreciative inquiry to build organizational capacity to learn, risk and grow. *Revista De Cercetare Şi Intervenţie Socială*, 30, 63–76.
- Argyris, C. (1994). Good communication that blocks learning. *Harvard Business Review*, July-August.
- Attard, K. (2016). Personally driven professional development: reflective self-study as a way for teachers to take control of their own professional development. *Teacher Development*, 1–17.
- Avey, J. B., Avolio, B. J., Crossley, C. D., & Luthans, F. (2009). Psychological ownership: theoretical extensions, measurement and relation to work outcomes. *Journal of Organizational Behavior*, 30(2), 173–191.
- Avidov-Ungar, O. (2016). A model of professional development: teachers' perceptions of their professional development. *Teachers and Teaching*, 22(6), 653–669.
- Avolio, B. J. (1994). The alliance of total quality and the full range of leadership. In *Improving organizational effectiveness through transformational leadership* (Vol. 5, pp. 127–148). Thousand Oaks: Taylor & Francis.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy*. New York: Macmillan.
- Barroso Castro, C., Villegas Perifán, M. M., & Casillas Bueno, J. C. (2008). Transformational leadership and followers' attitudes: the mediating role of psychological empowerment. *The International Journal of Human Resource Management*, 19(10), 1842–1863.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: The Free Press.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks: Taylor & Francis.
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership*. Mahwah: Lawrence Earlbaum Associates.
- Bembenutty, H., White, M. C., & Vélez, M. R. (2015). *Developing Self-regulation of Learning and Teaching Skills Among Teacher Candidates*. Dordrecht: Springer Netherlands.
- Brijesh Goswami, B. G. (2013). Performance Appraisal-Management by Objective and Assessment Centre—Modern Approaches to Performance Appraisal. *IOSR Journal of Business and Management*, 7(5), 24–28.
- Buber, M. (1923/2016). *Ik en jij*. (M. Storm, Trans.). Utrecht: Bijleveld.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York, NY: Harper & Row.
- Busch, T. (1998). Attitudes towards management by objectives: An empirical investigation of self-efficacy and goal commitment. *Scandinavian Journal of Management*, 14(3), 289–299.
- Bushe, G. R. (2001). Five theories of change embedded in Appreciative Inquiry. In D. Cooperrider, P. Sorenson, D. Whitney, & T. Yeager (Eds.), *Appreciative inquiry: An emerging direction for organization development* (Vol. 17, pp. 117–127). Champaign, IL: Stipes.
- Bushe, G. R. (2010). *Clear Leadership*. Boston: Nicholas Brealey.
- Bycio, P., Hackett, R. D., & Allen, J. S. (1995). Further assessments of Bass's (1985) conceptualization of transactional and transformational leadership. *Journal of Applied Psychology*, 80(4), 468–478.
- Cho, Y. J., & Poister, T. H. (2013). Human Resource Management Practices and Trust in Public Organizations. *Public Management Review*, 15(6), 816–838.
- Cooperrider, D. L., & Srivastva, S. (1987). Appreciative inquiry in organizational life. In R. W. Woodman & W. A. Pasmore (Eds.), *Research in Organizational Change and Development*. Greenwich, CT: JAI Press.
- Cooperrider, D. L., & Whitney, D. (2000). A positive revolution in change: Appreciative inquiry. In D. L. Cooperrider, P. F. Sorensen, D. Whitney & T. Yaeger (Eds.), *Appreciative Inquiry: Rethinking human organization toward a positive theory of change* (pp. 3–28). Champaign,

- Illinois: Stypes Publishing LLC.
- Cooperrider, D. L., Whitney, D. K., & Stavros, J. M. (2008). *Appreciative Inquiry Handbook*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper Collins Publishers Inc.
- Darling-Hammond, L. (2005). Prepping Our Teachers for Teaching as a Profession. *Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review*, 71(4), 22–27.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers*. London: Falmer Press.
- De Gieter, S., De Cooman, R., Pepermans, R., & Jegers, M. (2008). Manage through rewards, not only through pay: Establishing the psychological reward satisfaction scale (PReSS). In M. Variainen, C. Antoni, X. Baeten, N. Hakonen, R. Lucas, & H. Thierry (Eds.), *Reward Management - Facts and Trends in Europe* (pp. 97-117). Lengerich: Pabst Science Publishers.
- De Gieter, S., De Cooman, R., Pepermans, R., & Jegers, M. (2010). The Psychological Reward Satisfaction Scale: developing and psychometric testing two refined subscales for nurses. *Journal of Advanced Nursing*, 66(4), 911-922.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49(3), 182–185.
- Dewulf, L., & Verheijen, L. (2009). Een AI interview-opzet. In S. Tjepkema & L. Verheijen (Eds.), *Van kiem tot kracht* (p. 49). Houten: Springer.
- Dewulf, L., Van Meeuwen, N., & Tjepkema, S. (2010). Talent in actie. *Opleiding & Ontwikkeling*, 6, 10–15.
- Evers, A. T. (2014). *Over duurzame inzetbaarheid*. Retrieved February 26, 2016, from <http://overduurzameinzetbaarheid.nl>
- Evers, A. T., Kreijns, K., & Van der Heijden, B. I. J. M. (2015). The design and validation of an instrument to measure teachers' professional development at work. *Studies in Continuing Education*, 38(2), 162–178.
- Evers, A. T., Kreijns, K., Van der Heijden, B. I. J. M., & Gerrichhauzen, J. T. G. (2011a). An Organizational and Task Perspective Model Aimed at Enhancing Teachers' Professional Development and Occupational Expertise. *Human Resource Development Review*, 10(2), 151–179.
- Evers, A. T., Van der Heijden, B. I. J. M., Kreijns, K., & Gerrichhauzen, J. T. G. (2011b). Organisational factors and teachers' professional development in Dutch secondary schools. *Journal of European Industrial Training*, 35(1), 24–44.
- Farndale, E., & Kelliher, C. (2013). Implementing Performance Appraisal: Exploring the Employee Experience. *Human Resource Management*, 52(6), 879–897.
- Geijssel, F. P., Sleegers, P. J. C., Stoel, R. D., & Krüger, M. L. (2009). The Effect of Teacher Psychological and School Organizational and Leadership Factors on Teachers' Professional Learning in Dutch Schools. *The Elementary School Journal*, 109(4), 406–427.
- Geijssel, F. P., Sleegers, P. J. C., Leithwood, K., & Jantzi, D. (2003). Transformational leadership effects on teachers' commitment and effort toward school reform. *Journal of Educational Administration*, 41(3), 228-256.
- Giles, D., & Kung, S. (2010). Using appreciative inquiry to explore the professional practice of a lecturer in higher education: Moving towards life-centric practice. *Australian Journal of Adult Learning*, 50(2), 308–321.
- Gramsbergen-Hoogland, Y. H., & Van der Molen, H. T. (2003). *Gesprekken in organisaties*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Grove, C. M., Dixon, P. J., & Pop, M. M. (2009). Research experiences for teachers: influences related to expectancy and value of changes to practice in the American classroom. *Professional Development in Education*, 35(2), 247–260.
- Guskey, T. R. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381–391.

- Hartog, Den, D. N., & Belschak, F. D. (2012). When does transformational leadership enhance employee proactive behavior? The role of autonomy and role breadth self-efficacy. *Journal of Applied Psychology*, 97(1), 194–202.
- HBO-raad, Vereniging van Hogescholen. (2007). *Toekomstperspectief voor hogeschool en medewerker*. Retrieved from <http://www.vereniginghogescholen.nl/actueel/actualiteiten/forse-investeren-in-loopbaanperspectief-voor-medewerkers>
- HBO-raad, Vereniging van Hogescholen. (2012). *Toelichting op de professionaliseringsafspraken in de cao-hbo 2012-2013*.
- Hessing, R., Loeffen, E., Uytendaal, E., & Willems, W. (2013). *De leraar aan het roer!* 's Hertogenbosch.
- Heystek, J., & Terhoven, R. (2014). Motivation as critical factor for teacher development in contextually challenging underperforming schools in South Africa. *Professional Development in Education*, 41(4), 624–639.
- Hilton, A., Hilton, G., Dole, S., & Goos, M. (2015) School leaders as participants in teachers' professional development: The impact on teachers' and school leaders' professional growth. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(12), 104-125.
- Holmes, K., Preston, G., Shaw, K., & Buchanan, R. (2013). "Follow" Me: Networked Professional Learning for Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(12), 55–65.
- Hoyle, E., & John, P. D. (1995). *Professional Knowledge and Professional Practice*. London: Continuum International Publishing Group.
- Jansen in de Wal, J., Brok, Den, P. J., Hooijer, J. G., Martens, R. L., & Van den Beemt, A. (2014). Teachers' engagement in professional learning: Exploring motivational profiles. *Learning and Individual Differences*, 36, 27–36.
- Kayler, M. A. (2009). Teacher development and learner-centered theory. *Teacher Development*, 13(1), 57–69.
- Keats, D. (1999). *Interviewing*. Sydney: UNSW Press.
- Kelani, R. R., & Khourey-Bowers, C. (2012). Professional development in sub-Saharan Africa: what have we learned in Benin? *Professional Development in Education*, 38(5), 705–723.
- Ketelaar, E., Koopman, M., Den Brok, P. J., Beijaard, D., & Boshuizen, H. P. A. (2014). Teachers' learning experiences in relation to their ownership, sense-making and agency. *Teachers and Teaching*, 20(3), 314–337.
- Kristiansen, M. B. (2015). Management by Objectives and Results in the Nordic Countries: Continuity and Change, Differences and Similarities. *Public Performance & Management Review*, 38(3), 542–569.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17, 201-227.
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1999). *Changing Leadership for Changing Times*. Buckingham: Open University Press.
- Lerner, J. S., & Tetlock, P. E. (1999). Accounting for the effects of accountability. *Psychological Bulletin*, 125, 255-275.
- Marsick, V. J., & Watkins, K. (2015). *Informal and Incidental Learning in the Workplace*. Abingdon-on-Thames: Routledge.
- McConkie, M. L. (1979). A clarification of the goal setting and appraisal processes in MBO. *Academy of Management Review*, 4(1), 29–40.
- McDowall, A., Freemann, K., & Marshall, K. (2014). Is FeedForward the way forward? A comparison of the effects of FeedForward coaching and Feedback. *International Coaching Psychology Review*, 9(2), 135–146.
- Mestry, R., Hendricks, I., & Bisschoff, T. (2009). Perceptions of teachers on the benefits of teacher development programmes in one province of South Africa. *South African Journal of Education*, 29(4), 475–490.
- Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap. (2008). *Convenant Actieplan LeerKracht van Nederland*.
- Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap. (2011). *Actieplan Leraar 2020*.
- Nir, A. E., & Bogler, R. (2008). The antecedents of teacher satisfaction with professional devel-

- opment programs. *Teaching and Teacher Education*, 24, 377-386.
- OnderwijSCOöperatie (2015). *Beoordelingskader professionalisering leraren*.
- Organization for Economic Co-operation and Development. (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD Publishing.
- Oude Groote Beverborg, A., Sleegers, P. J., & van Veen, K. (2015). Promoting VET teachers' individual and social learning activities: the empowering and purposeful role of transformational leadership, interdependence, and self-efficacy. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 7(1), 117.
- Oyserman, D. (2009). Identity-based motivation: Implications for action-readiness, procedural-readiness, and consumer behavior. *Journal of Consumer Psychology*, 19(3), 250-260.
- Peelle, H. E. (2006). Appreciative inquiry and creative problem solving in cross-functional teams. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 42(4), 447-467.
- Pelletier, L. G., Rocchi, M. A., Vallerand, R. J., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2013). Validation of the revised sport motivation scale (SMS-II). *Psychology of Sport and Exercise*, 14(3), 329-341.
- Pierce, J. L., Jussila, I., & Cummings, A. (2009). Psychological ownership within the job design context: revision of the job characteristics model. *Journal of Organizational Behavior*, 30, 477-496.
- Pierce, J. L., Kostova, T., & Dirks, K. T. (2001). Toward a Theory of Psychological Ownership in Organizations. *The Academy of Management Review*, 26(2), 298-310.
- Pierce, J. L., Kostova, T., & Dirks, K. T. (2003). The state of psychological ownership: Integrating and extending a century of research. *Review of General Psychology*, 7(1), 84-107.
- Pierce, J. L., O'driscoll, M. P., & Coghlan, A.-M. (2010). Work Environment Structure and Psychological Ownership: The Mediating Effects of Control. *The Journal of Social Psychology*, 144(5), 507-534.
- Pop, M. M., Dixon, P., & Grove, C. M. (2010). Research Experiences for Teachers (RET): Motivation, Expectations, and Changes to Teaching Practices due to Professional Program Involvement. *Journal of Science Teacher Education*, 21(2), 127-147.
- Raia, A. P. (1965). Goal Setting and Self-control: An Empirical Study. *Journal of Management Studies*, 2(1), 34-53.
- Reekers, M., & Spijkerman, R. (2010). *Professionele gespreksvoering*. Amsterdam: Pearson Education.
- Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of Innovations (5 ed.)*. New York: Simon and Schuster.
- Runhaar, P. (2008). *Promoting Teachers' Professional Development* (Doctoral dissertation, University of Twente, Enschede, Netherlands).
- Runhaar, P., Sanders, K., & Yang, H. (2010). Stimulating teachers' reflection and feedback asking: An interplay of self-efficacy, learning goal orientation, and transformational leadership. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1154-1161.
- Ruona, W. E. A. (2005). Analyzing qualitative data. In R. A. Swanson & E. F. Holton (Eds.), *Research in Organizations* (pp. 233-164). San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Ryan, R. M. (1995). Psychological Needs and the Facilitation of Integrative Processes. *Journal of Personality*, 63(3), 397-427.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). An overview of self-determination theory. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of Self-determination Research* (pp. 3-33). Rochester: University Rochester Press.
- Saxion University of Applied Sciences. (2013a). *Formulier gesprekscyclus 2013*.
- Saxion University of Applied Sciences. (2013b). *Handleiding gesprekscyclus*.
- Saxion University of Applied Sciences. (2013c). *Saxion Professionaliseringsplan 2013-2017*.
- Saxion University of Applied Sciences. (2016). *Formulier gesprekscyclus 2016*.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Steyn, G. M. (2012). Reframing professional development for South African schools. *Education and Urban Society*, 44(3), 318-341.

- Thoonen, E. E. J., Sleegers, P. J. C., Oort, F. J., Peetsma, T. T. D., & Geijssel, F. P. (2011). How to Improve Teaching Practices: The Role of Teacher Motivation, Organizational Factors, and Leadership Practices. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 496–536.
- Tjepkema, S., Dewulf, L., & Van Meeuwen, N. (2011). Persoonlijke ontwikkeling: steeds meer oog voor talent en sterktes. In J. W. M. Kessels & R. F. Poell (Eds.), *Handboek human resource development* (pp. 178–194). Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805.
- Van Aken, J. E. (2011). Domeinafhankelijke ontwerptheorie. In J. E. Van Aken & D. Andriessen (Eds.), *Handboek ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek* (pp. 41–59). Den Haag: Boom Lemma.
- Van der Heijden, B. I. J. M. (2003). Organisational influences upon the development of occupational expertise throughout the career. *International Journal of Training and Development*, 7(3), 142–165.
- Van der Molen, H. T., & Kluijtmans, F. (2005). *Gespreksvoering*. Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Van der Ploeg, T., De Schepper, A., & Ville, I. (2002). *Tweegesprekken*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Van Woerkom, M. (2003). *Critical reflection at work. Bridging individual and organisational learning* (Unpublished doctoral dissertation). University of Twente, Enschede, Netherlands.
- Van Woerkom, M., Stienstra, M., Tjepkema, S., & Spruyt, M. (2011). De sterke puntenbenadering werkt. *Opleiding & Ontwikkeling*, 24(3), 28–32.
- Verleysen, B. (2013). *De relatie tussen Appreciative Inquiry en Bevlogenheid verklaard vanuit de psychologische basisbehoeften* (Master thesis, Open Universiteit Nederland, Heerlen).
- Verleysen, B., Lambrechts, F., & Van Acker, F. (2015). Building psychological capital with appreciative inquiry: Investigating the mediating role of basic psychological need satisfaction. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 51(1), 10–35.
- Verleysen, B., & Van Acker, F. (2010). *Appreciative Inquiry evaluated from a self-deterministic perspective*. Presented at the Fifth European Conference on Positive Psychology, Copenhagen.
- Wabbels, H. A. (2009). Opsporen en ontwikkelen van talent. In S. Tjepkema & L. Verheijen (Eds.), *Van kiem tot kracht* (pp. 51–65). Houten: Springer.
- Wagner, B. D., & French, L. (2010). Motivation, Work Satisfaction, and Teacher Change Among Early Childhood Teachers. *Journal of Research in Childhood Education*, 24(2), 152–171.
- Wijchers, L., Ardon, A., Van Oosterhout, D., & Steeman, D. (1993). *Functioneringsgesprekken*. Deventer: Kluwer.
- Zhang, Y., Hawk, S. T., Zhang, X., & Zhao, H. (2016). Chinese Preservice Teachers' Professional Identity Links with Education Program Performance: The Roles of Task Value Belief and Learning Motivations. *Frontiers in Psychology*, 7(348), 80.

APPENDIX A

Interview questions for analysis & exploration

De inhoud van dit gesprek is vertrouwelijk en zal niet bekend worden gemaakt aan derden. Ik zal de resultaten zodanig presenteren dat deze niet herleid kunnen worden tot individuen. Het doel van dit gesprek is een beeld te krijgen hoe de gesprekscyclus vorm krijgt in de academies en wat de opvattingen van leidinggevendenden zijn ten aanzien daarvan. Deze informatie ga ik gebruiken om materiaal te ontwerpen dat leidinggevendenden ondersteunt bij de praktijk van de gesprekscyclus. In dit gesprek zal ik een aantal vragen stellen over:

- hoe jij/jullie de gesprekscyclus uitvoeren,
- hoe jij/jullie aankijken tegen professionalisering door docenten,
- manieren om professionalisering te stimuleren,
- belangstelling om te participeren in mijn onderzoek.

De gesprekscyclus in de praktijk

1. Zou je willen vertellen hoe jij/jullie de gesprekscyclus uitvoeren?
2. Waar gaat het volgens jou/jullie om bij een functioneringsgesprek?
3. Hoe ziet de gespreksvoorbereiding eruit?
4. Hoe pak je het gesprek aan? Gefaseerd? (b.v. begin – kern – slot)
5. Is er een structurele follow up?
6. Welke gespreksvaardigheden zijn essentieel?

In de handleiding gesprekscyclus staat omschreven wat de bedoeling is van de gesprekscyclus, hoe de gesprekscyclus eruit zou moeten zien, en iets over de resultaten ervan. Het doel is een resultaat- en ontwikkelingsgerichte manier van werken, gebruik makend van een professionaliseringsplan. Tijdens een plangesprek zouden goede afwegingen gemaakt moeten worden tussen organisatiedoelen en de persoonlijke doelen, die leiden tot resultaat- en ontwikkelafspraken, ook op het gebied van houding en gedrag. Keuzes hiervoor zouden in een gezamenlijke dialoog moeten worden gemaakt.

7. Wat betekent dit voor de manier waarop de gesprekscyclus in jullie academie wordt uitgevoerd?
8. Hoe realiseren jullie tijdens de gesprekscyclus een resultaat- en ontwikkelgerichte manier van werken?
9. Hoe streef je ernaar om organisatiedoelen en persoonlijke doelen aan de orde te stellen?
10. Heeft jullie academie een professionaliseringsplan? Op welke manier speelt die een rol tijdens de gesprekscyclus?
11. Wat is volgens jou / jullie een gezamenlijke dialoog?
12. In hoeverre geef jij / geven jullie een eigen invulling aan de gesprekscyclus? Hoe doe je dat? Met welke intentie? Waarom wijk je af van Saxion beleid? Welke ruimte neem je om een eigen invulling te geven?
13. Welke indruk heb je van hoe de gesprekscyclus door docenten wordt beleefd?

Probleemanalyse

De aanleiding van mijn onderzoek is de wens om intrinsieke motivatie en eigenaarschap van docenten jegens hun professionele ontwikkeling te versterken. Bij veel docenten zou dit te weinig aanwezig zijn.

14. In hoeverre merk jij dat docenten in meer of minder mate intrinsiek gemotiveerd zijn en eigenaar zijn van hun professionele ontwikkeling?
15. In hoeverre ervaar je dat als een probleem?
16. Waardoor zou dat veroorzaakt zijn?
17. Wat zou je wensen?

Exploratie

Professionalisering bij docenten zou gestimuleerd kunnen worden door het kiezen van een geschikte aanpak tijdens de gesprekscyclus. Wetenschappelijke inzichten laten zien dat ondersteunende, stimulerende en waarderende benaderingen daarvoor behulpzaam kunnen zijn. Met dit onderzoek verken ik hoe teamleiders ondersteunt zouden kunnen worden om zo'n aanpak deel te laten uitmaken van de gesprekscyclus.

18. Hoe zou volgens jou de gesprekscyclus eruit moeten zien om professionalisering bij docenten te stimuleren?
19. Welke rol zou volgens jou de teamleider daarbij kunnen spelen?
20. Wat zijn de tekortkomingen van beschikbaar materiaal om teamleiders daarbij te ondersteunen?
21. Aan welk type materiaal zouden teamleiders behoefte hebben?
22. Waaraan zou dat materiaal dan moeten voldoen?

Verdere deelname aan dit onderzoek

Ik ga materiaal ontwikkelen voor teamleiders, dat hen ondersteunt bij het uitvoeren van de gesprekscyclus om professionele ontwikkeling bij docenten te stimuleren. Daarom zou ik het materiaal dat ik ontwikkel willen voorleggen aan enkele teamleiders om te checken of zij ermee uit de voeten kunnen en in hoeverre het in een behoefte voorziet. Afhankelijk van wat betrokkenen handig vinden, zal dit plaatsvinden in de vorm van een interview of een focus group.

23. Heb je belangstelling om mijn materiaal tegen die tijd te bekijken en een reactie hierop te geven?
24. In een later stadium zou het aardig zijn als enkele teamleiders mijn materiaal zouden willen uitproberen tijdens de gesprekscyclus. Zou je in beraad willen nemen of je te zijner tijd mijn materiaal zou willen uitproberen?
25. Wie zou ik nog meer kunnen benaderen voor deelname aan dit onderzoek?

APPENDIX B

Coding scheme for analysis & exploration

10000	Algemene context van academie en team
15000	Persoonlijke achtergrond
20000	Functioneringsgesprekken bij Saxion (onderzoeksvraag 2)
21000	Organisatie van de gesprekken
21100	Plan versus beoordelingsgesprek
22000	Gespreksvoorbereiding
23000	Plangesprek
24000	Voortgangsgesprek
25000	Beoordelingsgesprek
25100	Bepalen beoordeling
26000	Aanpak tijdens gesprekken
27000	Gebruik van het gespreksformulier
28000	Professionele ontwikkeling binnen gesprekscyclus
29000	Verslaglegging
30000	Relatie met andere gesprekken met docenten
31000	Beleving van de gesprekken
50000	Ervaren behoeften (onderzoeksvraag 1)
51000	(Persoonlijke) motivatie om met onderzoek mee te doen
52000	Behoeften jegens professionele ontw en functioneringsgesprekken
52100	Ervaren (on)behagen
52110	Aansluiting bij ontwikkelingen buiten Saxion
52120	Onbehagen over beoordelingssystematiek
52200	Huidige of voorgestelde aanpak om hiermee om te gaan
53000	Beschikbare bronnen
53100	Professionaliseringsplan Saxion en Academie en teamplan
53200	Handleiding en gespreksformulier
53300	Eigen documenten voor gesprekscyclus
54000	Ontwerpeisen voor handreiking
54100	Benodigde gespreksvaardigheden
70000	Training gespreksvaardigheden
80000	Leerbehoefte

APPENDIX C

The Saxion conversation form (version 2013)

Dienst HRM

Formulier gesprekscyclus

Plan-, Voortgangs-, Beoordelingsgesprek en Individuele Professionalisering

Beoordelingstijdvak van dd-mm-jjjj

tot dd-mm-jjjj

Naam medewerker

Huidig functieprofiel

Academie / Dienst / Bu-
reau/ Service Centrum

Naam leidinggevende

Inleiding

De Saxion ambities realiseren we door op een resultaat- en ontwikkelingsgerichte manier samen te werken. Daarvoor voeren we jaarlijks het plan-, voortgangs- en beoordelingsgesprek in het kader van de gesprekscyclus. Dit zijn formele momenten. In het plangesprek maak je in dialoog met je leidinggevende resultaatafspraken over je output, passend bij je functie, en over je ontwikkeling, zoals een opleiding. Jullie nemen daarin ook op hoe je je resultaten bereikt, denk hierbij aan houding en gedrag. In het voortgangsgesprek gaat de dialoog verder en bespreek je de voortgang/ontwikkeling op de verschillende onderdelen. In het beoordelingsgesprek beoordeelt jouw leidinggevende de resultaten. Voor de cyclus van een jaar wordt dit formulier gebruikt.

TIP

Lees voor het invullen de toelichting onderaan dit formulier. Je vindt daar informatie waar je rekening mee moet houden bij het maken van de afspraken. Op www.mijnsaxion.nl vind je de Handleiding gesprekscyclus voor medewerkers en leidinggevenenden.

Mijn toekomstbeeld bij Saxion

Over drie jaar ben ik:

Deze stap zet ik dit jaar:

Plangesprek Resultaatafspraken:	Voortgangsgesprek M.b.t. de resultaatafspraken:	Beoordelingsgesprek M.b.t. de resultaatafspraken:
Individuele professionalisering. Ontwikkelafspraken.	M.b.t. Individuele professionalisering. Ontwikkelafspraken.	M.b.t. Individuele professionalisering. Ontwikkelafspraken.
Benodigde ondersteuning/faciliteiten voor het bereiken van bovenstaande resultaat-en ontwikkelafspraken.	M.b.t. Benodigde ondersteuning/faciliteiten	M.b.t. benodigde ondersteuning/faciliteiten.

Ruimte voor toelichting door leidinggevende c.q. samenvatting van de beoordeling

Kom verder. Saxion



Resultaat beoordeling

☐ Uitstekend ☐ Goed
☐ Voldoende ☐ Onvoldoende

Gevolgen voor salaris

☐ Einde salarisschaal bereikt ☐ 0x normpercentage
☐ 2x normpercentage ☐ Gratificatie
☐ 1x normpercentage

Gevolgen voor salaris

De kwalificatie uitstekend geeft recht op 2 x het normpercentage van de salarisschaal. Indien het maximum van de schaal is bereikt kan de directeur bij de kwalificatie uitstekend een toelage toekennen ter hoogte van 1 x het normpercentage (cao-hbo art H4). De kwalificaties goed en voldoende geven recht op 1 maal het normpercentage. Indien de beoordeling daartoe aanleiding geeft kan de directeur een gratificatie toekennen. Een onvoldoende beoordeling geeft geen recht op een normpercentage.

Opmerking/aanvulling medewerker**Verslaglegging**

Datum gesprek
 Handtekening
 leidinggevende voor akkoord
 Handtekening
 medewerker voor akkoord
 Handtekening
 medewerker voor gezien

Plangesprek

dd-mm-jjjj

Voortgangsgesprek

dd-mm-jjjj

Beoordelingsgesprek

dd-mm-jjjj

Toelichting**Resultaatafspraken**

Dit zijn de te realiseren doelen, die acceptabel en een uitdaging zijn. Ze sluiten aan bij het niveau van jouw functie en de resultaatgebieden van het functieprofiel. Daarnaast worden tussen leidinggevende en medewerker afspraken gemaakt over houding, gedrag, persoonlijke ontwikkeling en groei. Zorg ervoor dat afspraken SMART (Specifiek, Meetbaar, Acceptabel, Realistisch, Tijdgebonden) geformuleerd zijn. Lees meer informatie hierover in het functiegebouw, het competentieboek en de handleiding gesprekscyclus op www.mijnsaxion.nl.

Individuele professionalisering en ontwikkelafspraken

Verbetering van de onderwijs en onderzoekskwaliteit is voor Saxion van groot belang. We verwachten dat de professionele ruimte vertaald wordt naar professionele verantwoordelijkheid. Met de invoering van de nieuwe cao-hbo 2012-2013 krijgt de gesprekscyclus een nog belangrijker plaats in de (individuele) professionalisering van de medewerker dan het al had. De cao gaat uit van de professionalisering van de medewerker en onderkent daarin drie typen:

- Afgeleid van het Saxion Professionaliseringsplan 2013-2017 en het deel professionaliseringsplan van je organisatorische eenheid. Deze plannen beschrijven de ambities van de organisatie en de ontwikkeldoelen en faciliteiten. Afgeleid van deze plannen en de wensen van de medewerker voeren leidinggevende en medewerker de dialoog om tot goede ontwikkelafspraken over de professionalisering van de medewerker te komen (artikel O-2 en O-4);
- Het basisrecht voor de medewerker voor het bijhouden van zijn vakbekwaamheid (artikel O-3);
- Scholing in opdracht van de werkgever, ingegeven vanuit het bedrijfsproces (artikel O-5).

Aandachtspunten voor je individuele professionalisering/ontwikkelafspraken zijn o.a.:

- Het deel professionaliseringsplan van de organisatorische eenheid waar je werkt;
- Master opleidingen en promoveren;
- Certificeringsthema's zoals basis didactische bekwaamheid, toetsen, onderzoek, Engels en ICT;

Kom verder. Saxion



- Ontwikkelactiviteiten over meerdere jaren die passen binnen jouw huidige functieprofiel en het deelprofessionaliseringsplan;
- Activiteiten gericht op de ontwikkeling van jouw loopbaan, ambities en aansluitend op de organisatiedoelstellingen.

Beschrijf je ontwikkelafspraken in te behalen resultaten en te ontwikkelen competenties.

Je kunt daarbij gebruik maken van de volgende vragen om de beschrijvingen SMART te maken:

- Wat je gaat doen (opleiding, cursus, training, stage, supervisie, intervisie, coaching, feedback vragen, etc.);
- Wanneer is het resultaat bereikt (datum);
- In welke vorm (diploma, getuigschrift, evaluaties, feedback) is het resultaat zichtbaar;
- Welke investering is hiervoor nodig (ondersteuning, andere taken, tijd, geld etc. door medewerker/werkgever);
- Hoe en door wie wordt de ontwikkeling geëvalueerd.

Basisrecht (Art. O-3 cao -hbo 2012-2013)

Net als eerder met de uren deskundigheidsbevordering plan je voornamelijk zelf de uren basisrecht en leg je in de gesprekcycclus daarover verantwoording af. Wat heb je gedaan met deze uren? Hoeveel tijd heb je ingezet, wat waren de kosten en wat was het effect?

Saxion Academy

Het Saxion opleidingsaanbod kun je vinden op de [Saxion Academy](#).

Benodigde ondersteuning/faciliteiten.

Wat heb je nodig om je resultaten zo goed mogelijk te behalen? Bespreek dan welke ondersteuning je nodig hebt. In onderstaande situaties kan dit onderdeel van het gesprek nadrukkelijk aan de orde komen:

- Je bent een nieuwe medewerker;
- Je hebt een nieuwe functie of een nieuw takenpakket;
- Er zijn veranderingen in je werk en/of je werkomgeving;
- Je hebt loopbaan wensen; je bent toe aan een nieuwe uitdaging in je loopbaan, je zou graag willen groeien naar een andere functie, etc.;
- Je komt terug na afwezigheid van bijv. zwangerschap of ziekte.

Je kunt in dit kader denken aan afspraken over frequentie van bilateralen met je leidinggevende, het inzetten van een coach of mentor, het participeren in een intervisie groep, het krijgen van supervisie, etc.

Kom verder. Saxion



APPENDIX D

The conversation-assistance

Handreiking voor plan- en voortgangsgesprekken

- 1 Deze handreiking is een hulpmiddel om een dialoog tot stand te brengen tussen docent en teamleider die wordt gekenmerkt door openheid, vertrouwen en gelijkwaardigheid, en waarbij de drijfveren van de medewerker worden vertaald naar eigen doelen. Het voeren van dergelijke dialogen leidt tot intrinsiek gemotiveerde medewerkers die ruimte krijgen voor hun professionele ontwikkeling, welke nodig is voor een doorgaande professionele ontwikkeling gedurende verschillende levensfasen. Met deze intenties voor ogen sluit deze handreiking aan bij het Saxion Professionaliseringsplan 2013-2017.
- 2 Uitgangspunt is het idee dat iedere medewerker over een unieke set drijfveren, persoonlijke kenmerken en talenten beschikt. Om hier optimaal gebruik van te maken is het zaak op zoek te gaan naar een juiste match met het takenpakket, rol en functie. Behalve dat daarmee de werkprestaties toenemen, zullen daarmee de ontplooiingsmogelijkheden ook vergroot worden.
- 3 Om de juiste match te vinden is het eerst nodig te verkennen wat de drijfveren, persoonlijke kenmerken en talenten zijn die iemand in huis heeft. Om deze op het spoor te komen kun je met de medewerker in gesprek gaan over wat voldoening geeft en waar hij energie uithaalt. Activiteiten die schijnbaar moeiteloos verlopen wijzen hier op.

Vervolgens laat je de medewerker een voorstelling maken hoe zijn werk eruit zou zien als hij zijn drijfveren, persoonlijke kenmerken en talenten optimaal zou kunnen benutten. Daarnaast verken je samen met de medewerker welke mogelijkheden er binnen je team / Saxion bestaan om dit toekomstbeeld te realiseren en welke organisatiedoelen nagestreefd worden.

De inzichten die hieruit voortkomen gebruik je om gezamenlijk tot veranderingen te komen in het takenpakket/rol/functie zodat de drijfveren, persoonlijke kenmerken en talenten van de medewerker beter benut worden voor het realiseren van de organisatiedoelen. Dit leidt tenslotte tot concrete eerste stappen die gezet gaan worden en gefaciliteerd worden.
- 4 Tijdens een plan- of voortgangsgesprek kun je dit bereiken door te kiezen voor een waarderende benadering, werkend vanuit het principe

Ontdek → Droom → Ontwerp → Bereik

Het is niet nodig om in één gesprek alle vier fasen ineens te doorlopen. Soms ontbreekt het daarvoor gewoonweg de tijd. Het is bijvoorbeeld ook mogelijk om eerst te beperken tot ontdekken en dromen, waarna in een follow-up de te nemen stappen worden ontworpen en de eerste concrete stappen worden bepaald. Zo krijgt deze exercitie namelijk pas betekenis.

De bovenstaande fasen zou je als volgt kunnen aanpakken:

Ontdek

- 5 Je begint met het verkennen van drijfveren, talenten en passies. Kernvragen zijn:
 - Beschrijf jouw werkzaamheden en leeractiviteiten van de afgelopen tijd. Welke aspecten daarvan vond jij waardevol en gaven jou energie?
 - Beschrijf de ontwikkelingen in het werkveld, de opleiding, de academie en binnen Saxion. Welke aspecten daarvan vind jij zinvol en geven jou energie?
 - Beschrijf waar je veel van geleerd hebt de afgelopen tijd. Welke leeractiviteiten heb je als betekenisvol ervaren en gaven jou energie?

- 6 Je kunt de medewerker in deze fase ondersteunen door:
- Tijdens het gesprek je tevredenheid te tonen over het werk dat naar behoren is gedaan en daarnaast waardering en complimenten te geven over het werk dat goed is gedaan.
 - Te laten merken dat je oprecht geïnteresseerd bent in de persoonlijke drijfveren, kenmerken, talenten en behoeften van de medewerker.
 - De medewerker het gevoel te geven dat je oprecht aandacht aan hem wilt schenken, vooral als het gaat om een medewerker die zich afzijdig houdt van het team.

Droom

- 7 Vervolgens nodig je de medewerker uit om de drijfveren, talenten en passies uit te vergroten in een aantrekkelijk toekomstbeeld. De kernvragen zijn:
- Hoe zou je werk er over enkele jaren uit zien als je je talenten optimaal kunt inzetten om de opleiding / Saxion verder te helpen?
 - Hoe ben je je dan professioneel aan het ontwikkelen?

- 8 Je kunt de medewerker in deze fase ondersteunen door complexe aangelegenheden vanuit alternatieve invalshoeken te benaderen en te streven naar een toekomstperspectief dat zo waardevol mogelijk is voor zowel medewerker als organisatie.

Ontwerp

- 9 Daarna stel je samen vast welke zaken aandacht behoeven. Dit leidt tot afspraken over taken, rol(len) en functie in de nabije toekomst. De kernvraag is:
- Welke aspecten van je takenpakket/rol/functie hebben aandacht nodig zodat je je drijfveren, talenten en passies in toenemende mate kunt inzetten voor de opleiding / Saxion verder?
 - Welke expertise en bekwaamheden vind jij belangrijk om aandacht aan te besteden?
- En om het nader te concretiseren:
- Wat ga je de komende tijd doen?
 - Hoe ga je de komende tijd leren?
 - Aan welke ondersteuning heb je behoefte?

In de bijlage is een overzicht opgenomen met een variëteit aan leeractiviteiten die de medewerker op ideeën kan brengen.

- 10 Je kunt de medewerker in deze fase ondersteunen door mee te zoeken naar mogelijkheden om te bereiken wat de medewerker wil.
- Moedig de medewerker aan om op zoek te gaan naar mogelijkheden in de organisatie die er misschien eerst niet leken te bestaan. Reik daarbij alternatieve perspectieven aan waarmee die mogelijkheden zichtbaar worden.

Bereik

- 11 Tenslotte spreek je af welke concrete stappen gezet gaan worden. Kernvragen hierbij zijn:
- Wat kan ik als eerste voor jou doen?
 - Wat ga jij als eerste ondernemen?
- Schep de randvoorwaarden zodat de medewerker in staat is te doen wat belangrijk gevonden wordt.
- 12 Kortom, de gesprekken die je voert zijn gericht op het ontdekken en realiseren van wat ontwikkelbaar is met het oog op het verbeteren van de prestaties van de medewerker. Dit vraagt van jou en de docent een mindset die erop gericht is positieve zaken aan het licht te brengen die organisatiedoelen dichterbij brengen, gebruik makend van de unieke kwaliteiten van de medewerker. Gedurende het gesprek kun je dit bereiken door:
1. jezelf open te stellen voor de goede intenties die schuil gaan achter negatief gedrag;
 2. goed te luisteren en te letten op zaken die de medewerker noemt en overeenkomen met wat goed is voor je team / Saxion;

3. positieve dingen te benadrukken en te benoemen wat je ziet, hoort, wat je denkt, wat je voelt en wat je wilt.

Bijlage 2 bevat aanvullende suggesties voor vragen die je kunt stellen tijdens het gesprek.

Suggesties voor voorbereiding en follow-up

13 Voorbereiding

Leg aan de docent uit wat het doel van het gesprek is, namelijk dat je samen met hem op verkenning wilt gaan naar persoonlijke drijfveren, kenmerken en talenten, en dat deze de uitgangspunten vormen voor een gesprek over hoe werk en professionalisering daarbij kunnen aansluiten.

Nodig de medewerker uit om alvast na te denken over de zaken die je in het gesprek aan de orde wilt brengen. Je kunt bijvoorbeeld vragen een beschrijving te maken van de werkzaamheden, leeractiviteiten en ontwikkelingen in werkveld/team/academie die appelleren aan persoonlijke drijfveren, talenten en passies. Aanvullend kun je vragen hoe werken en leren er voor deze medewerker over enkele jaren uit zouden kunnen zien als deze optimaal aansluiten bij de persoonlijke drijfveren, talenten en passies.

Om de medewerker op ideeën te brengen voor het vormgeven van werken en leren kun je in de aanloop van het gesprek de volgende documenten toesturen:

- een overzicht van taken/rollen/functies waaruit een keuze gemaakt kan worden,
- een overzicht van actuele ontwikkelingen,
- een overzicht van mogelijke professionaliseringsactiviteiten (zie bijlage 1).

14 Follow-up

Het kan nuttig zijn al tijdens het gesprek notities te maken van wat besproken is en deze notities te gebruiken voor verdere verslaglegging na afloop of als input voor een vervolgsprek. Bijlage 3 is een gespreksformulier dat hiervoor gebruikt kan worden.

Ook kan het gewenst zijn professionaliseringsactiviteiten vast te leggen in een individueel professionaliseringsplan. Zo'n plan kan naar eigen inzicht worden opgebouwd.

Uitkomsten van het gesprek kunnen leiden tot afspraken die worden gekoppeld aan een beoordeling. Deze worden vermeld op het formulier gesprekscyclus.

Bijlage 1 Professionaliseringsactiviteiten

15 Professionaliseringsactiviteiten zijn activiteiten die expliciet tot doel hebben de kwaliteit van de beroepsuitoefening als docent te verbeteren en te waarborgen. Professionaliseringsactiviteiten zijn er in verschillende soorten, zoals:

1. Opleiding;
2. Cursus;
3. Studiedag;
4. Conferentie;
5. Overige activiteiten binnen en buiten de school;
6. Professionele zelfstudie.

Op verschillende manieren kan binnen en buiten Saxion op een systematische manier gewerkt worden aan professionalisering. Te denken valt bijvoorbeeld aan:

Binnen Saxion	Buiten Saxion
Georganiseerde reflectie (coaching, supervisie, intervisie, collegiale consultatie)	Georganiseerde reflectie
Deelname aan praktijkonderzoek	Deelname aan een netwerk (kenniskring, community of practice, community of learners, professioneel netwerk)
Deelname aan innovatieve- of verbetertrajecten	Werkzaamheden vakvereniging
Gezamenlijke professionaliseringstrajecten om bepaalde expertise uit te breiden	Bestuurlijke functie in werkveld
Georganiseerde bijeenkomsten	Ontwikkelen en geven van na/bijbscholingscursus
Anders: ...	Trajecten in het bedrijfsleven/het werkveld
	Anders: ...

Professionele zelfstudie kan bestaan uit:

- Het bestuderen en analyseren van (wetenschappelijke) literatuur
- Vertalen van wetenschappelijke vakliteratuur naar de onderwijspraktijk
- In kaart brengen relevante (vak)literatuur
- Schrijven van een (vak)publicatie
- Studiereis/werkbezoek
- Zelfreflectie

Bronnen: Onderwijscoöperatie (2015), Evers (2014)

Bijlage 2 Suggesties voor vragen tijdens een gesprek

16 Ontdek

- Wat is een moment uit de afgelopen dagen, weken en/of maanden dat je echt blij was met je werk en tot goede prestaties kwam...?
- Wat maakte dat je je goed voelde? En dat je goed presteerde?
- Wat voor soort werk doe je graag? Op welke talenten wordt dan een beroep gedaan?
- Waar krijg je vaak complimenten over? Wat zegt dat over wat je goed kunt?
- Wanneer ga je fluitend naar huis (of naar je werk)? Wat heb je dan bereikt? Welke kwaliteiten van jezelf zet je dan in?
- Wat vind je een belangrijk succes uit de afgelopen tijd? Wat deed je, wat bijdroeg aan het succes? Wat was het effect daarvan? Wat zegt dit over wat je goed kunt?
- Wat doe je aan nevenfuncties of hobby's in de privésfeer? Welke kwaliteit zet je daarbij in?

Droom

Stel, je wordt wakker over 1 jaar en je doet elke dag werk dat perfect bij je past...

- Als je datgene wat je goed kunt / graag doet nog vaker zou doen, hoe zou dat er uit zien? Spreekt dat beeld je aan? Wat zou de opleiding/academie daar beter van worden?
- Wat zie je jezelf doen?
- Met wie werk je?
- In welk soort omgeving zie je jezelf?
- Wat is de *essentie* waar het hem om gaat?

Ontwerp

Kijk naar wat je vandaag doet en wat je bezit houdt in je werk:

- Welke eigenschap, welke kwaliteit van jou, of welk facet van je werk is dan het allerbelangrijkste om door te ontwikkelen...?
- Hoe kun je je sterktes het beste inzetten in je functie of breder: voor de opleiding of academie? Wat wil je de komende tijd oppakken in het werk?
- Met welke werkzaamheden kun je je sterke punten verder ontwikkelen en tegelijk de opleiding/academie verder helpen?
- In welke bekwaamheden moet je dan investeren en welke kunnen je helpen je talent nog beter in te zetten?
- Welke expertise ga je verder ontwikkelen zodat je talent nog beter wordt ingezet?

Bereik

Kijk naar jezelf en naar je werk:

- Waar wil jij je aandacht op richten de komende tijd?
- Welke ondersteuning heb je daarbij nodig? En van wie?
- Wat ga je als eerste stapje anders/meer/minder doen?
- Welke eigenschap, welke kwaliteit van jou, of welk facet van je werk is dan het allerbelangrijkst om door te ontwikkelen...?
- Hoe zou je, gebaseerd op je kwaliteiten, meer succesvolle situaties kunnen creëren? Wat kunnen we hierover afspraken?

Bijlage 3 Gespreksformulier

17 Docent:

Teamleider:

Datum:

Ontdek	Welke drijfveren talenten en persoonlijke kenmerken zijn aan het licht gekomen?
Droom	Aantrekkelijk toekomstperspectief:
Ontwerp	Welke zaken behoeven aandacht?
Bereik	Wat wordt als eerste ondernomen?

Appendix E

Introduction to the conversation-assistance

Toelichting bij de handreiking gesprekscyclus

Dick van der Meulen

Motivatatie en eigenaarschap

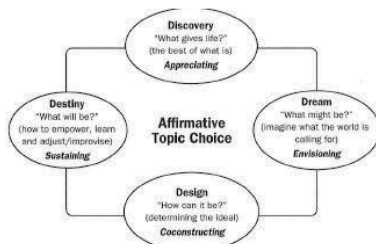
Intrinsieke motivatie wordt gestimuleerd door:

- Professionele ruimte te ervaren
- Bekwaam te voelen
- Verbonden te voelen met mensen

Eigenaarschap ontstaat door:

- Het uitoefenen van invloed
- Iets van zichzelf te investeren
- Grondig kennis te maken

Waarderend onderzoeken (appreciative inquiry)



Effecten van AI

- Benadrukken van het goede leidt tot een positieve relatie met leidinggevende en een gevoel van zelfvertrouwen
- Aanmoedigen tot professionaliseringsactiviteiten leidt tot deelname eraan.
- Focus op unieke kwaliteiten en talenten maakt dat docenten werken en leren als zinvol ervaren en als iets van zichzelf, en daardoor als een eigen keuze

Leiderschapsstijl

- Persoonlijke consideratie
 - Actief luisteren
 - Accepteren van persoonlijke behoeften en waarden
- Intellectuele stimulatie
 - Op alternatieve manieren tegen complexe aangelegenheden aankijken

Leidt tot positief klimaat, autonomie, gevoel van controle, zelfvertrouwen, proactief gedrag

Perspectief op de HR-praktijk

Loopbaangericht onderzoeken van de match tussen

- context, taken, rol of functie

en

- drijfveren, persoonlijke kenmerken en talenten van medewerkers.

(i.p.v. contracteren van medewerkers op doelstellingen en resultaten als deze te hoog of ondoorzichtig zijn?)

APPENDIX F

Questionnaire for teachers

Beste collega,

Welkom in de vragenlijst over leiderschap en professionele ontwikkeling. Met het invullen van deze vragenlijst draag je bij aan kennis over hoe teamleiders positief kunnen bijdragen aan jouw professionele ontwikkeling.

Je vult de antwoorden anoniem in. Je teamleider ontvangt, indien hij/zij wenst, terugkoppeling in de vorm van gemiddelden van wat teamleden hebben ingevuld.

De vragenlijst bestaat uit 2 delen met in totaal 34 vragen over:

1. hoe jij je teamleider ervaart (13 vragen)
2. hoe je aankijkt tegen je professionele ontwikkeling (21 vragen)

Bijvoorbaat dank voor het invullen!

Dick van der Meulen, onderzoeker human resource ontwikkeling

Over enkele maanden zal ik je opnieuw vragen deze vragenlijst in te vullen. Om die gegevens te kunnen vergelijken met de gegevens die je vandaag invult, is het nodig dat je een letter-cijfer-combinatie bedenkt die uniek is binnen jouw team en niet refereert naar jouw naam of docentcode. Daarmee wordt ook anonimiteit voor jou als docent gegarandeerd.

Bedenk een combinatie van in totaal 5 letters en cijfers en **noteer deze** op een plek in je agenda zodat je deze over enkele maanden gemakkelijk terug kunt vinden.

Vul je zelf bedachte letter-cijfer-combinatie in:

Vul de docentcode van je teamleider in:

Toestemmingsverklaring

Voordat je de vragen in deze vragenlijst beantwoordt is het belangrijk dat je duidelijk bent ingelicht over de aard en methode van dit onderzoek en dat je vrijwillig meedoet. Als dat niet het geval is, vul de vragenlijst dan niet verder in. Door het invullen vragenlijst stem je in met de volgende verklaring:

Ik verklaar op voor mij duidelijke wijze te zijn ingelicht over de aard en methode van het onderzoek, zoals uiteengezet in de informatiebrochure 'Onderzoek gesprekscyclus en professionalisering'.

Mijn vragen zijn naar tevredenheid beantwoord. Ik stem geheel vrijwillig in met deelname aan dit onderzoek. Ik behoud daarbij het recht deze instemming weer in te trekken zonder dat ik daarvoor een reden hoeft op te geven en besef dat ik op elk moment mag stoppen.

Indien mijn onderzoeksresultaten gebruikt zullen worden in wetenschappelijke publicaties, dan wel op een andere manier openbaar worden gemaakt, zal dit volledig geanonimiseerd gebeuren. Mijn persoonsgegevens zullen niet door derden worden ingezien zonder mijn uitdrukkelijke toestemming. Als ik nog verdere informatie over het onderzoek zou willen krijgen, nu of in de toekomst, kan ik me wenden tot ir. D. van der Meulen (telefoon: 06-23497805; e-mail: d.vandermeulen@saxion.nl; Postbus 70.000, 7500 AE Enschede)

Voor eventuele klachten over dit onderzoek kunt u zich wenden tot de secretaris van de Commissie Ethiek van de faculteit Gedragswetenschappen van de Universiteit Twente, mevr. J. Rademaker (telefoon: 053-4894591; e-mail: j.rademaker@utwente.nl, Postbus 217, 7500 AE Enschede).

---- Pagina-einde ----

Deel 1 Leiderschap

De volgende vragen hebben betrekking op de teamleider die jou heeft uitgenodigd voor dit onderzoek.

Enhancing teachers' self-regulation of professional development

Hoe vaak doet je teamleider het volgende? Selecteer het volgens jou beste antwoord.

Mijn teamleider...

	Nooit	Zelden	Soms	Vrij vaak	Veelvuldig
toont mij zijn/haar tevredenheid als ik doe wat ik hoor te doen.	☐	☐	☐	☐	☐
schept de randvoorwaarden zodat wij ook zonder zijn/haar aanwezigheid ons werk kunnen doen.	☐	☐	☐	☐	☐
geeft mij waardering en complimenten voor het werk dat ik goed doe.	☐	☐	☐	☐	☐
behandelt iedere docent als een individu met verschillende behoeften, bekwaamheden en aspiraties.	☐	☐	☐	☐	☐
zal je complimenteren als je je werk goed doet.	☐	☐	☐	☐	☐
zoekt naar wat ik wil en helpt mee dat te bereiken.	☐	☐	☐	☐	☐
geeft persoonlijke aandacht aan docenten die veronachtzaamd of eenzaam lijken, en zich afzijdig houden.	☐	☐	☐	☐	☐
laat mij op andere manieren aankijken tegen zaken die mij altijd erg ingewikkeld leken.	☐	☐	☐	☐	☐
spoort mij aan om ideeën waaraan ik eerder niet twijfelde, te heroverwegen.	☐	☐	☐	☐	☐
stelt me in staat op nieuwe manieren na te denken over oude problemen.	☐	☐	☐	☐	☐

---- Pagina-einde ----

In welke mate ben jij het eens met de volgende uitspraken over jouw teamleider? Selecteer het volgens jouw beste antwoord.

Mijn teamleider...

	geheel oneens	grotendeels oneens	enigszins oneens	neutraal	enigszins eens	grotendeels eens	geheel eens
stimuleert mij om vanuit mijn eigen talenten verder te werken aan mijn professionele ontwikkeling.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
stimuleert mij om op basis van successen te werken aan mijn professionele ontwikkeling.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
stimuleert mij om mijn sterktes en talenten te benoemen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

---- Pagina-einde ----

Deel 2 Professionele ontwikkeling

Houd bij het beantwoorden van de volgende vragen voor ogen dat professionele ontwikkeling bestaat uit allerlei activiteiten die jouw functioneren als docent kunnen verbeteren, zoals:

- Volgen van opleidingen en cursussen
- Bijwonen van studiedagen, conferenties en studiereizen
- Deelname aan een netwerk
- Professionele zelfstudie (bijvoorbeeld lezen en/of schrijven van vakliteratuur)
- Deelname aan werk gerelateerde training

Enhancing teachers' self-regulation of professional development

- Experimenteren
- Georganiseerde reflectie (zoals coaching, supervisie, etc.) of zelfreflectie
- Deelname aan innovatieve- of verbetertrajecten
- Deelname aan praktijkonderzoek
- Of anders...

In welke mate ben jij het eens met de volgende uitspraken over jouw professionele ontwikkeling?
Selecteer het volgens jou beste antwoord.

Ik werk aan mijn professionele ontwikkeling omdat...

	geheel oneens	grotendeels oneens	enigszins oneens	enigszins eens	grotendeels eens	geheel eens
ik ervoor kies om mij professioneel te ontwikkelen voor mijn eigen persoonlijke ontwikkeling.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
mijn professionele ontwikkeling in wezen staat voor wie ik ben.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
het mij plezier geeft om te weten hoe ik mij verder professioneel kan ontwikkelen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
ik vind dat het een goede manier is om aspecten van mijzelf te ontwikkelen die ik waardevol vind.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
professionele ontwikkeling een integraal deel van mijn leven vormt.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
ik ervan geniet om te ontdekken hoe ik mijn bekwaamheden kan verbeteren.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
het een van de beste manieren is die ik heb gekozen om andere kanten van mijzelf te ontwikkelen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
ik, door me professioneel te ontwikkelen, leef vanuit mijn basis.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
het heel interessant is om te leren hoe ik mij kan ontwikkelen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

---- Pagina-einde ----

In welke mate ben jij het eens met de volgende uitspraken over je professionele ontwikkeling?
Selecteer het volgens jou beste antwoord.

	geheel oneens	grotendeels oneens	enigszins oneens	enigszins eens	grotendeels eens	geheel eens
Ik zal niet aarzelen melding te doen van factoren die mijn professionele ontwikkeling belemmeren.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Op plaatsen waar ik mij professioneel ontwikkel voel ik mij thuis.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ik zal mijn professionele ontwikkeling bijsturen als ik merk dat het niet goed gaat.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ik heb het gevoel dat de manier waarop ik mij professioneel ontwikkel goed bij mij past.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ik bekijk kritisch of mijn professionele ontwikkeling goed verloopt.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ik ben helemaal tevreden met de manier waarop ik mij professioneel ontwikkel.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ik heb vertrouwen in mijn capaciteiten om bij te dragen aan mijn professionele ontwikkeling.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Enhancing teachers' self-regulation of professional development

Ik heb de behoefte me te verdedigen als aspecten van mijn professionele ontwikkeling worden bekritiseerd.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ik heb er vertrouwen in dat ik hoge doelen kan stellen aan mijn professionele ontwikkeling.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ik heb het gevoel dat mijn professionele ontwikkeling maakt wie ik ben.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ik heb er vertrouwen in dat ik mijn professionele ontwikkeling een positieve impuls kan geven.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ik heb het gevoel dat het succes van mijn professionele ontwikkeling gelijk staat aan mijn persoonlijke succes.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Copyright 2007 Psychological Ownership Questionnaire (POQ) by James B. Avey & Bruce J. Avolio. All rights reserved in all medium. Published by Mind Garden, Inc. www.mindgarden.com

---- Pagina-einde ----

Dit is het einde van de vragenlijst.

Dank voor je medewerking!

Met vriendelijke groet,

Dick van der Meulen

---- Pagina-einde ----

APPENDIX G

Interview questions for evaluation of the try-out

Inleiding

1. Wat is je naam? Wat is je leeftijd?
2. Bij welke academie werk je? Welk team leid je? Hoe veel docenten zitten er in je team?

Beste teamleider,

In januari 2015 heb ik je een handreiking aangeboden die je zou kunnen gebruiken bij het voeren van gesprekken in het kader van de gesprekscyclus. Deze handreiking was gericht op het stimuleren van professionalisering van docenten.

Vanaf die tijd heb je gelegenheid gehad richtlijnen uit deze handreiking te gebruiken, bijvoorbeeld tijdens de voortgangsgesprekken in februari/maart 2015, de plangesprekken rondom de zomervakantie, en de voortgangsgesprekken die je onlangs hebt gevoerd. Ik zou het op prijs stellen als je die ervaringen met mij zou willen delen. Daarnaast ben ik nieuwsgierig naar jouw inschattingen in hoe verre onderdelen van de handreiking bruikbaar zijn voor collega-teamleiders binnen en buiten je academie.

Bovendien heb ik docenten uit jouw team gevraagd een vragenlijst in te vullen. Dit heb ik hen gevraagd in november/december 2014 en in april 2015. Laten we eens kijken wat dat heeft opgeleverd in jouw team, zie tabel 1.

3. Wat betekenen deze resultaten voor je?
Protocol: In hoeverre komen de scores overeen met jouw ervaringen? Waardoor kunnen de scores en de eventuele verschillen/overeenkomsten tussen de scores worden verklaard? Wat zegt dat wel of juist niet over jouw aanpak?

Gebruik

4. Wat ging er goed? Welke aspecten van de handreiking waren goed uitvoerbaar en/of hadden positieve effecten?
5. Beantwoord de vragen in tabel 2 met betrekking tot de handreiking in zijn geheel.
Protocol: Hoe komt het dat...? Het gaat erom wat je van belang vindt te noemen hierbij.
6. Welke onderdelen van de handreiking heb je afgelopen jaar toegepast?
Protocol: Aanvinken in tabel 3. Hoe heb je dat gedaan? Kun je dat beschrijven? Noem de dingen die je van belang acht. Kun je voorbeelden noemen?
7. In hoeverre heeft dit jouw werkwijze veranderd?
Protocol: In de loop van afgelopen jaar? Ten opzichte van de periode voor dat je kennismaakte met de handreiking?
8. Laten we de onderdelen van de handreiking eens bij langs lopen. Beantwoord de vragen als bij 5 met betrekking tot het genoemde onderdeel van de handreiking (zie tabel 3).
Protocol: Hoe komt het dat...? Het gaat erom wat je van belang vindt te noemen hierbij.

Gepercipieerde effecten

9. Wat levert je het toepassen van aspecten van deze handreiking op, of juist niet?
Protocol: Relatieve voordelen kunnen van allerlei aard zijn, zoals economisch, sociaal (b.v. prestige), geschiktheid, gemak, etc. Om welke aspecten gaat het vooral? Zal dit

een reden voor je zijn dit voortaan zo te doen? In hoeverre geldt dit voor de academie als geheel?

10. In hoeverre hebben je collega's, leidinggevend en docenten kunnen opmerken dat je de handreiking hebt uitprobeerde?

11. In hoeverre heb je ervaringen bij het gebruik van aspecten uit de handreiking gedeeld met collega's?

Protocol: Heb je bijvoorbeeld verteld hoe het ook kan? Wat was hun reactie? (belangstelling, afwijzing/adoptie, opvattingen)

12. In hoeverre boden aspecten uit de handreiking ondersteuning bij het aanpakken van taak en/of urgente aangelegenheden waar jij en je collega-teamleiders mee hebben te stellen?

13. Hoe zouden docenten, collega-teamleiders en managers reageren als deze handreiking onderdeel van de norm zou worden?

Protocol: Kun je voorbeelden noemen van reacties die je inmiddels hebt ervaren?

14. In hoeverre verwacht je dat de handreiking het beoogde doel bereikt, namelijk versterking van intrinsieke motivatie en eigenaarschap voor professionalisering, door de voorgestelde adviezen?

Protocol: Wat zijn onvoorziene positieve of negatieve neveneffecten die over het hoofd zijn gezien, maar wel van belang zijn? Welke randvoorwaarden zijn nodig voor het succesvol toepassen van de adviezen in de handreiking? Noem datgene wat jij van belang acht.

Tot besluit

In dit onderzoek is met de door HRM geuite wens een theoretisch raamwerk samengesteld dat de ingrediënten bood voor deze handreiking. Vervolgens heb jij onderdelen uit deze handreiking toegepast in de praktijk van de gesprekscyclus. Tijdens dit gesprek hebben wij je ervaringen samen geëvalueerd.

15. Naar aanleiding van deze evaluatie, welke aanpassingen aan de handreiking zijn nodig om deze geschikt te maken voor gebruik tijdens de gesprekscyclus?

Protocol: rekening houdend met de betrokkenheid van docenten, leidinggevend en HRM?

Het theoretische raamwerk ging er vanuit dat door het toepassen van een waarderende benadering, individuele consideratie en intellectuele stimulatie, aangevuld met suggesties voor professionaliseringsactiviteiten, de intrinsieke motivatie en eigenaarschap jegens professionele ontwikkeling bij docenten versterkt zou worden.

16. In hoeverre is het nodig dit als uitgangspunt bij te stellen?

Protocol: Zowel wat betreft de afhankelijke als de onafhankelijke variabelen. Veranderende behoefte? Alternatieve inzichten?

17. Met betrekking tot het onderwerp van deze studie, welke zaken zijn nu voldoende belicht, en welke nog niet, maar lijken wel van belang?

18. Zou ik eens een mondeling verslag kunnen uitbrengen in het MT of teamleidersoverleg over de bevindingen van mijn onderzoek?

Tabel 1: scores met betrekking tot leiderschapsstijl deelnemer X

Gemiddelde (standaarddeviatie)	1 ^e meting (nov/dec 2014)		2 ^e meting (april 2015)	
	teamleider	overall	teamleider	overall
Teamgrootte =				
N =				
Individuele consideratie	... (...)			
Intellectuele stimulatie				
Ervaren appreciatie				

Tabel 2: beoordeling van de handreiking in zijn geheel.

	zeer niet 1	vooral niet 2	Deels wel, deels niet 3	vooral wel 4	zeer wel 5	n.v.t. x
a. In welke mate waardeer je dit?						
b. In welke mate sluit dit aan bij je persoonlijke interesse?						
c. In welke mate was het gemakkelijk dit toe te passen?						
d. In welke mate was het mogelijk dit uit te proberen tijdens plan- en voortgangsgesprekken?						
e. In welke mate is dit verenigbaar met je persoonlijke wensen, normen en waarden?						
f. Stel je voor dat deze handreiking Saxion-breed geïmplementeerd zou worden. In welke mate is dit verenigbaar met huidig academie / Saxion beleid en werkwijze?						

Tabel 3: beoordeling van de handreiking per onderdeel.

Mogelijke scores: (zie tabel 2) 1 = zeer niet 2 = vooral niet 3 = deels wel, deels niet 4 = vooral wel 5 = zeer wel x = niet van toepassing							Aanvinken indien gebruikt
	a. In welke mate waardeert u dit?	b. In welke mate sluit dit aan bij je persoonlijke interesse?	c. In welke mate was het gemakkelijk dit toe te passen?	d. In welke mate was het mogelijk dit uit te proberen tijdens plan- en voortgangsgesprekken?	e. In welke mate is dit verenigbaar met je persoonlijke wensen, normen en waarden?	f. In welke mate is dit verenigbaar met academie / Saxion beleid en werkwijze?	
1. Aansluiting bij het professionaliseringsplan 2013-2017							
2. Match tussen persoonlijke eigenschappen en functie							
3. Globale aanpak via waarderend onderzoeken							
4. De waarderende onderzoekscyclus							
5. Ontdek – waarderende vragen							
6. Ontdek – ondersteuning							
7. Droom – waarderende vragen							
8. Droom – ondersteuning							
9. Ontwerp – waarderende vragen							
10. Ontwerp – ondersteuning							
11. Bereik							
12. Adviezen voor het opsporen en versterken van wat positief is							
13. Suggesties voor voorbereiding							
14. Suggesties voor follow-up							
15. Bijlage 1: professionaliseringsactiviteiten							
16. Bijlage 2: suggesties voor vragen tijdens een gesprek							
17. Bijlage 3: gespreksformulier							

APPENDIX H

Coding scheme for evaluation

- 10.000 Het gebruik sinds introductie van de handreiking en het waarom daarvan
- 11.000 Factoren die gebruik van de handreiking lijken te beïnvloeden
 - 11.100 Kenmerken van de docent
 - 11.110 Leeftijd, dienstjaren en loopbaanfase
 - 11.120 Werkdruk
 - 11.130 Opleidingsniveau
 - 11.140 Open houding / vertrouwen / kwetsbaar durven opstellen
 - 11.200 Kenmerken van de teamleider
 - 11.210 Preferente stijl van teamleider
 - 11.220 Persoonlijke achtergrond van leidinggevende
 - 11.300 Kenmerken van de organisatie
 - 11.320 Loopbaanmogelijkheden
 - 11.400 Taakbelasting en tijdgebrek
- 12.000 Kenmerken van gebruik
 - 12.100 Voorbereiding (13)
 - 12.200 Toepassen van AI (3, 4, 5, 7, 9, 11)
 - 12.300 IC en IS (6, 8, 10)
 - 12.400 Opsporen en aanblazen (12)
 - 12.500 Follow up (14)
 - 12.600 Bijlage professionaliseringsactiviteiten (15)
 - 12.700 Bijlage vragen voor tijdens gesprek (16)
 - 12.800 Bijlage gespreksformulier (17)
- 20.000 Indicatoren voor gebruik in de toekomst
- 21.000 Waardering voor de handreiking
- 22.000 Voordelen
 - 22.100 Beter inzicht in docenten + juiste persoon op de juiste plaats
 - 22.150 Performance
 - 22.200 Stimuleren van professionele ontwikkeling
 - 22.400 Waarderende respons van docenten
 - 22.500 Open gesprekken
 - 22.800 Duurzame inzetbaarheid / employability
 - 22.850 Ziekteverzuim
- 24.000 Uitvoerbaarheid
- 25.000 Gemak om toe te passen
- 28.000 Verenigbaarheid met beleid en werkwijze van Saxion
- 30.000 Veranderingen bij teamleiders (vergelijkingsmateriaal survey)
- 31.000 Interactie met collega-teamleiders
- 32.000 Leereffect door handreiking (cognitief)
- 33.000 (on)veranderde aanpak tijdens gesprekken (gedrag)
- 35.000 Ontwikkelingen binnen academie die raakvlakken hebben met de handreiking
- 50.000 Aanbevelingen
- 51.000 Aanpassingen aan de interventie
- 52.000 Communicatie
- 53.000 Behoeftte aan veranderingen gesprekscyclus en professionalisering

APPENDIX I

Team leaders' scores of their general attitude, personal interest, and attributes of the conversation-assistance, for the entire assistance and the parts of it

Part no.	General attitude		Personal interest		Complexity		Trial-ability		Personal compatibility		Organisational compatibility	
	x	s	x	s	x	s	x	s	x	s	x	s
Entire	4,0	-	3,8	1,1	3,6	0,9	3,1	0,5	4,4	0,5	3,4	0,9
1	3,6	0,9	4,0	1,2	3,4	1,1	3,4	1,3	4,2	0,4	2,8	0,8
2	4,2	0,4	4,4	0,5	3,4	0,9	3,4	1,3	4,4	0,5	3,4	1,1
3	4,2	0,4	4,0	1,2	3,8	0,4	4,0	0	4,2	0,4	3,4	0,9
4	4,2	0,4	4,0	1,2	3,8	0,4	4,0	0	4,2	0,4	3,6	0,9
5	4,2	0,4	4,0	1,2	4,0	0,7	3,8	0,4	4,2	0,4	3,6	0,9
6	4,0	0	3,8	1,1	4,0	0,7	3,8	0,4	4,0	0	3,6	0,9
7	4,2	0,4	4,0	1,2	4,0	0,7	3,8	0,4	4,2	0,4	3,6	0,9
8	4,0	0	3,8	1,1	4,0	0,7	3,8	0,4	4,0	0	3,6	0,9
9	4,0	0,7	4,0	1,2	4,0	0,7	3,8	0,4	4,2	0,4	3,2	1,1
10	3,8	0,4	3,8	1,1	4,0	0,7	3,8	0,4	4,0	0	3,2	1,1
11	4,0	0,7	4,0	1,2	4,0	0,7	3,8	0,4	4,2	0,4	3,2	1,1
12	4,0	0	4,4	0,5	3,8	0,4	4,0	0	4,2	0,4	3,8	1,1
13	3,8	0,8	3,8	1,3	3,0	0,7	3,3	1,0	4,0	0,7	3,2	0,8
14	4,0	0,7	3,8	1,3	3,0	0,7	3,2	0,8	4,0	0,7	2,8	0,8
15	3,8	1,1	3,8	1,3	2,8	1,0	3,2	1,3	4,0	0,7	2,8	1,5
16	4,0	0	3,6	1,1	3,8	0,8	3,4	0,9	3,8	0,4	3,2	0,8
17	3,4	0,9	3,2	1,3	2,8	1,3	3,0	1,0	3,4	0,9	2,6	1,1
Average	4,0		3,9		3,6		3,6		4,1		3,3	

Notes. N = 5; x = mean score (meaning of the values: 1 = very negative, 2 = rather negative, 3 = partially negative / partially positive, 4 = rather positive, 5 = very positive); s = standard deviation.