



PRAKTIJKBIJDRAGE

VOOR HET ONTWERP, DE OPVOLGING EN EVALUATIE VAN
PROFESSIONALISERINGSINITIATIEVEN VOOR SCHOOLLEIDERS

Eva Vekeman

Geert Devos

Melissa Tuytens



Vlaanderen
is onderwijs & vorming



GHENT
UNIVERSITY

Voorwoord

Vanaf het schooljaar 2021-2022 zette het Departement Onderwijs en Vorming in op tweejarige professionaliseringsinitiatieven (PI's) om schoolleiders via een samenwerkingsverband te versterken in het leidinggeven in een veranderde context. Van deze PI's werd verwacht dat ze inzetten op collectief leren van schoolleiders (Departement Onderwijs & Vorming, 2021). Eerder onderzoek heeft immers aangetoond dat collectieve of sociale leeractiviteiten (bv. interactie, feedback vragen) krachtige leermiddelen zijn voor schoolleiders (Goldring, Preston & Huff, 2012; Orr & Orphanos, 2011) en interpersoonlijke contacten tussen schoolleiders belangrijk zijn in functie van het welbevinden van schoolleiders en het samen leren (Devos et al., 2018). De 10 professionaliseringsprojecten die gegund werden door het Departement Onderwijs en Vorming werden in het kader van de O&O-opdracht¹ '*Wetenschappelijke opvolging van professionaliseringstrajecten met het oog op het versterken van leiderschap voor herstel en veerkracht in het onderwijs*' systematisch geanalyseerd gedurende schooljaar 2021-2022 en 2022-2023. Naast deze onderzoeksopdracht bestond de O&O-opdracht erin om gedurende de looptijd van de professionaliseringsinitiatieven projectorganisatoren op regelmatige tijdstippen samen te brengen en hen zo de kans te geven om kennis en ervaringen te delen met elkaar en te reflecteren op basis van de vaststellingen uit het onderzoek. Deze tweedelige opdracht werd uitgevoerd door onderzoekers van de onderzoeksgroep BELLON (Beleid en Leiderschap in Onderwijs) verbonden aan de vakgroep Onderwijskunde (Universiteit Gent) van juni 2021 tot en met september 2023.

Bij de start van het onderzoek werd een uitgebreide literatuurstudie over professionalisering van schoolleiders en sterk schoolleiderschap uitgevoerd om zicht te krijgen op welke belangrijke randvoorwaarden en effecten het best bestudeerd werden. Deze literatuurstudie leidde tot een raamwerk dat als leidraad en onderzoeksmodel werd gehanteerd voor het gehele onderzoek. Dit raamwerk presenteert enkele centrale elementen, met name: 1) doel van het PI, 2) kenmerken van het PI, 3) kenmerken van samenwerkingsverbanden, 4) kenmerken van schoolleiders en hun context en 5) indicaties van effecten. Om deze kenmerken en effecten te bestuderen, werd een begin- en eindsituatieanalyse uitgevoerd op basis van survey gegevens verzameld bij deelnemende schoolleiders en organisatoren van de professionaliseringsinitiatieven. Verder vond ook een casestudieonderzoek plaats om een diepgaand zicht te krijgen op leerprocessen die schoolleiders doormaken. Voor het casestudieonderzoek werd data verzameld in 4 bewust geselecteerde samenwerkingsverbanden aan de hand van een logboek, focusgesprekken, semi-gestructureerde interviews, observaties en een documentenanalyse.

In deze publicatie worden de belangrijkste inzichten uit het onderzoek en de bijeenkomsten met de projectorganisatoren op een toegankelijke manier gerapporteerd. Het doel van deze publicatie is om diverse onderwijsactoren een meer coherente taal aan te bieden en inspirerende voorbeelden aan te reiken met betrekking tot het ontwerp, de opvolging en evaluatie van professionaliseringsinitiatieven voor schoolleiders. Zo menen we dat deze publicatie mogelijk interessant kan zijn voor aanbieders van PI's, pedagogische begeleiders die groepen van schoolleiders begeleiden en/of actoren op het bovenschools niveau (bv. algemeen directeurs van scholengroepen, coördinerende directeurs van scholengemeenschappen, stafmedewerkers) die het collectief leren van collega-schoolleiders wensen te versterken. De publicatie is dan ook opgevat als een praktijkbijdrage. Voor een volledige en wetenschappelijke rapportering van het onderzoek dat werd gevoerd in het kader van deze O&O-opdracht verwijzen we graag naar de het wetenschappelijk rapport². Voor de opbouw van deze praktijkbijdrage baseren we ons op een raamwerk dat op basis van een uitgebreide [literatuurstudie](#) werd opgesteld aan de start van deze O&O-opdracht en ook volledig terug te vinden is in het wetenschappelijk rapport.

¹ O&O-opdracht = onderzoeks- en ontwikkelopdracht.

² Vekeman, E., Devos, G., & Tuytens, M. (2023). *Wetenschappelijk rapport. O&O-opdracht in het opdracht van het Departement Onderwijs & Vorming. Wetenschappelijke opvolging van professionaliseringstrajecten met het oog op het versterken van leiderschap voor herstel en veerkracht in het onderwijs*. Universiteit Gent.

Deze O&O-opdracht was niet mogelijk geweest zonder de bereidwillige medewerking van schoolleiders uit het basis- en secundair onderwijs die met veel goesting de kans grepen om gedurende 2 jaar hun leiderschap te versterken samen met collega's. Hun inzet en openheid om van elkaar te leren was broodnodig maar had niet tot positieve effecten geleid zonder de inzet, expertise, gedrevenheid, fijngevoeligheid, flexibiliteit en motivatie van tal van procescoaches die schoolleiders 2 jaar lang door een intensief en leerrijk traject hebben geloodst. Aan al deze procescoaches en projectleiders wensen we een welgemeende 'dankjewel' te uiten. Ze hebben ons laten zien wat kwaliteitsvolle procesbegeleiding betekent en hoe het kan versterkt worden in de toekomst. Dat was mogelijk door hun deelname aan het onderzoek, hun openheid om hen te observeren en om met hen in gesprek te gaan maar bovenal door hun kennis, ervaringen en kwetsbaarheden te delen met procescoaches uit andere organisaties. We zien het als een voorrecht dat we deze boeiende groep aan procescoaches hebben mogen samenbrengen tijdens reflectiegroepen in Gent en waarderen hun inzichten in dit gehele 'collectief-lerenverhaal'. Tot slot wensen we de leden van de stuurgroep van deze O&O-opdracht nadrukkelijk te bedanken voor hun constructieve feedback tijdens dit boeiend onderzoekstraject.

Begrippenlijst

In de literatuur worden verschillende, maar vaak erg op elkaar lijkende, begrippen gehanteerd om de professionalisering van schoolleiders te omschrijven en te bestuderen. Bij aanvang van deze publicatie willen we dan ook graag verduidelijken wat we precies bedoelen met een aantal gehanteerde kernbegrippen.

Professionaliseringsinitiatief

Onder professionaliseringsinitiatief verstaan we activiteiten die expliciet ontworpen worden voor en gebracht worden aan schoolleiders om hun eigen kennis, vaardigheden en houding te versterken op het vlak van schoolleiderschap. Het begrip professionaliseringsinitiatief of professionaliseringsinitiatieven wordt in deze publicatie afgekort met respectievelijk 'PI' en 'PI's'.

Samenwerkingsverband

Een samenwerkingsverband is een groep van minimum 4 scholen die gevormd zijn vanuit een bestaand samenwerkingsverband (i.e. scholengemeenschappen, scholengroepen, scholen binnen éénzelfde schoolbestuur). Een belangrijke voorwaarde bij de deelname aan één van de PI's was om in te tekenen als een duurzaam (en dus reeds bestaand) samenwerkingsverband.

Formele samenwerkingsverband

Met het formele samenwerkingsverband bedoelen we het reeds bestaande samenwerkingsverband waaruit het samenwerkingsverband gevormd is. Het formele samenwerkingsverband kan een schoolbestuur, een scholengemeenschap of een scholengroep zijn.

Projectorganisatoren

Projectorganisatoren zijn diegene die het professionaliseringsinitiatief ontwerpen, begeleiden en sturen. Deze term slaat dus zowel op projectleiders, die het PI aansturen, als op projectmedewerkers die bijvoorbeeld het samenwerkingsverbanden en/of individuele schoolleiders coachen.

Procescoach

De persoon die binnen het PI instaat voor de begeleiding van het samenwerkingsverband en/of de individuele schoolleiders binnen het samenwerkingsverband.

Collectief leren

Doelgerichte leerprocessen die: 1) ontstaan door de interactie en het delen van kennis tussen schoolleiders en collega's binnen de school, enerzijds, en collega's binnen hetzelfde samenwerkingsverband en 2) kunnen leiden tot zowel individuele als collectieve leeruitkomsten op het niveau van de individuele schoolleider of het samenwerkingsverband.

Formeel leren

In deze praktijkbijdrage gaan we in op professionaliseringsinitiatieven die expliciet ontworpen zijn voor schoolleiders in functie van het versterken van schoolleiders hun kennis, vaardigheden en houding op het vlak van schoolleiderschap. Doordat we rekening houden met het expliciete en doordachte ontwerp van deze PI's, worden informele leeractiviteiten buiten beschouwing gelaten. Bijgevolg zoomen we in op het formele leren van schoolleiders in plaats van het informele leren van schoolleiders. Formeel leren is een vorm van leren waarbij structuur is aangebracht in het leerproces en waarbij men speciaal tijd uittrekt voor het leren. Het is een intentioneel leerproces (bv. stages, coaching, workshops).

Leeractiviteiten

De term 'leeractiviteiten' wordt in deze praktijkbijdrage gebruikt om het leerproces van schoolleiders te illustreren. Dit betekent echter niet dat we van oordeel zijn dat het louter bestuderen van leeractiviteiten ons een totaalbeeld kan geven van de leerprocessen die plaatsvinden. Om leerprocessen bij schoolleiders te bestuderen oordelen we dat het belangrijk is om het samenspel tussen randvoorwaarden (i.e., kenmerken van het samenwerkingsverband, de school en de schoolleider), leeractiviteiten en leeruitkomsten te analyseren. Leeractiviteiten variëren gaande van individuele leeractiviteiten (bv. op de hoogte blijven) –waarbij anderen niet noodzakelijk nodig zijn- tot collectieve leeractiviteiten waarbij de rol van anderen noodzakelijk is (bv. feedback vragen).

Reflectie- en opvolgingsgroepen

Om ervoor te zorgen dat projectorganisatoren gedurende de looptijd van de PI's de kans zouden krijgen om kennis en ervaringen uit te wisselen en zij gevoed worden met inzichten vanuit de onderzoeksopdracht, werden op regelmatige tijdstippen reflectiegroepen georganiseerd door de onderzoeksgroep Bellon (UGent). Tijdens elke reflectiegroep werden enkele specifieke thema's naar voren geschoven die duidelijk gelinkt zijn aan het raamwerk dat ontwikkeld werd voor het onderzoek. Naast deze reflectiegroepen werden projectorganisatoren ook op regelmatige tijdstippen uitgenodigd door het Departement Onderwijs en Vorming om te rapporteren en ervaringen uit te wisselen met andere projectorganisatoren over de gang van zaken binnen het PI.

Leeswijzer

Doorheen de tekst zijn pictogrammen opgenomen die u als lezer door de tekst loodsen. De gebruikte pictogrammen en hun betekenis kan u hieronder vinden. Verder, om de verwijzing naar de belangrijkste wetenschappelijke bronnen duidelijk en overzichtelijk te houden, werd gewerkt met voetnoten. In deze praktijkbijdrage wordt naar een selectie van de -volgens ons- meest relevante raadpleegde literatuur verwezen. Voor een uitgebreider overzicht van de geraadpleegde literatuur verwijzen we graag naar de literatuurstudie die in het kader van dit onderzoek werd uitgevoerd en leidde tot een ['Raamwerk voor de opvolging van professionalisering van schoolleiders'](#)³.

Pictogrammen



Dit pictogram wijst op een terugkoppeling naar een bevinding of een vaststelling uit de wetenschappelijke literatuur.



Een blik op enkele belangrijke onderzoeksresultaten uit het kwantitatieve onderzoeksluik kan teruggevonden worden bij dit pictogram. Het gaat om informatie die gehaald werd uit de vragenlijst die we afgenomen hebben bij deelnemende schoolleiders en projectorganisatoren aan het begin en het einde van het professionaliseringstraject. Voor een volledige rapportering van de kwantitatieve resultaten verwijzen we graag naar het wetenschappelijk onderzoeksrapport dat bij deze praktijkbijdrage hoort.



Dit pictogram verwijst naar kwalitatieve onderzoeksresultaten die gebaseerd zijn op een casestudieonderzoek in 4 samenwerkingsverbanden. Voor een volledige rapportering van de resultaten die uit het casestudieonderzoek naar voren komen, verwijzen we graag naar het wetenschappelijk onderzoeksrapport dat bij deze praktijkbijdrage hoort. Daarnaast verwijst dit pictogram op sommige plaatsen naar gesprekken met projectmedewerkers (i.e. projectleiders en/of procescoaches) tijdens reflectiegroepen of naar informatie die verzameld werd tijdens bijgewoonde opvolgingsgroepen.



Dit pictogram verwijst naar belangrijke verbanden of relaties tussen verschillende elementen binnen het raamwerk die op basis van het onderzoek werden vastgesteld.



Dit pictogram wijst op enkele aspecten die eventueel kunnen aanzetten tot reflectie over het ontwerp, de opvolging of de evaluatie van professionaliseringsinitiatieven voor schoolleiders.

³ Niet alle verwijzingen naar (onderzoeks)literatuur die in deze praktijkbijdrage zijn opgenomen, zitten ook vevat in de literatuurstudie horende bij het raamwerk. In deze praktijkbijdrage worden soms ook verwijzingen naar andere bronnen (bv. praktijkgidsen) opgenomen die geen plaats kregen in de literatuurstudie. Bovendien werd na het uitvoeren van de literatuurstudie (schooljaar 2021-2022) recentere of aanvullende literatuur geraadpleegd en geïntegreerd in deze praktijkbijdrage.



Concrete voorbeelden uit de praktijk kunnen teruggevonden worden bij dit pictogram. Deze voorbeelden komen voort uit observaties die we uitvoerden als onderdeel van het casestudieonderzoek, documenten die we geanalyseerd hebben afkomstig van de 10 verschillende PI's en/of zaken die ter sprake kwamen tijdens opvolgings-of reflectiegroepen. Het is belangrijk om te benadrukken dat de reeks voorbeelden die binnen deze praktijkbijdrage wordt aangereikt niet exhaustief is en louter illustratief zijn opgenomen. Uiteraard bestaan er mogelijks nog meer inspirerende praktijken die niet in kaart werden gebracht aan de hand van dit onderzoek.



Verdiepende informatie of een link naar aanvullende informatie kan gevonden worden bij dit pictogram.

Raamwerk voor het ontwerp, de opvolging en de evaluatie van professionaliseringsinitiatieven voor schoolleiders

Om na te gaan wat professionaliseringsinitiatieven voor schoolleiders teweegbrengen, is het nodig om de mechanismen of de manieren waarop professionele ontwikkelingservaringen schoolleiders kunnen beïnvloeden te conceptualiseren⁽⁴⁾. Figuur 1 visualiseert een raamwerk dat gebruikt kan worden om professionaliseringsinitiatieven voor schoolleiders systematisch te analyseren. Dit raamwerk bestaat uit 7 puzzelstukken die op elkaar inhaken, met name:

- 1) kenmerken van het samenwerkingsverband;
- 2) kenmerken van het PI;
- 3) doel van het PI;
- 4) kenmerken van de procescoach;
- 5) kenmerken van de schoolleider en de school;
- 6) individuele en collectieve leeractiviteiten;
- 7) indicaties van effecten.

Elk van deze puzzelstukken bevat elementen die belangrijk blijken te zijn op basis van eerdere onderzoeksliteratuur⁽⁵⁾ en het onderzoek dat in het kader van deze O&O-opdracht werd uitgevoerd⁽⁶⁾.

Als we de belangrijkste resultaten van het onderzoek overschouwen, valt het op dat sommige elementen in het raamwerk dat we op basis van een uitgebreide literatuurstudie ontwikkelden een grotere rol spelen en andere elementen weinig of geen rol spelen. De belangrijkste vaststellingen worden in Figuur 1 samengevat en hieronder kort toegelicht.

⁴ Goldring, E., Preston, C., & Huff, J. (2012). Conceptualizing and Evaluating Professional Development for School Leaders. *Planning and Changing*, 43(3), 223–242.

⁵ Vekeman, E., Devos, G., & Tuytens, M. (2022). *Raamwerk voor de opvolging van professionalisering van schoolleiders*. Departement Onderwijs en Vorming. Brussel.

⁶ Vekeman, E., Devos, G., & Tuytens, M. (2023). Wetenschappelijk rapport. O&O-opdracht in het opdracht van het Departement Onderwijs & Vorming. Wetenschappelijke opvolging van professionaliseringstrajecten met het oog op het versterken van leiderschap voor herstel en veerkracht in het onderwijs. Universiteit Gent.



Figuur 1. Belangrijkste elementen op basis van het raamwerk voor de evaluatie van professionaliseringsinitiatieven voor schoolleiders⁷

⁷ Kenmerken die in het vet aangeduid zijn met (*) zijn kenmerken die op basis van het onderzoek een zeer grote rol spelen m.b.t. indicaties van effecten. De andere kenmerken spelen eveneens een rol, maar minder sterk.

Eén van de opmerkelijkste vaststellingen was dat verschillen in indicaties van effecten in grote mate toegeschreven kunnen worden aan verschillen tussen samenwerkingsverbanden eerder dan aan verschillen tussen professionaliseringsinitiatieven. Opvallend hierbij was dat op het niveau van het samenwerkingsverband de **kenmerken van de procescoach** (of het team van procescoaches) die aan het samenwerkingsverband was verbonden een zeer belangrijke rol bleken te spelen in de mate waarin indicaties van effecten zichtbaar zijn en de manier waarop de kenmerken van het PI worden gepercipieerd. Dit onderzoek liet ons zien dat 'hoe' de **kenmerken van het PI** in de praktijk worden gebracht, sterk bepaalt hoe deze beoordeeld worden door deelnemers en hoe ze leiden tot indicaties van effecten op het niveau van reacties, het geleerde en het gedrag van schoolleiders. Daarnaast bleek dat, in lijn met wat in eerder onderzoek werd vastgesteld, voornamelijk het aanbieden van een coherent programma, het inspelen op individuele noden en voorkennis en het bieden van voldoende kansen aan schoolleiders om het geleerde in de praktijk te brengen zeer cruciale inhouds- en structurele kenmerken zijn die leiden tot positieve effecten op verschillende niveaus (zie Figuur 1). Over het algemeen stelden we vast dat aan deze kenmerken aandacht werd besteed in de verschillende PI's. Echter, ons onderzoek wees erop dat het verschil in indicaties van effecten blijkt te zitten in de manier waarop deze kenmerken in de praktijk worden gebracht door de procescoach of het team van procescoaches. Grijpt de procescoach bijvoorbeeld regelmatig terug naar een centraal model binnen het PI om de doelstellingen en inhouden aan op te hangen en zo de coherentie van het programma te waarborgen? Zorgt de procescoach daarbij voor duidelijkheid bij dit centraal model, en vermijdt de procescoach om te veel andere modellen daarnaast ook ter sprake te brengen, waardoor de deelnemers het overzicht blijven behouden? Kan de procescoach de aangeboden theorie en activerende werkvormen voldoende afstemmen op de individuele noden, voorkennis en voorkeuren van schoolleiders en de groep van schoolleiders? Weet de procescoach wanneer hij/zij moet temporiseren omdat duidelijk blijkt dat de deelnemers met individuele noden zitten, waar eerst moet op ingegaan worden vooraleer het programma kan voortgezet worden? Voelt de procescoach aan dat de voorkeuren van de deelnemers naar een specifieke richting gaan binnen het programma, die een wijziging inhouden van het voorziene programma? Slaagt de procescoach erin voldoende concrete voorbeelden te geven die schoolleiders een beeld geeft van hoe het geleerde kan omgezet worden in hun praktijk? Omwille van het feit dat de rol en het belang van de procescoach steeds opnieuw naar voor kwam bij het bestuderen van de verschillende onderdelen van het raamwerk, hebben we de kenmerken van de procescoach centraal in het raamwerk geplaatst (zie Figuur 1) eerder dan het te zien als één organisatorisch kenmerk van het professionaliseringsinitiatief. In tegenstelling tot eerder onderzoek naar PI's voor schoolleiders dat zelden uitgebreid heeft stilgestaan bij effectieve kenmerken van personeel binnen PI's, wees dit onderzoek op enkele cruciale kenmerken van de procescoach. Meer bepaald legden we met dit onderzoek kenmerken bloot die verder gaan dan het eerder benadrukte belang van relevante praktijkervaring. Naast de reeds genoemde kenmerken bleken volgende competenties belangrijk te zijn:

- een breed netwerk hebben om expertise daaruit in te zetten of deelnemers in contact mee te brengen in functie van hun individuele noden;
- een groot engagement uitstralen dat aanstekelijk werkt bij de deelnemers;
- sterke coachings- en organisatorische vaardigheden bezitten
- zichzelf capabel voelen om een groep van schoolleiders te coachen en deze feedback te geven op hun leiderschapspraktijk.

Naast het belang van de kenmerken van de procescoach, wees dit onderzoek ook op het belang van het in rekening brengen van **kenmerken van het samenwerkingsverband** wanneer effecten van PI's voor schoolleiders bestudeerd worden. Op basis van eerder onderzoek naar collectief leren van leraren werden zowel enkele kenmerken die verbonden zijn aan de situatie, omgeving als de cultuur van het samenwerkingsverband bestudeerd. Het onderzoek stelde vast dat de mate waarin schoolleiders zich verbonden voelen of identificeren met elkaar, de mate waarin er een open leerklimaat heerst en de mate waarin schoolleiders sociale steun bij elkaar vinden voorafgaand aan de deelname van het PI bevorderend bleken te zijn voor het leren van schoolleiders maar zij niet gezien dienen te worden als noodzakelijke voorwaarden. Het onderzoek liet zien dat dit kenmerken zijn: waarop een formeel leidinggevende binnen het samenwerkingsverband (bv. binnen de scholengemeenschap of het schoolbestuur) invloed kan uitoefenen; die doorheen het PI versterkt kunnen worden en niet noodzakelijk in verband staan met indicaties van effecten. Dit resultaat bevestigt de resultaten van een recent onderzoek naar professionele ontwikkeling van schoolleiders dat tot de vaststelling kwam dat zelfs wanneer de condities binnen het samenwerkingsverband niet ideaal zijn (bv. weinig bevorderlijke groepsdynamiek) er nog steeds positieve effecten van het samen leren door schoolleiders gegenereerd kunnen worden. In lijn met eerder onderzoek naar het leren (van schoolleiders) in netwerken stelt dit onderzoek echter wel vast dat de mate waarin er vertrouwen heerst tussen schoolleiders kan gezien worden als een cruciale randvoorwaarde voor het collectief leren tussen schoolleiders. Hoe groter het vertrouwen is in elkaar, hoe sterker men bereid is om een samenwerkingsverband te vormen, hoe gemotiveerder men is om deel te nemen aan het PI en hoe sterker bepaalde indicaties van effecten zijn. Naast vertrouwen bleek bovendien de mate waarin schoolleiders gedeelde belangen of doelen kunnen nastreven een belangrijke randvoorwaarde te zijn om open te staan om het collectief leren te verduurzamen in het samenwerkingsverband.

Opvallend is verder dat zowel het doel van het PI als de kenmerken van de schoolleider en de school in beperkte mate een rol bleken te spelen voor de verschillende indicaties van effecten die onderzocht werden. Het onderzoek wees op geen duidelijke verschillen in effecten naar gelang het algemeen **doel dat het PI** naar voren heeft geschoven en toont -in lijn met eerder onderzoek- dat de gevolgde PI's eerder op het versterken van schoolleiderschap in het algemeen hebben gefocust. Bovendien benadrukte het onderzoek opnieuw het belang van het stellen van duidelijke doelen en verwachtingen en het inzetten op een grondige rekruteringsprocedure. Daarnaast zagen we dat geen significante verschillen in effecten van de onderzochte PI's werden gevonden tussen schoolleiders uit het basisonderwijs en het secundair onderwijs, tussen schoolleiders met beperkte ervaring in de functie en schoolleiders met al veel ervaring, tussen schoolleiders die sterk gemotiveerd zijn om bij te leren en schoolleiders die minder georiënteerd zijn op het leren, tussen schoolleiders die zich doelmatig voelen en schoolleiders waarbij dat minder het geval is. Dit resultaat bevestigt eerdere studies die aantoonen dat **kenmerken van de schoolleider** nauwelijks een rol spelen als indicaties van effecten bestudeerd worden. Niettemin zijn we er ons van bewust dat we in dit onderzoek slechts met een beperkt aantal kenmerken rekening hebben gehouden. We pleiten er dan ook voor om meer aandacht aan persoonlijke kenmerken en **kenmerken van de school** te besteden in toekomstig onderzoek. We menen echter dat mogelijks verder gekeken moet worden dan louter demografische kenmerken zoals geslacht of leeftijd van de schoolleider of het onderwijsniveau van de school. Dit onderzoek wees er namelijk op dat ook persoonlijke voorkeuren en leerstijlen de perceptie op kenmerken van het PI lijken te bepalen. Omdat de effectiviteit van het leren van een schoolleider

ook beïnvloed wordt door de praktijk waarin de schoolleider werkzaam is, lijkt het ons bijkomend interessant om in toekomstig onderzoek ook aandacht te besteden aan factoren die gerelateerd zijn aan de collectieve leercultuur binnen de school waarop de schoolleider werkzaam.

Tot slot menen we te kunnen stellen dat dit onderzoek een belangrijke bijdrage levert aan de huidige onderzoeksliteratuur door zowel **leeractiviteiten** die schoolleiders ondernomen hebben in kaart te brengen als een gevarieerde set aan **indicaties van effecten** te bestuderen. Ondanks de toegenomen aandacht voor professionalisering van schoolleiders werd al meermaals benadrukt dat onderzoek naar de effecten of impact van professionalisering voor schoolleiders beperkt is. Net zoals in eerdere studies, gingen we in dit onderzoek de tevredenheid van schoolleiders m.b.t. het gevolgde PI na. In navolging van meer recent onderzoek gingen we in dit onderzoek tegelijk een stap verder en bestudeerden we leeruitkomsten door te kijken naar veranderingen op het vlak van kennis, vaardigheden en attitudes, enerzijds, en veranderingen in gedrag, anderzijds. Bovendien brachten we in kaart welke leeractiviteiten schoolleiders ondernomen hebben en tot welke leeruitkomsten deze geleid hebben naar aanleiding van het gevolgde PI in 4 samenwerkingsverbanden. Door indicaties van effecten op verschillende niveaus tegelijkertijd te bestuderen en aandacht te hebben voor leeruitkomsten die in eerder onderzoek zelden onderzocht zijn bij schoolleiders (bv. versterkt bewustzijn, positieve emoties) zetten we weer een stap vooruit in het verwerven van een meer rigoureuze kennisbasis met betrekking tot de effecten van professionalisering en bieden we aanbieders van PI's een kader aan dat gebruikt kan worden om aan interne kwaliteitszorg te doen. Een belangrijke meerwaarde van dit onderzoek zit volgens ons bovendien in het feit dat indicaties van effecten bestudeerd werden aan de hand van verschillende methodes waarvan enkele methodes (bv. logboeken, interviews, focusgroepen) ook de kans boden om veranderingen in effecten waar te nemen doorheen de tijd en het leerproces van schoolleiders gedeeltelijk bloot te leggen. Dit liet ons toe niet enkel te bestuderen 'wat' er gebeurde en welke effecten precies bereikt zijn gedurende de voorbije 2 schooljaren maar ook 'hoe' dit precies plaatsvond, de manier waarop leeruitkomsten evolueerden en hoe deelnemers hieraan betekenis hebben verleend. Hiervoor was de combinatie van het vragenlijstonderzoek aan het begin en het einde van de PI's en het casestudieonderzoek absoluut noodzakelijk. We roepen dan ook op dat toekomstig effectonderzoek gebruik maakt van methodologische diversiteit om het complexe terrein van effecten van professionalisering nog meer te begrijpen. In toekomstig onderzoek menen we dat effecten op langere termijn nog diepgaander kunnen bestudeerd worden door bijvoorbeeld ook na te gaan: wat er van de gemeten effecten overblijft in de jaren volgend op een 2-jarig PI's, hoe het collectief leren verduurzaamd wordt binnen het samenwerkingsverband, in welke mate de deelname aan het professionaliseringsinitiatief ook invloed heeft op het niveau van de school- en de schoolorganisatie (bv. wat zijn waargenomen effecten door leerkrachten; de retentie van schoolleiders; de samenwerking binnen het leidinggevend team, etc.).

Hieronder staan we stil bij de verschillende elementen van het raamwerk en wordt toegankelijk gepresenteerd wat we hierover weten op basis van eerdere onderzoeksliteratuur en het huidige onderzoek. We vertalen dit waar mogelijk naar enkele concrete aanbevelingen of suggesties voor de praktijk.

Doel van het professionaliseringsinitiatief



Eerder onderzoek wijst erop dat professionalisering of professionele ontwikkeling voor schoolleiders vaak gekenmerkt wordt door een gebrek aan eenduidigheid met betrekking tot het doel ervan⁽⁸⁾. Er bestaat wel consensus over het feit dat PI's voor schoolleiders afgestemd en gefocust moeten zijn op context-specifieke noden van de deelnemers. Er bestaat met andere woorden geen uniform doel van professionalisering voor alle schoolleiders. Dit betekent echter niet dat er bij de professionalisering van schoolleiders enkel gekeken moet worden naar individuele ontwikkelingsnoden en noden op het niveau van de school. Concreet betekent dit dus dat er een evenwicht dient te bestaan tussen vraaggestuurd en aanbodgestuurd werken. Hieronder gaan we in op enkele belangrijke adviezen die gelinkt zijn aan het doel van het professionaliseringsinitiatief.

Expliciteer tijdig duidelijke doelen en verwachtingen

“Het is absoluut noodzakelijk dat consistentie, een duidelijk geformuleerd doel en verwachte resultaten worden gedefinieerd en gedeeld met diegenen die lesgeven binnen het programma en ook duidelijk worden gecommuniceerd met de deelnemers.”

(Nicolaidou & Petridou, 2011, p. 76)



Hoewel er geen uniform doel van professionalisering voor schoolleiders bestaat, is het wel essentieel dat de doelen van het PI duidelijk geëxpliciteerd worden (voor deelnemers en projectmedewerkers) en een leidraad vormen voor de opbouw van het programma^(9,10). Recent Vlaams onderzoek toont bovendien aan dat het cruciaal is dat deelnemers de doelen van het PI onderschrijven, ze deze doelen beschouwen als logisch ingebed in hun eigen beroepspraktijk en het (de) doel(en) van elke bijeenkomst duidelijk geëxpliciteerd wordt (worden)⁽⁶⁾.

De 10 professionaliseringsinitiatieven die binnen het onderzoek werden opgevolgd, kozen voor een bepaalde insteek van het traject die vooraf bepaald werd door de Vlaamse overheid. Er werden namelijk twee generieke doelstellingen omschreven: 1) het versterken van schoolleiderschap op het vlak van onderwijskundig leiderschap, onder andere met het oog op remediëring van leerachterstanden en 2) het versterken van schoolleiderschap op het vlak van het ontwikkelen van strategieën om de schoolorganisatie maximaal af te stemmen op de noden van leerlingen en het schoolteam⁽¹¹⁾.



Toen wij intekenden voor het traject was het helemaal niet duidelijk dat ook schoolteamleden dienden betrokken te worden. Dat was pas duidelijk toen we de deelnemerlijst moesten invullen. Dit moesten we ook al doen voor het intakegesprek. Ik heb dan enkele mensen op de lijst gezet zonder dat goed te kunnen bespreken. De communicatie daaromtrent kon beter verlopen zijn.

-schoolleider-

⁸Goldring, E., Preston, C., & Huff, J. (2012). Conceptualizing and Evaluating Professional Development for School Leaders. *Planning and Changing*, 43(3), 223–242.

⁹Verbiest, E. (2014). *Leren leiden op niveau. Onderzoek in opdracht van de Vlaamse overheid naar competenties en professionalisering van leidinggevend in het basis- en secundair onderwijs*. Samen Wijs.

¹⁰Coenen, L., Schelfhout, W., & Honddeghem, A. (2021). Networked professional learning communities as means to Flemish secondary school leaders' professional learning and well-being. *Education Sciences*, 11(9). <https://doi.org/10.3390/educsci11090509>

¹¹Departement Onderwijs & Vorming (2021) *Oproep tot het indienen van een voorstel tot het bekomen van een facultatieve projectsubsidie m.b.t. een professionaliseringstraject met het oog op het versterken van leiderschap voor herstel en veerkracht in het Vlaamse onderwijs i.k.v. het relanceplan Vlaamse Veerkracht*. Brussel.

Elk PI diende op één van de twee doelstellingen te focussen en de concrete doelen van het traject af te stemmen op het gekozen generieke doel.



We stellen vast dat hoewel de doelstellingen van het PI over het algemeen voldoende duidelijk waren voor de betrokken schoolleiders bij aanvang van het traject, het voor schoolleiders niet altijd duidelijk was wat van hen verwacht werd binnen het PI. Daarnaast werden duidelijke verschillen gevonden tussen samenwerkingsverbanden en tussen PI's. Hoe duidelijker de doelstellingen en verwachtingen zijn van het PI bij aanvang, hoe gemotiveerder schoolleiders zijn om deel te nemen aan het PI.



Om de doelstellingen en verwachtingen binnen het PI vanaf het begin scherp te stellen, blijkt dat het organiseren van een informatievergadering (of 'webinar') kan helpen om op een efficiënte manier informatie te geven over de doelstellingen van het PI. Het helder formuleren van doelstellingen blijkt cruciaal te zijn om ervoor te zorgen dat schoolleiders hun verwachtingen hierop kunnen afstemmen.



Eén samenwerkingsverband hebben we niet laten instappen in het traject omdat verwacht werd dat wij met ons PI hun probleem konden oplossen. We zijn niet heiligmakend of het EHBO-pakketje om een doekje voor het bloeden aan te reiken voor dingen die al heel lang verkeerd lopen. We kunnen de doelen van ons PI niet halen als de basis van het samenwerkingsverband niet oké is.

-projectmedewerker-

Daarnaast is het van belang om bij aanvang voldoende concrete en praktische informatie te geven m.b.t. het opzet van het PI. Dit kan onder andere door antwoorden te geven op onderstaande vragen:

- *Wat is de frequentie van bijeenkomsten binnen het traject?*
- *Wat is het doel van de groepsbijeenkomsten?*
- *Wat is het doel van de individuele sessies?*
- *Hoelang duurt elke bijeenkomst ongeveer?*
- *Wanneer en waar vinden de bijeenkomsten plaats?*
- *Wie wordt verwacht aanwezig te zijn tijdens de bijeenkomsten?*
- *Zijn er verplichte opdrachten verbonden aan het professionaliseringstraject?*
- *In welke mate is er voorkennis vereist?*



Tijdens het intakegesprek moesten we vooral zelf veel vragen beantwoorden over onze scholen en de noden die we hadden maar we kregen zelf weinig antwoorden op de vragen die wij hadden over het traject.

-schoolleider-

Zo een informatievergadering kan potentieel geïnteresseerde kandidaten een voldoende realistisch beeld geven van de verwachtingen binnen het PI. Het zorgt er bovendien voor dat geïnteresseerde deelnemers een doordachte keuze kunnen maken uit PI's die door verschillende aanbieders (bv. eigen koepelorganisatie of een externe organisatie) worden aangeboden. Het aanbod van externe aanbieders (bv. hogescholen) bleek namelijk bij kandidaat-deelnemers minder bekend te zijn dan het aanbod van interne aanbieders (i.e. koepelorganisaties). Het organiseren van een algemene informatievergadering is bovendien efficiënt omdat op die manier dezelfde vragen van kandidaat-deelnemers op één moment beantwoord kunnen worden. Bovendien is het van belang om voldoende tijd te

voorzien tussen de informatievergadering en de deadline om in te schrijven voor het PI. Het intekenen als samenwerkingsverband vraagt immers vaak meer tijd dan het intekenen als individuele schoolleider. Schoolleiders dienen voldoende tijd te krijgen om medekandidaat-deelnemers te zoeken en de deelname aan het PI te bespreken binnen het samenwerkingsverband en de eigen school.

Naast het organiseren van een algemene informatievergadering, gaven deelnemers en projectmedewerkers aan dat het cruciaal is om een (fysiek of digitaal) **intakegesprek** te organiseren voor samenwerkingsverbanden die geïnteresseerd zijn in het PI. In dit intakegesprek is het belangrijk dat nogmaals doelstellingen en verwachtingen duidelijk geëxpliciteerd worden aan alle geïnteresseerde deelnemers van het samenwerkingsverband. Daarnaast biedt een intakegesprek de kans om voldoende informatie te verzamelen over het samenwerkingsverband en de individuele schoolleiders. Om dit efficiënt te laten verlopen kan aan geïnteresseerde deelnemers gevraagd worden het intakegesprek voor te bereiden aan de hand van enkele vragen.

Breng de motivatie en verwachtingen van deelnemers in kaart



Tijdens een intakegesprek is het belangrijk om de motivatie van de individuele schoolleiders om in het PI te stappen in kaart te brengen. Wanneer men als samenwerkingsverband dient in te stappen in een PI kan het zijn dat niet iedereen binnen het samenwerkingsverband even gemotiveerd is om deel te nemen of zich zelfs verplicht voelt om deel te nemen (bv. uit solidariteit met collega's of om niet als enige binnen de scholengemeenschap in te stappen). Uit eerder onderzoek weten we dat de motivatie om deel te nemen aan PI's bepaald wordt door de mate waarin het PI al dan niet een verplicht karakter heeft^(12,13). Diegene die uit externe druk deelnemen worden best overtuigd van de meerwaarde van het traject⁽¹⁴⁾.

We stellen vast dat schoolleiders algemeen gemotiveerd waren om in het PI te stappen bij aanvang. Hoewel de meerderheid van de deelnemende schoolleiders niet het gevoel had verplicht deel te nemen aan het PI, blijken er wel duidelijke verschillen te zijn tussen samenwerkingsverbanden op dit vlak, alsook tussen de 10 PI's die onderzocht werden. Hoe minder schoolleiders bij aanvang van het traject het gevoel hadden verplicht deel te nemen, hoe gemotiveerder ze waren om in het traject te stappen. Ze geven in dat geval namelijk vaker aan: enthousiast te zijn om deel te nemen aan het PI; overtuigd te zijn dat hetgeen geleerd zal worden hen zal helpen in hun job; vertrouwen te hebben dat hetgeen hen gevraagd zal worden in het PI zal kunnen uitgevoerd worden en dat ze het geleerde in de praktijk zullen kunnen brengen. De motivatie van deelnemers aan het begin van het PI blijkt bovendien samen te hangen met de mate waarin men het PI als bruikbaar inschat op het einde van het traject. Dit betekent concreet dat hoe enthousiaster men bij aanvang is om deel te nemen aan het PI, hoe bruikbaarder men het PI beoordeelt na afloop.

¹² Merchie, E., Tuytens, M., Devos, G., & Vandertinde, R. (2016). *Hoe kan je de impact van professionalisering voor leraren in kaart brengen?* Departement Onderwijs en Vorming.

¹³ OECD. (2010). *Teachers' professional development. Europe in international comparison. An analysis of teachers' professional development based on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS)*.

¹⁴ Coenen, L. & Schelthout, W. (2023). *Principal preparation using a mixed theoretical and reflective approach*. Niet-gepubliceerd hoofdstuk uit: 'Leadership and leadership development in Flemish secondary education. Colaborative and reflective designs as vehicle for principal professional learning and well-being. Ku Leuven.



Deelnemers gaven verschillende beweegredenen aan om in het PI te stappen (bv. gratis traject, honger om bij te leren, geloof in expertise en kwaliteit van de projectorganisatie). Het is opvallend dat de kans die het professionaliseringstraject biedt om van collega's te leren het vaakst aangehaald werd. Het feit dat je als samenwerkingsverband op regelmatige tijdstippen wordt

uitgenodigd (en verplicht wordt) om onder begeleiding samen aan tafel te zitten en kennis en ervaring te delen werd door velen als een belangrijke meerwaarde omschreven. Deelnemers gaven in dit verband aan dat het leren van elkaar zonder een georganiseerd traject vaak uitgesteld wordt. Hoewel verschillende deelnemers aangaven dat dit iets is waar ze graag zouden op inzetten, gaven ze aan dat ze omwille van een overvolle agenda collectief leren binnen een samenwerkingsverband vaak niet gebeurt. Belangrijk is ook dat sommigen aangeven dat het een kans is om scholen die al tot eenzelfde structuur (schoolbestuur of scholengemeenschap) behoren, meer af te stemmen op elkaar.



Ik heb al wat ervaring als leidinggevende en stapte niet meteen in om mijn leiderschap te versterken. Ik ben vooral in het traject gestapt om de samenhang en integratie tussen onze scholen te versterken en van elkaar te leren.

-schoolleider-

Bij aanvang van het PI is het belangrijk om een goed zicht te krijgen op de individuele beweegredenen van schoolleiders om deel te nemen. Door in gesprek te gaan over deze beweegredenen kan de projectorganisator ernaar streven om enkel schoolleiders te laten instappen in het traject die intrinsiek gemotiveerd zijn. Hoewel het een meerwaarde is om schoolleiders te laten instappen in het PI als samenwerkingsverband, kan de verplichting om in te stappen als **duurzaam samenwerkingsverband** soms een belemmering vormen voor kandidaat-deelnemers. Zo boden zich bij enkele projecten individuele schoolleiders aan die een duidelijke nood hadden aan professionalisering maar die geen samenwerkingsverband konden vormen (bv. omwille van



Waar mogelijk lieten wij het intakegesprek voeren door een projectmedewerker die het samenwerkingsverband reeds kende. Op deze manier konden we sneller zicht krijgen op de specifieke noden van het samenwerkingsverband.

-projectmedewerker-

onvoldoende draagvlak voor het PI in de eigen scholengemeenschap, het schoolbestuur of de scholengroep). De verplichting om aan de slag te gaan met duurzame samenwerkingsverbanden zorgde ervoor dat de vraag van sommige individuele schoolleiders niet kon ingewilligd worden. Verder is het belangrijk om als projectorganisator voldoende veiligheid te scheppen omtrent het 'samen leren' binnen het samenwerkingsverband. In sommige samenwerkingsverbanden -

waar weinig vertrouwen aanwezig was tussen collega's- werd het collectief leren soms als een bedreiging gepercipieerd bij aanvang. Daarom is het belangrijk om op basis van het intakegesprek een collectieve leervraag te selecteren die voor alle deelnemers veilig genoeg aanvoelt om rond te werken. Het intakegesprek is tegelijk ook een uitgelezen manier om een goed zicht te krijgen op de openheid van collega's om van elkaar te leren en de verhoudingen tussen deelnemers binnen het samenwerkingsverband.

Kenmerken van het professionaliseringsinitiatief



Op basis van de resultaten van enkele belangrijke (review)studies op vlak van professionalisering van schoolleiders, volwassenen en leraren menen we dat het belangrijk is om met zowel inhouds-, structurele- als organisatorische kenmerken rekening te houden wanneer professionaliseringsinitiatieven voor schoolleiders worden opgezet⁽¹⁵⁾. Deze set aan effectieve kenmerken wordt hieronder achtereenvolgens besproken in de context van de bestudeerde professionaliseringsinitiatieven.

Inhoudskenmerken

Eerder onderzoek toont aan dat effectieve voorbereidings- en professionaliseringsprogramma's voor schoolleiders voornamelijk gekenmerkt worden door drie kenmerken die verwijzen naar de inhoud van het professionaliseringsinitiatief, met name: 1) een duidelijke theorie, 2) een coherent curriculum en 3) aandacht voor voorkennis en individuele noden. Hieronder staan we achtereenvolgens stil bij deze 3 kenmerken.



Expliciteren van een duidelijke theorie



Een eerste effectief kenmerk is dat het professionaliseringsinitiatief steunt op een duidelijke theorie inzake leiderschap. Die theorie dient bovendien een reflectie te zijn van het huidige onderzoek naar schoolleiderschap, schoolbeleid en instructioneel leiderschap. Eerder onderzoek wijst erop dat het programma een robuust leiderschapsmodel dient te representeren⁽¹⁶⁾ en voldoende 'evidence-informed' moet zijn⁽¹⁷⁾.



Het onderzoek stelde vast dat deelnemers over het algemeen aangaven dat het professionaliseringsinitiatief (PI) dat ze gevolgd hebben steunt op een duidelijke theorie over schoolleiderschap, actuele onderwijsontwikkelingen en wetenschappelijke onderzoeksresultaten. Het aanbieden van theoretische kaders die: a) steunen op **wetenschappelijk onderzoek** en praktijk, b) **toegankelijk en bruikbaar** zijn voor de praktijk en c) aansluiten op individuele en collectieve leervragen binnen het samenwerkingsverband bleken belangrijk te zijn voor de deelnemers.



Ik hou daar heel sterk van, van zo'n simpele dingen. Dat het zo duidelijk en gemakkelijk vast te nemen is. Bijvoorbeeld de cirkel van invloed is één dat ik in mijn personeelsvergadering ook al binnengebracht heb. Ik heb dat vorige week aan [naam procescoach] verteld en ze schrok dat ik dat al gedaan had. Ik zei ook, het is zo een simpel model en het stelt heel duidelijk waarover het gaat. Ik neem dat mee naar mijn leerkrachten en die begrijpen dat ook. Hoe tof is dat niet?

-schoolleider-

¹⁵ Vekeman, E., Devos, G., & Tuytens, M. (2022). *Raamwerk voor de opvolging van professionalisering van schoolleiders*. Departement Onderwijs en Vorming. Brussel.

¹⁶ Verbiest, E. (2014). *Leren leiden op niveau. Onderzoek in opdracht van de Vlaamse overheid naar competenties en professionalisering van leidinggevenden in het basis- en secundair onderwijs*. Samen Wijs.

¹⁷ Merchie, E., Tuytens, M., Devos, G., & Vanderlinde, R. (2016). *Hoe kan je de impact van professionalisering voor leraren in kaart brengen?* Departement Onderwijs en Vorming.

Bovendien stelden we vast dat uiteenlopende thema's die verbonden zijn aan schoolleiderschap aan bod zijn gekomen in de verschillende PI's. Deelnemers gaven namelijk aan dat hun kennis en/of vaardigheden zijn aangescherpt op diverse gebieden. Aandacht voor het vormgeven en het (verder) ontwikkelen van de schoolorganisatie en het ontwikkelen en motiveren van mensen blijken daarbij thema's te zijn die het meest aan bod kwamen.



Op basis van het onderzoek en gesprekken met projectorganisatoren stelden we vast dat bij het opbouwen van het programma in ieder PI gesteund werd op één of meerdere theoretische kaders of theoretische modellen rond schoolleiderschap die theorie en onderzoek integreren. Hieronder wordt illustratief een overzicht gegeven van enkele theoretische kaders en modellen waarop gesteund werd binnen de 10 onderzochte PI's¹⁸.

Overzicht van enkele theoretische kaders en modellen rond schoolleiderschap

- [Model van 'Sterk schoolleiderschap en effectief schoolbeleid'](#) (Devos, 2019) waarbij ingezoomd wordt op thema's zoals: schooleffectiviteit; distributie van leiderschap in de vorm van 'teacher leadership'; samenwerkingsprocessen binnen het schoolteam en met externen en het belang van scholen als informatierijke omgevingen met aandacht voor evaluatiebeleid op klas- en schoolniveau.
- ['Leadership for Learning'-model](#) (MacBeath & Dempster, 2008) waarin 5 pijlers de kapstok vormen: 1) het ontwikkelen en implementeren van een duurzame visie op leren; 2) de focus houden op het curriculum, op het leren en op de instructie; 3) het uitbouwen van professionele leergemeenschappen, 4) het (h)erkennen van geleverde inspanning en bereikte verandering of innovatie en 5) het bouwen aan relaties en een schoolcultuur op basis van vertrouwen.
- ['Referentiekader Leiding geven in onderwijs'](#) (OVSG, 2020) dat bestaat uit één missie, vier principes (i.e. onderwijskundig-, gedeeld-, transformatieel-, en situationeel leiderschap) en vijf kernopdrachten (i.e. samen visie bepalen en richting geven; het leren en de ontwikkeling van de lerende stimuleren; samenbouwen aan een professionele leergemeenschap; de school verbreden en verbinden met de omgeving en leidinggeven aan de school als organisatie).
- ['GO! visie op leiderschap'](#) waarin specifieke aandacht is voor onderwijskundig leiderschap en bestaande kaders m.b.t. zelfregulerend leren en collectief leren.
- [Model van 'Gedeeld effectief schoolbeleid'](#) (Larock & De Bruyne, in press) waarin 20 opdrachten (of activiteiten die bijdragen tot effectief schoolleiderschap) geordend worden in 3 dimensies of procesdoelen voor iedere schoolleider (i.e. onderwijsambitie realiseren, cultiveren van leerklimaat en versterken van organisatiekwaliteit). De 20 opdrachten worden verder verrijkt in een reeks van 81 gedragingen die schoolleiders in meer of mindere mate kunnen stellen.
- [Nederlandse beroepsstandaard voor schoolleiders in het primair onderwijs en voortgezet onderwijs](#)
- [De 8 dragers van beleidsvoerend vermogen in scholen](#) (Vanhoof & Van Petegem, 2006)

¹⁸ Het gaat hier om informatie op basis van een analyse van documenten.

Verlies persoonsgebonden eigenschappen niet uit het oog



Omdat het belangrijk is dat inhouden sterk zijn afgestemd op de praktijk en noden van deelnemers zelf, is het onmogelijk om te adviseren welke inhouden moeten aangeboden worden aan schoolleiders. Op basis van het onderzoek roepen we aanbieders van PI's echter wel op blijvend aandacht te hebben voor de volgende cruciale thema's: gedeeld leiderschap, effectieve samenwerking stimuleren tussen leerkrachten, participatieve besluitvorming en zelfreflectie als schoolleider. Daarenboven raden we aan om het belang van het versterken van persoonsgebonden eigenschappen (of soms ook aangeduid als persoonlijke leiderschapsbronnen of 'soft skills') niet uit het oog te verliezen. Zo wijst dit onderzoek erop dat de meest belangrijke veranderingen die schoolleiders in hun praktijk hebben ervaren n.a.v. het gevolgde PI gelinkt zijn aan veranderingen (in het bewust zijn) m.b.t. deze persoonsgebonden eigenschappen (bv. verbetering van communicatievaardigheden, toegenomen doelmatigheidsbeleving). Onderzoek toonde al eerder aan dat deze persoonsgebonden eigenschappen -die uiteenvallen in cognitieve, sociale en psychologische eigenschappen- in belangrijke mate het gedrag en de leiderschapspraktijken van schoolleiders verklaren⁽¹⁹⁾. We menen dat het dan ook belangrijk is om aandacht te besteden aan deze persoonsgebonden eigenschappen zonder daarmee te impliceren dat het daar louter moet op gericht zijn. In lijn met eerder onderzoek nemen we dat het individueel leren van schoolleiders en het leren op organisatieniveau in professionalisering voor schoolleiders zoveel mogelijk hand in hand zouden moeten gaan^(20; 21).

Waarborgen van een coherent curriculum



Effectieve programma's voor schoolleiders worden verder ook gekenmerkt door een coherent of samenhangend curriculum. Dit betekent dat de doelen en de inhoud van het programma afgestemd zijn op de leidende theorie inzake leiderschap en de verschillende onderdelen binnen het programma op elkaar voortbouwen of leeractiviteiten een logische opbouw kennen⁽²²⁾.



Het onderzoek toonde aan dat deelnemers doorgaans ervaren dat het gevolgde PI coherent was opgebouwd, hoewel belangrijke verschillen konden vastgesteld worden tussen samenwerkingsverbanden en PI's. De mate waarin men als deelnemer het gevoel had dat het programma coherent was opgebouwd (i.e. de mate waarin doelen en verwachte resultaten van sessies duidelijk waren, de inhouden duidelijk gelinkt waren aan de doelen die aan het begin werden gesteld en de sessies inhoudelijk op elkaar voortbouwden) bleek in verband te staan met de algemene tevredenheid van deelnemers over het PI én de groepseffectiviteit die men ervaarde binnen het samenwerkingsverband.

Koppel regelmatig terug naar doelen en centraal model

¹⁹ Leithwood, K., Sun, J., & Schumacker, R. (2020). How School Leadership Influences Student Learning: A Test of "The Four Paths Model". *Educational Administration Quarterly*, 56(4), 570-599.

²⁰ Forde, C. (2011). *Leadership for learning: educating: educational leaders*. In: Townsend, T. & Macbeath, J. (eds.) (2011): The International Handbook of Leadership for Learning. Dordrecht: Springer, 353-72.

²¹ Leithwood, K., Reid, R., Pedwell, L., & Connor, M. (2011). *Lesson about improvement leadership on a large scale: From Ontario's Leadership Strategy*. In: Townsend, T. & Macbeath, J. (eds.) (2011) The International Handbook of Leadership for Learning. Dordrecht: Springer, 337- 353.

²² Crow, G. M., & Whiteman, R. S. (2016). Effective Preparation Program Features: A Literature Review. *Journal of Research on Leadership Education*, 17(1), 120-148.

De coherentie van het programma kan enerzijds gewaarborgd worden door bij de opstart en afsluiting van bijeenkomsten aandacht te hebben voor wat al aan bod is geweest en wat nog zal komen waarbij doelstellingen geëxpliciteerd worden. Anderzijds blijkt het belangrijk te zijn om een toegankelijk en visueel sterk model centraal te stellen en regelmatig te herhalen zodoende dat het als kapstok fungeert voor de verschillende aangeboden leerinhouden. Deelnemers geven in dit verband aan dat best niet te veel verschillende modellen gehanteerd worden omdat dit de samenhang van het programma kan verstoren. Eén centraal model blijkt voor deelnemers structuur te bieden wanneer hier ook doorheen het programma op regelmatige tijdstippen naar verwezen wordt. Deelnemers lijken het ook te waarderen wanneer naar het model verwezen wordt om duidelijk te maken wat aan bod is gekomen en wat nog zal volgen. In dit opzicht is het dan ook belangrijk dat een theoretisch model wordt gekozen dat voldoende aansluit bij de centrale doelstellingen van het professionaliseringsprogramma.



De procesbegeleider verwijst telkens weer naar het theoretisch model dat centraal staat. Ook als je ergens vastzit. Het model is echt de kapstok waar alle inhouden aan worden opgehangen.

-schoolleider-

Aandacht besteden aan voorkennis en individuele ontwikkelingsnoden



Uit onderzoek is meermaals gebleken dat de inhoud en het proces van PI's betekenisvoller zijn voor schoolleiders wanneer deze, enerzijds, beantwoorden aan de zelf aangegeven noden en interesses⁽²³⁾. Zo correspondeert de inhoud van 'PI's best met de rollen en verantwoordelijkheden en met de leerbehoeften van deelnemende schoolleiders⁽²⁴⁾ en dienen leiderschapsontwikkelingsprogramma's voor ervaren schoolleiders relevant, gepersonaliseerd en uniek zijn⁽²⁵⁾. Anderzijds is het ook belangrijk dat de inhoud van het PI aansluit bij de voorkennis van schoolleiders en de fase van ontwikkeling van de individuele schoolleider⁽²⁶⁾. In een ideaal scenario zou professionele ontwikkeling van schoolleiders moeten beginnen met het expliciteren en benutten van de voorkennis van schoolleiders en hun bestaande ervaring met betrekking tot leiderschap. Het mogelijk maken van analyse en reflectie op wat deelnemers al eerder hebben waargenomen en ervaren in hun dagelijks werk helpt namelijk om als schoolleider inzicht te krijgen in zichzelf en de omgeving waarin ze werken. Dit betekent echter niet dat professionalisering voornamelijk op de persoonlijke ontwikkeling van leidinggevendenden moet gericht zijn⁽²⁷⁾. Individueel leren van schoolleiders en het leren op organisatieniveau dient in professionalisering voor schoolleiders hand in hand te gaan.

²³ Goldring, E., Preston, C., & Huff, J. (2012). Conceptualizing and Evaluating Professional Development for School Leaders. *Planning and Changing*, 43(3), 223–242.

²⁴ Nicolaidou, M. & Petridou, A. (2011). Echoing school leaders' voices in Cyprus: a study of novice school leaders' perceptions regarding leadership professional development. *Professional Development in Education*, 37(5), 721–740.

²⁵ Cardno, C., & Youngs, H. (2013). Leadership Development for Experienced New Zealand Principals: Perceptions of Effectiveness. *Educational Management Administration and Leadership*, 41(3), 256–271.

²⁶ Kim, T. (2020). Becoming skillful leaders: American school principals' transformative learning. *Educational Management Administration and Leadership*, 48(2), 353–378.

²⁷ Verbiest, E. (2014). *Leren leiden op niveau. Onderzoek in opdracht van de Vlaamse overheid naar competenties en professionalisering van leidinggevendenden in het basis- en secundair onderwijs*. Samen Wijs.



Hoewel de aansluiting bij individuele behoeften en voorkennis algemeen minder hoog werd beoordeeld dan de andere twee inhoudskenmerken, ervaren deelnemers algemeen dat het PI tegemoet kwam aan hun noden en dat ze eigenaarschap hadden in de inhoud van het programma. Hoewel voor de 3 inhoudskenmerken verschillen werden vastgesteld op het niveau van het samenwerkingsverband, werden de grootste verschillen tussen samenwerkingsverbanden gevonden voor het kenmerk 'inspelen op individuele noden en voorkennis'. Bovendien stelden we vast dat de mate waarin men het gevoel heeft dat ingespeeld werd op de individuele noden verband houdt met de algemene tevredenheid m.b.t. het PI.

Belang van het maken van een beginsituatieanalyse

Om te kunnen inspelen op de individuele ontwikkelingsnoden en voorkennis van deelnemers blijkt het belangrijk te zijn om een **beginsituatieanalyse** te maken op het niveau van het samenwerkingsverband en de individuele schoolleider waarbij een duidelijk actieplan wordt opgesteld (in overleg met de procescoach) met prioritaire leervragen, zoals al in eerder onderzoek werd gesuggereerd.



Onderstaand kader biedt een overzicht van een aantal zaken die aan de hand van de beginsituatieanalyse in kaart werden gebracht in de 10 onderzochte professionaliseringstrajecten²⁸.

Niveau van de schoolleider

- Persoonlijke factoren (bv. aantal jaar ervaring van de schoolleiders)
- School- en contextfactoren (bv. schoolgrootte, onderwijsniveau, leerlingpopulatie, ...)
- In welke mate bent u vertrouwd met thema's die in het traject aan bod zullen komen?
- Waar loop je als schoolleider het meest tegenaan?
- Hoe zou je de missie en identiteit van de school omschrijven?
- Onderwijskundig leiderschap: wat betekent het voor u?
- In welke mate speelt het schoolbestuur een rol binnen schoolbeleid?
- Welke droomvraag wens jij te beantwoorden?
- In welke mate bent u vertrouwd met praktijkonderzoek?
- Wat zijn uw verwachtingen met betrekking tot het PI?
- ...

Niveau van het samenwerkingsverband

- Wat doen jullie als samenwerkingsverband reeds samen?
- Wat wensen jullie in de toekomst als samenwerkingsverband nog meer te doen?
- Welke obstakels worden momenteel ervaren in de samenwerking binnen het samenwerkingsverband?
- Aan welke PI's hebben jullie als samenwerkingsverband reeds deelgenomen?
- ...

²⁸ Het gaat hier om informatie op basis van een analyse van documenten.



Het maken van een beginsituatieanalyse kwam in alle PI's aan bod, hoewel verschillen op te merken waren in de manier waarop dit werd vormgegeven (bv. aan de hand van een vragenlijst of diepte-interview) en het tijdstip waarop dit gebeurde (bv. tijdens een intakegesprek of tijdens één of meerdere van de eerste bijeenkomsten). Daarnaast zien we dat voor het maken van een beginsituatieanalyse verschillende actoren betrokken werden. In sommige PI's werd een beginsituatieanalyse gemaakt op basis van informatie die de schoolleider zelf aanleverde en/of op basis van informatie die door het samenwerkingsverband werd aangeleverd. In andere PI's werden ook kernteamleden betrokken of werden leerkrachten gevraagd om een vragenlijst in te vullen die zicht kan bieden op de beginsituatie en/of het leiderschap van de schoolleider in kwestie. Wanneer schoolleiders worden beoordeeld door meerdere mensen binnen de school (bv. leerkrachten, middenkader, coördinerend directeur van de scholengemeenschap) spreekt men van **360° feedback**. Deelnemers bleken het te waarderen dat een beginsituatieanalyse werd gemaakt om de individuele ontwikkelingsnoden vast te stellen. Een belangrijke voorwaarde blijkt echter wel te zijn dat deze beginsituatieanalyse ook besproken wordt met de schoolleider in kwestie of hiernaar teruggekoppeld wordt door de procesbegeleider. Verschillende deelnemers gaven aan dat dit best gebeurt aan de hand van een **individueel gesprek** tussen de schoolleider en de procesbegeleider. Daarnaast werd ook benadrukt dat het belangrijk is om doorheen het traject schoolleiders te stimuleren om te reflecteren over de beginsituatieanalyse. Op deze manier kan ingeschat worden in welke mate er groei of evolutie is op te merken doorheen het professionaliseringstraject. Het initiatief volledig bij de schoolleider zelf leggen om aan de slag te gaan met de vooraf bepaalde leervragen of ontwikkelpunten werd door deelnemers als belemmerend ervaren.

Belang van flexibiliteit en individuele coachingsgesprekken

Daarnaast blijkt het ook van belang te zijn om **just-in time en flexibel** inhouden en werkvormen af te stemmen op individuele leervragen tijdens groepsbijeenkomsten en schoolleiders concrete ondersteuning (i.e. tips, suggesties, materiaal contacten) aan te bieden in functie van het beantwoorden van individuele leervragen. Tot slot wees het onderzoek op het nut en belang van het voeren van **aanbodgestuurde, individuele coachingsgesprekken** (naast de bijeenkomsten binnen het samenwerkingsverband) waarin schoolleiders leervragen bespreekbaar kunnen maken met een centrale procescoach. Deelnemers bleken deze individuele coachingsgesprekken sterk te waarderen en ook procescoaches gaven aan dat hierop in de toekomst nog sterker kan ingezet worden om het inspelen op de individuele noden van schoolleiders mogelijk te maken.



Personal coaching voor directeuren taboe? Lees hierover meer in een [Klasse-artikel](#).



Het onderzoek wees erop dat de manier waarop de inhoudskenmerken gepercipieerd werden door deelnemers samenhangt met hun perceptie op de kwaliteit van de procescoach. Bovendien toonde het onderzoek aan dat het hebben van inhoudelijke expertise, enerzijds, en het bezitten van sterke organisatorische en coachingsvaardigheden in verband kan worden gebracht met de manier waarop de inhoudskenmerken in de praktijk worden gebracht. Het bleek bovendien van belang te zijn dat de procescoach

flexibel kan inspelen op individuele leervragen door concrete tips te geven op basis van eigen expertise en ervaring of door schoolleiders in contact te brengen met expertise buiten het samenwerkingsverband.

Structurele kenmerken



Daar waar inhoudskenmerken verwijzen naar het hoofddoel of de inhoud van het professionaliseringsinitiatief, verwijzen structurele kenmerken eerder naar de structuur of het ontwerp van de activiteiten⁽²⁹⁾. Hieronder wordt ingegaan op de volgende 6 structurele kenmerken die op basis van de literatuurstudie geïdentificeerd werden en binnen dit onderzoek onderzocht werden: 1) gebruikmaken van activerende leerstrategieën; 2) kansen bieden om het geleerde toe te passen; 3) gebruikmaken van feedback en evaluatie; 4) investeren in mentorschap en coaching; 5) gebruikmaken van cohorten (of collegiale netwerken); 6) voldoende tijd vrijmaken voor implementatie in de praktijk.

Gebruikmaken van activerende leerstrategieën



Meermaals is het belang benadrukt van het gebruik maken van activerende leerstrategieën (i.e. strategieën die ertoe leiden dat de deelnemers aan het PI vaardigheden uitproberen en opdoen in een reflectieve leeromgeving) in professionaliseringsinitiatieven voor schoolleiders^(30;31). Deze strategieën dragen namelijk bij tot zowel eenvoudige vaardigheden als vaardigheden die nodig zijn in complexe of uitdagende situaties en ze dragen bij tot transformatief leren of de mogelijkheid om perspectieven, oriëntaties en identiteit te veranderen⁽³²⁾.



Het onderzoek toonde aan dat binnen de onderzochte PI's gebruik werd gemaakt van activerende leerstrategieën om schoolleiders aan te zetten tot leren. Dit betekent concreet dat deelnemers ervaren dat ze voldoende mogelijkheden kregen om ervaringen uit te wisselen, vaardigheden in te oefenen, feedback te geven op anderen en/of te reflecteren op basis van kritische vragen. Een interessante bijkomende vaststelling was dat de mate waarin men het gevoel had dat het PI gebruikmaakte van activerende leerstrategieën verband houdt met de mate waarin men de taakcohesie en groepseffectiviteit binnen het samenwerkingsverband ervaarde.

²⁹ Merchie, E., Tuytens, M., Devos, G., & Vanderlinde, R. (2016). *Hoe kan je de impact van professionalisering voor leraren in kaart brengen?* Departement Onderwijs en Vorming.

³⁰ Orr, M. T., & Orphanos, S. (2011). How graduate-level preparation influences the effectiveness of school leaders: A comparison of the outcomes of exemplary and conventional leadership preparation programs for principals. *Educational Administration Quarterly*, 47(1), 18–70.

³¹ Sutchter, L., Podolsky, A., & Espinoza, D. (2017). *Supporting principals' learning: Key features of effective programs*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.

³² Orr, M. T. (2020). Reflections on Active Learning in Leadership Development. *Journal of Research on Leadership Education*, 15(3), 227–234.

Zet in op een gevarieerde set aan werkvormen

Het blijkt belangrijk te zijn om een variatie aan werkvormen te hanteren die aanzetten tot: a) reflectie (bv. aan de hand van bestaande methodieken, spelvormen en doe-opdrachten); b) het uitproberen van het geleerde in een veilige omgeving (bv. door rollenspelen) en c) het overbrengen, toepassen of onderzoeken van het geleerde in de eigen school. Bij dit alles blijkt het een meerwaarde te zijn als sommige van de aangereikte werkvormen ook door schoolleiders zelf ingezet kunnen worden binnen het schoolteam (bv. tijdens personeelsvergaderingen).



Ik heb het kaartspel rond 'om-denken' aangekocht en gebruikt tijdens personeelsvergaderingen en moeilijkere gesprekken.

-schoolleider-

Hieronder worden enkele voorbeelden gegeven van werkvormen die aanzetten tot reflectie. De werkvormen die hieronder gepresenteerd worden, zijn werkvormen waarover deelnemers tevreden bleken te zijn op basis van het onderzoek.

- **Denkhoeden-methode**
[Denkhoeden methode | Movisie](#)
- **Walt Disney-methode**
[Wat is de Walt Disney methode? Een intervisie techniek - Toolshero](#)
- **Actief luisteren op 4 niveau's**
Opdracht in trio's
 - A vertelt een kort, waar gebeurd verhaal over zichzelf. Iets waar hij/zij het wat lastig mee had (3').
 - B & C luisteren elk vanuit een ander niveau om daarna vanuit die instelling te parafaseren (elk 2' parafaseren):
 - B luistert feitelijk of informatief: probeert zo goed mogelijk de feiten goed te begrijpen en te toetsen aan eigen ervaring en denkkaders
 - C luistert eerder empathisch: probeert zich in te leven in de gevoelens van de persoon, alsof het met hem/haarzelf gebeurt



- **Keer even terug ...**

Keer in jouw herinnering even terug naar een situatie, een periode, een verandering op je school, ... waarvan je vindt: 'In die situatie / periode / verandering / ... was mijn leiderschap echt effectief'.

- In trio's:
 - A. Schets kort de situatie / periode / verandering /...
 - B. Onderzoek via interview
 - a. Wat waren de concreet waarneembare effecten van je schoolleiderschap?
 - b. Wie kon die effecten waarnemen?
 - c. Welke concrete gedragingen van jou leiden tot die effecten?
 - C. Noteer effecten en gedragingen die ertoe leidden
 - D. Koppel terug in groep

- **Wandelopdracht in duo**

- Persoon A: kies 1 concreet voornemen uit waar je nog bewuster wil gaan inzetten
- Persoon B: Stel vragen over hoe dat er concreet zal uitzien
 - Wat zal jij anders gaan doen?
 - Op welk concreet moment wil je dat doen?
 - Welk effect heb je voor ogen?
 - Hoe denk je dat je je dan zal voelen?
 - Hoe zullen anderen daarop reageren?



- **Think-pair-share**

- Stap 1: denk individueel na over het volgende:
 - Kies een drager van het kader rond beleidsvoerend vermogen die je triggert.
 - Noem drie dingen die bij jou op school of binnen jullie samenwerkingsverband goed lopen op dit domein.
 - Waar liggen kansen en mogelijkheden voor jou en je school/ samenwerkingsverband. Wat wil je verder onderzoeken met anderen?
- Stap 2: Bespreek in duo de antwoorden
- Stap 3: De duo's delen hun antwoorden plenair

Stem werkvormen af op voorkeuren van schoolleiders en de groep



Het onderzoek laat zien dat persoonlijke voorkeuren van individuele schoolleiders of van de groep de tevredenheid met bepaalde werkvormen bepaalt.

Deelnemers waarderen het wanneer de procescoach de werkvormen afstemt op de voorkeuren van deelnemers door een gevarieerde set van werkvormen aan bod te laten komen en ook aanvoelt wanneer er voldoende veiligheid of openheid is om een bepaalde werkvorm te hanteren. In dit opzicht raden we aan om als procescoach de tevredenheid met betrekking tot de gehanteerde werkvormen en leerstrategieën te monitoren en de werkwijze al dan niet aan te passen.



In sommige samenwerkingsverbanden heb ik de check-in vaak langer moeten doen dan eigenlijk mijn voorkeur zou dragen. Soms voel je dat er iets op dat moment leeft dat er sowieso zal uitkomen en dan is het soms goed om dat meteen te benoemen of een plaats te geven. Daarnaast is het voor mij ook een manier om aan het begin van een sessie te peilen naar: 'Wat heb jij nu nodig of wat heb je nog nodig?'.

-procescoach-

Expliciteer wat het doel is van een bepaalde werkvorm

Duidelijke doelen expliciteren is ook hier belangrijk om te benadrukken. Zoals ook recent Vlaams onderzoek naar professionalisering van schoolleiders laat zien, is het cruciaal om ook de meerwaarde en beperkingen van het gebruik van bepaalde werkvormen in de verf te zetten³³. Zo blijkt het bijvoorbeeld belangrijk te zijn om aan te geven dat reflectie-oefeningen vooral de bedoeling hebben om te inspireren en ervaringen en kennis te delen en niet noodzakelijk leiden tot kant-en-klare oplossingen. De schoolcontexten van schoolleiders kunnen zo sterk verschillen dat 'one-size-fit-all' oplossingen voor wederzijdse uitdagingen bijna onmogelijk zijn. Dit blijkt ook sterk het geval te zijn bij het gebruik van check-in en check-out oefeningen. Check-ins en check-outs zijn een eenvoudige manier om een bijeenkomst te openen of af te sluiten, symbolisch en op een collaboratieve manier. Checking-in/out nodigt elk lid van een groep uit om aanwezig te zijn, gezien en gehoord te worden. Bij



Check-ins zijn nuttig als ze ook echt aansluiten bij de inhoud van de sessie. Soms leer ik ervan of gebruik ik ze zelf bij mijn team. Het is fijn om ze op deze manier te leren kennen.

-schoolleider-

het inchecken ligt de nadruk op aanwezigheid, focus en betrokkenheid; bij het uitchecken ligt de nadruk op reflectie en afsluiting. Hoewel deelnemers bleken te waarderen dat binnen het PI de nodige aandacht besteed werd aan het feit dat elke deelnemer gehoord wordt en betrokken wordt, gaven sommigen aan dat het ook vertragend werkte als er veel tijd besteed werd aan deze oefeningen. Bovendien bleken deze oefeningen als overbodig aan te voelen wanneer er al voldoende vertrouwen en

verbinding aanwezig was binnen de groep of wanneer de check-in of check-out onvoldoende was afgestemd op de inhoud en/of het doel van de sessie. Het is dus belangrijk om ervoor te zorgen dat de check-in kort en krachtig kan gebeuren en de deelnemers ook duidelijk weten op welke manier de check-in of check-out vragen gelinkt zijn aan de inhoud of het doel van de sessie.



Er wordt in het traject zeer veel ruimte gelaten om "te landen" als groep. Dit gebeurt aan de hand van check-in oefeningen. Dat duurt vaak heel lang. Ik heb het gevoel dat deze vaak overbodig zijn. We hebben genoeg tijd besteed aan het landen, ik wil stilaan graag beginnen opstijgen.

-schoolleider-

³³ Coenen, L. (2023). *Leadership and leadership development in Flemish secondary education. Collaborative and reflective designs as vehicle for principal professional learning and well-being*. Niet-gepubliceerd doctoraatsproefschrift. Katholieke Universiteit Leuven.

Kansen bieden om kennis en vaardigheden toe te passen



Een tweede structureel kenmerk is dat de deelnemers de kans krijgen om het geleerde toe te passen in de eigen praktijk ^(34; 35). Succesvolle programma's zijn met andere



woorden ingebed in authentieke schoolomgevingen die het deelnemers mogelijk maken om toe te passen wat ze hebben geleerd. Dit kan onder de vorm van een stage maar dat kan ook door kwalitatief goede praktijkopdrachten in het opleidingsprogramma te integreren ⁽³⁶⁾. Het onderzoek toonde aan dat deelnemers over het algemeen het gevoel hadden dat het gevolgde PI hen inzicht geeft in hoe ze het geleerde in de praktijk kunnen gebruiken, hun voorbeelden liet zien over hoe de inzichten in de praktijk kunnen gebruikt worden en hen zelfvertrouwen gaf om het geleerde toe te passen in de eigen praktijk. Het is opvallend dat dit kenmerk het enige kenmerk is dat in verband kan worden gebracht met alle gemeten indicaties van effecten. Hoe sterker men dit kenmerk beoordeelde, hoe tevredener men was over het PI, hoe bruikbaar men het PI vond, hoe sterker men de taakcohesie en groepseffectiviteit inschatte binnen het samenwerkingsverband en hoe meer men het gevoel had iets geleerd te hebben n.a.v. het professionaliseringsinitiatief.



Stimuleer schoolleiders actief om stap per stap zaken te implementeren

Op basis van het onderzoek stelden we vast dat schoolleiders het waarderen om actief gestimuleerd te worden om stap per stap zaken te implementeren die aansluiten bij hun eigen leervragen. Overschouwend blijken hierbij volgende zaken bevorderend te zijn voor schoolleiders:

- Het inzetten op **individuele coachingsgesprekken** omdat deze schoolleiders stimuleren om werk te maken van een toepassing, onderzoek of reflectie (over) het geleerde in de praktijk.
- Wanneer opdrachten gegeven worden om de schoolleider te stimuleren om zaken toe te passen, blijkt het belangrijk te zijn om **keuze-opdrachten** te voorzien die aansluiten bij de noden van schoolleiders en die hen helpen om inzichten aan te pakken of te bespreken met het volledige schoolteam of een kernteam.

³⁴ Devos, G. (2001). De schoolmanagementwedstrijd: de integratie van de professionele ontwikkeling van schoolleiders en organisationeel leren. *Tijdschrift voor onderwijsrecht en onderwijsbeleid*, 12(1), 69-74.

³⁵ Sutchter, L., Podolsky, A., & Espinoza, D. (2017). *Supporting principals' learning: Key features of effective programs*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.

³⁶ Krüger, M. L., & Andersen, I. (2017). *De lerende schoolleider. Effecten van professionalisering*. Onderzoek in opdracht van de VO-academie en het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek.

- Het voorzien van voldoende mogelijkheden tot **terugkoppeling en /of feedback** over de toepassing (bv. tijdens een individueel coachingsgesprek of tijdens een terugkoppelingsmoment binnen het samenwerkingsverband).
- Het mogelijk maken of faciliteren van het **observeren van praktijken** in andere scholen (bv. aan de hand van een schoolbezoek) of het meelopen met schoolleiders binnen of buiten het samenwerkingsverband

Investeren in mentorschap en/of coaching



Zowel mentorschap als coaching worden beschreven als krachtige leermiddelen, zowel in stages van beginnende schoolleiders als voor ervaren schoolleiders ⁽³⁷⁾. Om kwaliteitsvolle stages of praktijkervaringen te voorzien is namelijk deskundige mentoring of coaching essentieel ⁽³⁸⁾. Zowel mentoring als coaching zijn namelijk belangrijke processen om schoolleiders (in verschillende fasen van hun carrière) te ondersteunen in het leren van nieuwe vaardigheden, het beter begrijpen van hun schoolomgeving en hun eigen oriëntaties en verlangens te kunnen verklaren ⁽³⁹⁾. Hoewel mentoring en coaching bepaalde kenmerken gemeen hebben, zijn het twee verschillende vormen van ondersteuning.



De onderzochte trajecten hebben allen duidelijk geïnvesteerd in coaching waarbij meestal één centrale procescoach instond voor de procesbegeleiding van het samenwerkingsverband. In sommige trajecten werd er echter ook gewerkt met een team of duo van procescoaches. Er werd vastgesteld dat het belangrijk is dat er een gelijkgerichte aanpak onder procescoaches wordt gewaarborgd wanneer er met een duo of team aan procescoaches wordt gewerkt. In sommige PI's werden naast de procescoaches ook externe sprekers betrokken die sterk gewaardeerd werden wanneer dit experts waren die geselecteerd werden omdat ze innovatieve ideeën en inzichten konden binnenbrengen op een activerende manier. Naast de begeleiding die verzorgd werd door de centrale procescoach(es) werden deelnemers over het algemeen vaak aangemoedigd om advies te vragen aan een kritische vriend (bv. collega-directeur, kennis met leidinggevende functie in andere sector). In mindere mate werden schoolleiders gevraagd om met collega-leiders mee te lopen of andere scholen te bezoeken.



³⁷ Spiro, J., Mattis, M.C., & Mitgang, L.D. (2007). *Getting principal mentoring right: Lessons from the field*. New York: Wallace Foundation.

³⁸ Crow, G. M., & Whiteman, R. S. (2016). Effective Preparation Program Features: A Literature Review. *Journal of Research on Leadership Education*, 17(1), 120-148.

³⁹ Barnett, B.G., & O'Mahony, G.R. (2008). *Mentoring and Coaching Programs for the Professional Development of School Leaders*. In: Wise, C., Bradshaw, P. & Cartwright, M. (eds.). (2008). *Leading Professional Practice in Education*.

Een collega-(school)leider als mentor



De onderzoeksliteratuur definieert mentoring als een proces van ondersteuning van een meer ervaren collega aan een beginner om deze te helpen in zijn/haar persoonlijke en professionele groei⁽⁴⁰⁾. In de context van scholen betekent dit dat mentoring kan gezien worden als een socialisatie-strategie die schoolleiders helpt om kennis, vaardigheden, gedragingen en waarden te leren die hen in staat stellen complexe schoolleiderschapsrollen op zich te nemen⁽⁴¹⁾. Meestal is de mentor de schoolleider van de school waarin de deelnemer zijn stage loopt of leerervaringen opdoet maar ook andere modellen zijn mogelijk. In Nederland bestaat bijvoorbeeld een cross-mentoring-programma waar schoolleiders gekoppeld worden aan teamleiders en managers uit bedrijven die ervaring hebben met continu verbeteren van hun organisatie.



Hoe kan de rol van de schoolleider versterkt worden? Dat is de centrale vraag in het cross mentoring-programma uit Nederland waarbij schoolleiders en ceo's van grote bedrijven over en weer van elkaar leren. Daarnaast is een belangrijke vraag hoe het schoolleiderstekort kan worden teruggedrongen.

Ceo's en schoolleiders gaan in tweetallen intensief in gesprek over hun maatschappelijke rol, de vraag wat men over en weer van elkaar kan leren en de positie van de schoolleider in het bestuurlijk krachtenveld. Voor de zomer al zullen de eerste 'meeloopdagen' van de koppels uit de zogenoemd kogroep plaatsvinden. Naast de twaalf schoolleiders en topvrouwen die al bekend waren, nemen ook Annette Mosman, CFRO van APG, en Kelly van der Koelen, schoolleider van het Orion College Amstel te Amsterdam, aan de kogroep deel. Tijdens de meeloopdagen nemen schoolleiders en topvrouwen een kijkje in elkaars keuken. Daarnaast wisselen zij van gedachten over het zogenoemde macrovraagstuk. Dit vraagstuk benoemt onder meer het bestuurlijke krachtenveld waarin de schoolleider zich bevindt. De vrijheid van onderwijs leidt tot een hoge autonomie voor de school, maar tegelijk zijn de financieringsstromen en het toezicht vanuit de overheid geregeld. Scholen moeten excellent onderwijs bieden, en daarnaast kansongelijkheid bestrijden. Dit alles tegen de achtergrond van een oplopend leraren- en schoolleiderstekort en de daarmee gepaard gaande toenemende werkdruk. Zolang er niets verandert, zal de schoolleider zijn rol niet goed kunnen invullen. Het is daarom belangrijk een antwoord te vinden op de vraag hoe de rol van de schoolleider kan worden versterkt.

Het cross-mentoring programma is een initiatief van de AVS en NL2025, een beweging waarin onder andere ceo's en leiders uit de culturele en wetenschappelijke wereld, kunst, bedrijfsleven en sport zich inzetten voor een betere toekomst van Nederland. De pilot wordt eind 2020 geëvalueerd.

<https://crossmentor.nl/de-echte-winst-cross-mentoring-doet-ertoe/>

 Cross-mentoring
CEOs en schoolleiders

⁴⁰ Duncan, H. E., & Stock, M. J. (2010). Mentoring and Coaching Rural School Leaders: What Do They Need? *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 18(3), 293-311.

⁴¹ Silver, M., Lochmiller, C. R., Copland, M. A., & Tripps, A. M. (2009). Supporting new school leaders: Findings from a university-based leadership coaching program for new administrators. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 17(3), 215-232.

Job-shadowing



In de context van mentoring bij schoolleiders wordt recent ook vaak verwezen naar 'job shadowing' of het schaduwen van schoolleiders. Job shadowing kan eigenlijk gedefinieerd worden als een methodiek voor professionele en organisatieontwikkeling, waarbij een persoon meeloopt met één of meerdere ervaren directeurs en deze observeert tijdens diens professionele activiteiten. Er is hierbij ook ruimte voor vragen en overleg⁽⁴²⁾. Hoewel 'job shadowing' eigenlijk zeer weinig onderzocht is binnen onderwijs, zijn er een aantal studies die erop wijzen dat het een zeer effectieve methode is voor het opleiden van kandidaat-schoolleiders en het ontwikkelen van de schoolleiders die geschaduwd worden⁽⁴³⁾.



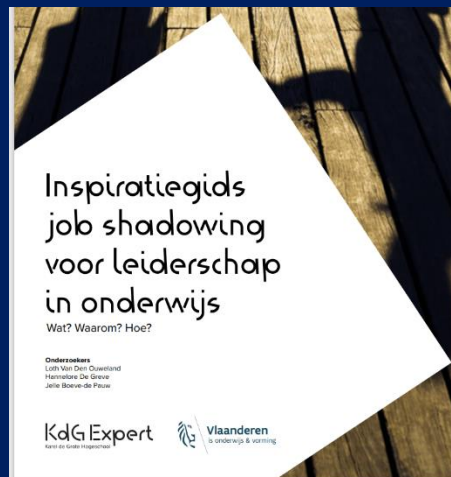
Die job-shadowing, uiteindelijk blijkt dat nu toch niet echt een verplicht deel te zijn van het traject ... Ik vind dat jammer. Ik vond dat spannend (lacht). Ik dacht: 'Dat gaat uitstekend worden, die verwachtingen gaan heel duidelijk zijn naar ons toe, de mogelijkheden.' Uiteindelijk was dat zeer vrijblijvend en was dat van doe je het of doe je het niet, haal je er dit uit of haal je er dat uit, het maakt niet uit ... [...] We hebben dat vorige week inderdaad met [naam procescoach] even doorgenomen en nadacht over wat mogelijke vragen ... daar hebben we ook wel wat theorie over gezien. Dat is nu wel tof dat we dat eindelijk wat vormgeven, maar uiteindelijk zijn er twee van de groep die het gaan doen. dat is [naam schoolleider] en ik. Dat vind ik jammer.

-schoolleider-



Meer weten over 'job shadowing'?

In opdracht van het Ministerie van Onderwijs & Vorming, werd [een inspiratiegids job shadowing voor leiderschap in onderwijs](#) uitgewerkt ter ondersteuning van meelooptrajecten voor kandidaat-directeurs in het basisonderwijs, het deeltijds kunstonderwijs, het secundair onderwijs, het volwassenenonderwijs en de centra voor leerlingenbegeleiding. Deze meelooptrajecten zijn in het leven geroepen als antwoord op enkele prominente uitdagingen in het Vlaamse onderwijsveld, met name het rekruteren van voldoende potentiële leidinggevend en het succesvol voorbereiden van starters op het opnemen van deze belangrijke functie, om zo ook leiderschap in het algemeen te versterken in het Vlaamse onderwijs.



⁴² Van Den Ouweland, L., De Greve, H. & Boeve-de Pauw, J. (2021). Inspiratiegids job shadowing voor leiderschap in onderwijs. Wat? Waarom? Hoe? Karel de Grote Hogeschool.

⁴³ Service, B., Dalgic, G. E., & Thornton, K. (2018). Benefits of a shadowing/mentoring intervention for New Zealand school principals. *Professional Development in Education*, 44(4), 507–520.

Gebruikmaken en vormen van duurzame cohorten en/of collegiale netwerken



Kwaliteitsvolle pre-service en in-service programma's erkennen dat leren van schoolleiders een sociale activiteit is en voorzien daarvoor structuren zoals cohorten of netwerken⁽⁴⁴⁾. De positieve effecten van het leren in cohorten zijn divers. Het leidt er onder andere toe dat: deelnemers meer geneigd zijn om het programma af te werken en zich beter voorbereid voelen op de job van schoolleider; collegiale en ondersteunende leergemeenschappen kunnen worden gecreëerd; schoolleiders een interactieve en collaboratieve aanpak transfereren naar hun eigen schoolpraktijk en theorie en praktijk gemakkelijker geïntegreerd worden. In goed georganiseerde programma's die werken met cohorten, leren deelnemers bovendien vaardigheden te ontwikkelen op het vlak van conflicthantering, het verwerken van informatie en samenwerking. Daarnaast zorgt het werken met cohorten ervoor dat schoolleiders meer geneigd zijn om andere professionals te contacteren die voor dezelfde uitdagingen staan. De voordelen van het werken met cohorten blijven ook na de afronding van het programma bestaan aangezien de leden van hetzelfde cohort vaak blijvend ideeën met elkaar uitwisselen, samen problemen oplossen of kritisch nadenken over bepaalde zaken. Op deze manier wordt dus een duurzaam netwerk gecreëerd waarop schoolleiders kunnen terugvallen eens ze in de job staan. Een cohort bestaat uit een kleine groep van peers die samen in het professionaliseringstraject stappen en doorlopen. Een cohort-groep wordt gekenmerkt door het feit dat het een afzonderlijke, wederzijds afhankelijke groep is die zich onderscheidt van een niet-cohort groep waarin deelnemers als individuele lerenden het programma doorlopen (of waarbij ze soms ad random bij andere deelnemers in een groep worden geplaatst). Cohortstructuren kunnen echter wel variëren afhankelijk van de structuur en doelstellingen van het programma.



In alle onderzochte PI's werden schoolleiders gegroepeerd in samenwerkingsverbanden en werd dus ingezet op het gebruikmaken van cohorten of collegiale netwerken. Enkele opvallende vaststellingen springen hierbij in het oog:

- er werd vastgesteld dat het belangrijk is dat schoolleiders kunnen leren van collega's met wie ze vertrouwen hebben en met wie ze willen samenwerken.
- er vonden naast groepsbijeenkomsten binnen samenwerkingsverbanden in de verschillende PI's ook individuele coachingsgesprekken (hoewel de frequentie soms verschilde) plaats tussen procescoaches en schoolleiders. Deze werden als zeer waardevol ervaren door schoolleiders. Het individuele karakter van deze gesprekken stelde schoolleiders in staat om specifieke behoeften aan te pakken.
- schoolleiders waarderen het kunnen samenkomen op de scholen van de schoolleiders uit het samenwerkingsverband. Dit stelde hen in staat om de specifieke werkcontext van collega's beter te begrijpen. Echter, bijeenkomsten over verschillende samenwerkingsverbanden heen werden als minder nuttig beschouwd.

⁴⁴ Goldring, E., Preston, C., & Huff, J. (2012). Conceptualizing and Evaluating Professional Development for School Leaders. *Planning and Changing*, 43(3), 223–242.

- er werd vastgesteld dat in sommige PI's ook andere leden van het schoolteam betrokken werden, zoals leerkrachten of coördinatoren. De manier waarop dit gebeurde varieerde sterk en de meerwaarde hiervan voor schoolleiders werd verschillend ingeschat.



Ondanks het feit dat de voordelen van het werken met cohorten en netwerken talrijk zijn, worden in de literatuur ook enkele nadelen gerapporteerd. Zo hebben enkele onderzoekers bijvoorbeeld gewezen op de mogelijk negatieve gevolgen gelinkt aan de aanwezigheid van dominante figuren, ongepaste vormen van interactie of groepsdruk. In dit verband wordt benadrukt dat het gebruikmaken van cohorten of netwerken meer is dan een groep deelnemers samenbrengen. Het dient eerder gezien te worden als een model voor volwassenenleren dat gekenmerkt wordt door verbondenheid, een sterk gevoel van doelgerichtheid, vertrouwen, openheid en empowerment. Deze randvoorwaarden zullen ook verderop diepgaander besproken worden als we ingaan op de kenmerken van het samenwerkingsverband.

Gebruikmaken van evaluatie en feedback aan deelnemers



De huidige literatuur wijst op het belang van het krijgen van valide en constructieve feedback over leiderschap⁽⁴⁵⁾, enerzijds, en evaluatie van deelnemers en feedback aan deelnemers over het bereiken van de programmadoelstellingen, anderzijds⁽⁴⁶⁾. Hierbij is het belangrijk dat evaluatie en feedback horen verbonden te zijn met de visie en de doelstellingen van het programma⁽⁴⁷⁾. Er wordt aangeraden om een variëteit aan evaluatievormen (bv. zelfevaluatie, logboek, portfolio, 360°-assessments, peer feedback) te gebruiken om de leervorderingen zowel op een formatieve als summatieve manier te beoordelen. Daarenboven benadrukken ze dat het gebruik van technologie hierbij ervoor kan zorgen dat deze evaluatie systematisch kan gebeuren.



Het onderzoek stelde vast dat schoolleiders in beperkte mate ervaren dat het gevolgde PI gebruikmaakte van feedback en evaluatie waarbij procescoaches en/of collega's feedback gaven op de leiderschapspraktijk van de schoolleider en leervorderingen werden bijgehouden. Bovendien werden de grootste verschillen tussen samenwerkingsverbanden en PI's gevonden voor het kenmerk 'gebruikmaken van feedback en evaluatie' in vergelijking met de andere structurele kenmerken. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat niet elke procescoach zich even doelmatig blijkt te voelen om feedback te geven en tijd nodig is om het vertrouwen te



⁴⁵ Goldring, E., Cravens, C. X., Murphy, J., Porter, A. C., Elliott, S. N., & Carson, B. (2009). The Evaluation of Principals: What and How Do States and Urban Districts Assess Leadership? *The Elementary School Journal*, 110, 1.

⁴⁶ Orr, M. T., & Orphanos, S. (2011). How graduate-level preparation influences the effectiveness of school leaders: A comparison of the outcomes of exemplary and conventional leadership preparation programs for principals. *Educational Administration Quarterly*, 47(1), 18–70.

⁴⁷ Crow, G. M., & Whiteman, R. S. (2016). Effective Preparation Program Features: A Literature Review. *Journal of Research on Leadership Education*, 17(1), 120–148.

laten groeien tussen de procescoach en de deelnemers vooraleer eerlijke feedback kan gegeven worden door procescoach. Opvallend is ook dat dit kenmerk verband houdt met de groepseffectiviteit binnen het samenwerkingsverband. Hoe meer men het gevoel had feedback te hebben gekregen, hoe sterker de groepseffectiviteit werd ingeschat.

Vershaf concrete en constructieve feedback en stimuleer peer feedback



Nu op het einde bijvoorbeeld was er ook een opdracht bij waarbij [naam procescoach] iets zei over mij als persoon. Dat was op een bijeenkomst binnen het samenwerkingsverband, maar we waren toen ook alleen met de directies en dan is die veiligheid er ook wel, en dan dacht ik wel: 'Amal', dat je mij zo kan omschrijven'. Dat vond ik wel leuk. Ik denk dat dat soms ook veroorzaakt is door de band die we met [naam procescoach] hebben opgebouwd, ook individueel. [...] Bij de individuele schoolbegeleiding, daar kan dat eigenlijk soms nog veel meer. En die wisselwerking zat wel goed met [naam procescoach]

-schoolleider-

Het blijkt belangrijk te zijn dat procescoaches voldoende oog hebben voor concrete, constructieve en waarderende feedback aan deelnemers. Daarnaast is het ook niet onbelangrijk om peer-feedback (i.e. feedback tussen schoolleiders onderling) actief te stimuleren als procescoach op basis van bestaande methodieken. Hieronder worden enkele methodieken opgelijst die bleken gewaardeerd te worden door deelnemers binnen het onderzoek.

- **Waarderend interview**

Waar ben jij goed in als schoolleider? Wat zijn jouw sterktes? En vooral wat drijft jou om dit werk te doen? Dat willen we graag weten.

Kies een collega uit de groep en probeer te achterhalen waar zijn/haar kracht zit.

Deze vragen kunnen je helpen:

Beschrijf een moment of situatie in relatie tot het ontwikkelen van mensen, teams of zelfs de school als geheel waar jij als schoolleider:

- erg trots op bent,
- het gevoel had dat jij een verschil hebt gemaakt,
- achteraf complimenten kreeg.

Wat maakt dit zo belangrijk voor jou? Wat deed je dan precies? En wat maakt dat je dit deed? Wat was het effect op jezelf? En op anderen? Wat zou je helpen om je om je talent nog beter te kunnen benutten?

De interviewer koppelt terug naar de volledige groep en zet de sterktes in de verf.

- **O.A.S.E.-methodiek**

Wat? Een herstelgerichte intervisiemethodiek waarbij één persoon aan de groep vraagt om oplossingen te zoeken voor een probleem waar hij/zij mee geconfronteerd wordt.

Doelstelling: Een collega mee ondersteunen in het efficiënt zoeken naar oplossingen voor een probleem waar hij of zij mee geconfronteerd wordt.

Hoe? De OASE verloopt in vier fasen:

1. Oriëntatiefase: Eén collega omschrijft het probleem dat hij/zij heeft en welke inspanningen er intussen zijn geleverd.
2. Appreciatiefase: De andere collega's in de cirkel krijgen de kans om de reeds geleverde inspanningen te waarderen en krijgen de kans om vragen te stellen zodat voor hen de situatie heel helder wordt.
3. Suggestiefase: In deze fase volgt een brainstorm waarbij elke collega suggesties mag doen. Er wordt niet geoordeeld over de inbreng. Elke suggestie wordt als waardevol beschouwd. De collega noteert wat voor hem/haar mogelijke alternatieven zijn.
4. Effectfase: De collega vertelt de groep wat voor hem/haar drie acties zijn die hij/zij zal ondernemen. Van de collega wordt verwacht dat hij/zij in een volgende vergadering verslag uitbrengt van de ondernomen acties.



Vraag feedback aan deelnemers over het PI

Op basis van het onderzoek stellen we vast dat deelnemers het waarderen wanneer regelmatig en op een gestructureerde manier feedback van hen gevraagd wordt m.b.t. de organisatie en kenmerken van het PI (bv. gebruik van activerende werkvormen, toepassing in de praktijk, voldoende tijd). Deze feedback kan helpen om aanpassingen te doen die ertoe leiden dat doelgericht aan de slag kan gegaan worden in het verdere verloop van het PI. Het versterkt bovendien deelnemers hun gevoel van autonomie en eigenaarschap binnen het PI.



Vorig jaar waren het die halve dagen sessies en dan was er eigenlijk nooit tijd om die kaders te koppelen aan de praktijk. Dat was wel altijd de bedoeling maar op het moment zelf bleek de tijd altijd snel om. Dan de sessie erop werd er weer een nieuwe theoretisch kader getoond. Dat was vorig jaar wel heel sterk en dan was het meer, werd het meer vanuit een doceerrol gegeven aan ons, terwijl wij zoiets hadden van ja 'dit is het niet'. We hebben dat ook naar hen gecommuniceerd en ze hebben dat inderdaad dit jaar al aanpassingen gedaan door de theorie te beperken en dan zeker in de namiddag terug te komen op een oefening daarvan.

-schoolleider-

Voldoende tijd voor implementatie in de praktijk



Er werd meermaals benadrukt in de literatuur dat het belangrijk is om een professionaliseringstraject te spreiden over voldoende tijd⁽⁴⁸⁾. Op deze manier kunnen verschillende kansen tot leren aangeboden worden en kan het geleerde in de praktijk uitgetoetst, ervaren en bijgestuurd worden. Tegenstrijdige onderzoeksresultaten werden gevonden met betrekking tot wat schoolleiders zelf verkiezen. Enerzijds zijn er studies die aantonen dat schoolleiders meerdaagse cursussen verkiezen in vergelijking tot éénmalige professionaliseringsinitiatieven⁽⁴⁹⁾. Anderzijds stelt een reviewonderzoek naar professionalisering van schoolleiders dat -hoewel kortdurende trainingsprogramma's weinig effectief blijken- schoolleiders wel de voorkeur geven aan korte cursussen met specifieke thema's boven langere opleidingen⁽⁵⁰⁾. Recent onderzoek naar het professionaliseren van schoolleiders toont echter aan dat hoewel het professionalisering van schoolleiders in samenwerkingsverband (of PLC's) een tijdsintensief initiatief is, schoolleiders hun professionele leergemeenschap als een waardevolle tijdsinvestering zien⁽⁵¹⁾.



De 10 bestudeerde PI's liepen allen 2 volledige schooljaren. Deelnemers en procescoaches ervaren algemeen dat de duur van het PI gepast was om de doelen te realiseren en het traject niet te intensief was. Tegelijk gaf men ook aan nood te hebben aan een vervolg op dit professionaliseringstraject. Het organiseren van een professionaliseringstraject van minimaal 2 jaar lijkt nodig te zijn met de mogelijkheid om tijdens een 3de jaar blijvende procesbegeleiding te voorzien op maat van de noden van het samenwerkingsverband en/of de schoolleiders. Het bestuderen van 4 samenwerkingsverbanden aan de hand van logboeken liet zien dat in het 1ste jaar vaker ingezet werd op het aanbieden van theorie dan in het 2de jaar en dat schoolleiders in het 2de jaar steeds vaker werden gestimuleerd om het geleerde toe te passen of uit te proberen in de praktijk. Dit bleek ook tot gevolg te hebben dat

⁴⁸ Daniëls, E., Honddeghem, A., & Dochy, F. (2019). A review on leadership and leadership development in educational settings. *Educational Research Review*, 27, 110–125.

⁴⁹ Bomhof, M., Schenke, W., Lockhorst, S., & Sipkens, D. (2018). *Monitor Professionele ontwikkeling schoolleiders en bestuurders VO 2018. Uitkomsten van drie focusgroepen: reflectie op en ondersteuning bij professionalisering*. Kohnstamm Instituut.

⁵⁰ Krüger, M. L., & Andersen, I. (2017). *De lerende schoolleider. Effecten van professionalisering*. Onderzoek in opdracht van de VO-academie en het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek.

⁵¹ Coenen, L. (2023). Leadership and leadership development in Flemish secondary education. Collaborative and reflective designs as vehicle for principal professional learning and well-being. Niet-gepubliceerd doctoraatsproefschrift. Katholieke Universiteit Leuven.

schoolleiders in het 2de jaar steeds vaker de intentie die ze hebben om iets toe te passen omzetten naar het daadwerkelijk uitproberen in de praktijk.

Liever één volledig dag dan verschillende halve dagen

Een haalbaar en flexibel programma organiseren dat niet te intensief ervaren wordt door schoolleiders blijkt belangrijk te zijn waarbij een monitoring van tevredenheid met betrekking tot de frequentie van bijeenkomsten helpend kan zijn. Niettegenstaande bevelen we aan om te streven naar **ongeveer maandelijkse bijeenkomsten** met het samenwerkingsverband en individuele coachingsgesprekken die minstens 2 keer per schooljaar plaatsvinden. Bij het organiseren van deze bijeenkomsten adviseren we aanbieders van PI's om maximaal in te zetten op **bijeenkomsten die een volledige dag duren** (i.p.v. bijeenkomsten te versnipperen over halve dagen). Dit zorgt er namelijk voor dat het aanbieden van theorie en het gebruik van activerende werkvormen haalbaar is en de koppeling tussen theorie en toepassing sneller kan plaatsvinden. Bovendien biedt dit schoolleiders de kans om maximaal tot rust te komen wat ook bevorderend blijkt te zijn voor een diepgaandere reflectie, formele uitwisseling en interactie met collega's en de procescoach (bv. aan de hand van werkvormen) maar ook informele uitwisseling en interactie (bv. tijdens de lunch). Daarbij raden we ook aan om in functie van tijds efficiëntie van schoolleiders ook maximaal te zoeken naar locaties die gemakkelijk bereikbaar zijn voor schoolleiders. Het samenkomen op de scholen van de schoolleiders uit het samenwerkingsverband kan in dit licht interessant zijn en het stelt schoolleiders meteen ook in staat om de specifieke werkcontext van collega's beter te begrijpen.



Bij het overschouwen van de structurele kenmerken valt het opnieuw op dat de procescoach een cruciale rol speelt in de manier waarop deze kenmerken in de praktijk worden gebracht en hoe ze gepercipieerd worden door deelnemers. De mate waarin activerende werkvormen werden gebruikt en de mate waarin de kansen geboden werden om het geleerde toe te passen in de praktijk bleek namelijk het sterkst gecorreleerd te zijn met de kwaliteit van de procescoach. Meer bepaald blijkt het belangrijk te zijn dat de procescoach voldoende rekening houdt met de noden en voorkeuren van schoolleiders en samenwerkingsverbanden bij: a) het inzetten en gebruiken van activerende werkvormen, b) de manier waarop de kans geboden wordt om het geleerde toe te passen in de praktijk, c) de frequentie waarmee (individuele) bijeenkomsten georganiseerd worden. Daarnaast viel het op dat het van belang is dat procescoaches zich voldoende doelmatig voelen om concrete feedback te geven op de praktijk van schoolleiders. Hieronder wordt dieper ingegaan op de kenmerken van een procescoach.

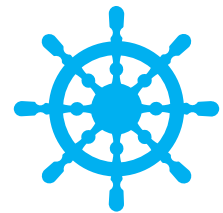
Organisatorische kenmerken

Naast de inhoudskenmerken en structurele kenmerken die hierboven zijn aangehaald wijst review-onderzoek er ook op dat het belangrijk is om rekening te houden met volgende organisatorische kenmerken wanneer professionaliseringsprogramma's voor schoolleiders worden uitgewerkt en onderzocht worden: 1) aandacht besteden aan de kwaliteit van de trainer; 2) deskundig leiderschap en sturing van het PI waarborgen en 3) inzetten op partnerschappen. Hieronder staan we stil bij de 2 laatste kenmerken. Op de kwaliteit van de trainer wordt dieper ingegaan als we het hebben over de kenmerken van de procescoach verderop in deze praktijkbijdrage.

Deskundig leiderschap en sturing



Los van de deskundigheid van de lesgever(s) of trainer(s) toont de huidige literatuur ook aan dat effectieve programma's gekenmerkt worden door sterk leiderschap van het professionaliseringsinitiatief. Eerdere onderzoekers⁽⁵²⁾ geven bijvoorbeeld aan dat binnen effectieve programma's vaak een kernteam van individuen aanwezig is die optreden als voortrekkers van het professionaliseringsprogramma. Zo vonden ze dat de verdienste van het ontwerp en succes van een professionaliseringsinitiatief vaak toegeschreven kon worden aan het leiderschap binnen het programma dat een duidelijke visie had over hoe het programma er moest uitzien, dat een sterke betrokkenheid toonde en dat de capaciteit had om personeel te coördineren, de nodige middelen te voorzien en cruciale kenmerken waar te maken.

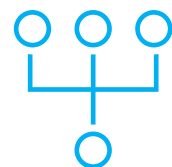


De aansturing, ondersteuning en samenwerking binnen het projectteam werd positief beoordeeld door bevroegde procescoaches. Voldoende tijd voor uitwisseling binnen het projectteam op regelmatige tijdstippen, ondersteuning door collega's, gedeeld leiderschap vanuit gedeelde visie en doelen en het hebben van complementaire expertise binnen het projectteam worden als bevorderende factoren aangehaald. Verder werd ook de aansturing binnen het projectteam algemeen positief beoordeeld. Het belang van het geven van voldoende autonomie aan procescoaches, een duidelijke taakverdeling binnen het projectteam, een doelgerichte planning en efficiënte overlegmomenten binnen het projectteam springen hierbij in het oog.

Inzetten op partnerschappen



Als de kenmerken van de trainer en het leiderschap binnen het professionaliseringsinitiatief bestudeerd worden, kunnen verschillen in aanbieders van het professionaliseringsinitiatief onmogelijk genegeerd worden. Hoewel internationaal opleidingen voor schoolleiders worden aangeboden door verschillende



⁵² Darling-Hammond, L., LaPointe, M., Meyerson, D., Orr, M. T., & Cohen, C. (2007). *Preparing School Leaders for a Changing World: Lessons from Exemplary Leadership Development Programs*. Stanford, CA: Stanford University, Stanford Educational Leadership Institute.

aanbieders, is er een oproep voor de voortdurende betrokkenheid van onderzoekspersoneel bij de voorbereiding en opleiding van schoolleiders⁽⁵³⁾. In dit verband wijzen verschillende onderzoekers uit de V.S. op het belang van partnerschappen tussen schooldistricten en universiteiten bij het opzetten van professionalisering voor schoolleiders. Dit zou belangrijke voordelen hebben, zoals: een betere kwaliteit van het programma, het dichten van de kloof tussen theorie en praktijk, het creëren van meer variatiemogelijkheden en het benadrukken van samenwerkend leiderschap⁽⁵⁴⁾. Er zijn echter ook onderzoekers die aangeven dat het lastig blijkt om verschillende partners in gelijke mate te laten participeren, en om het bevoordelen van sommige partners te voorkomen. Andere beschrijvende studies m.b.t. partnerschappen hebben ook elementen geïdentificeerd van effectieve partnerschappen zoals het bewaren van een focus op een gemeenschappelijk doel en interesse, het afbakenen van verantwoordelijkheden, het authentiek communiceren, etc.



In sommige onderzochte PI's werd gebruikgemaakt van partnerschappen bij het ontwerpen en uitvoeren van het PI. Zo waren er interne aanbieders (bv. pedagogische begeleidingsdiensten) die samenwerkten met externe partners (bv. universiteiten) maar werkten ook externe aanbieders samen met interne aanbieders (bv.

pedagogische begeleidingsdienst of scholengemeenschap die hogeschool ondersteunt in de procesbegeleiding). Er waren ook enkele externe aanbieders (bv. privé-organisatie) die geen partnerschappen aangingen. Het onderzoek wijst erop dat partnerschappen niet als noodzakelijk dienen beschouwd te worden. Wanneer samengewerkt wordt met partnerschappen blijkt het belangrijk te zijn om een goede afstemming over visie en doelstellingen vooraf mogelijk te maken en regelmatig uitwisseling en overleg mogelijk te maken.



Het was in augustus de eerste keer dat we [projectteam] samengekomen zijn, twee jaar geleden. De mensen van [naam partnerorganisatie] en de mensen van [naam PI]. Er moest gebabbeld worden over visie. We hebben durven uitspreken waar we voor staan en wat we belangrijk vinden. We hebben dan ook gezien dat we tot een gemeenschappelijke visie kunnen komen. Dat was wel belangrijk om met twee organisatie, partners te kunnen samenwerken.

-procescoach-

Kenmerken van de procescoach



Eerder onderzoek toonde aan dat de kwaliteit van het professionaliseringsprogramma rechtstreeks gelinkt is aan de kenmerken van de trainers of coaches die erbinnen werkzaam zijn⁽⁵⁵⁾. Zo blijkt het belangrijk te zijn om te werken met een stabiel team van deskundige coaches die bovendien relevante praktijkervaring hebben⁽⁵⁶⁾. Praktijkervaring van lesgevers of coaches als schoolleider blijkt er namelijk voor te zorgen dat ze concrete tips en informatie kunnen meegeven aan schoolleiders, beter kunnen inspelen op vragen van de deelnemers door er eigen ervaringen of anekdotes aan te koppelen en beter kunnen inschatten waar de moeilijkheden liggen en wat er



⁵³ Sanzo, K. L., Myran, S., & Clayton, J. K. (2011). Building bridges between knowledge and practice: A university-school district leadership preparation program partnership. *Journal of Educational Administration, 49*(3), 292-312.

⁵⁴ Crow, G. M., & Whiteman, R. S. (2016). Effective Preparation Program Features: A Literature Review. *Journal of Research on Leadership Education, 11*(1), 120-148.

⁵⁵ Hackmann, D. G., Bauer, S. C., Cambron-McCabe, N., & Quinn, D. M. (2009). Characteristics, preparation, and professional development of educational leadership faculty. In M. D. Young, G. M. Crow, J. Murphy, & R. T. Ogawa (Eds.), *Handbook of research on the education of school leaders* (pp. 225-267). New York, NY: Routledge, Taylor and Francis

⁵⁶ Darling-Hammond, L., LaPointe, M., Meyerson, D., Orr, M. T., & Cohen, C. (2007). *Preparing School Leaders for a Changing World: Lessons from Exemplary Leadership Development Programs*. Stanford, CA: Stanford University, Stanford Educational Leadership Institute.

speelt in het werkveld⁽⁵⁷⁾. De vraag kan dan ook gesteld worden of een procescoach dan ook schoolleider moet zijn of moet geweest zijn. Verschillende onderzoekers suggereren dat -hoewel een coach een begrip moet hebben van schoolleiders hun noden - het niet noodzakelijk is dat een coach ook zelf in de schoenen van schoolleider moet gestaan hebben. Zo toont een onderzoek naar de impact van leiderschapscoaching aan dat coaches geloofwaardiger overkomen als ze zelf schoolleider geweest zijn maar dat ze die eigen ervaring eigenlijk maar beperkt gebruiken in vergelijking met het stellen van vragen die schoolleiders uitdagen om te reflecteren⁽⁵⁸⁾.



Het voorliggend onderzoek toonde aan dat kwaliteit van de centrale procescoach(es) hoog ingeschat werd door deelnemers. Zoals hierboven reeds werd aangehaald, bleek de inschatting van de kwaliteit van de procescoach sterk in verband te staan met hoe de kenmerken van het PI werden gepercipieerd en de mate waarin indicaties van effecten zichtbaar waren. Bovendien zagen we dat verschillen in de beoordeling van de procescoach door deelnemers in grote mate konden worden toegeschreven aan verschillen tussen procescoaches. Veel procescoaches hadden zelf ervaring als schoolleider, wat positief verband hield met de beoordeling van de procescoach. Over het algemeen gaven procescoaches aan zich doelmatig te voelen in de inhoudelijke, praktische en organisatorisch en coachende rol. Niettemin werden grote verschillen tussen procescoaches vastgesteld op het vlak van de inhoudelijke rol waarbij sommige procescoaches o.a. het gevoel hebben dat ze onvoldoende ondersteunende ideeën en inzichten konden binnenbrengen en/of ze te weinig vanuit eigen praktijkervaring oplossingen voor leervragen van deelnemers konden aanreiken. Het was opvallend dat het al dan niet hebben van eerdere ervaring in de functie van schoolleider hier geen rol in speelde. Opmerkelijk was dat deelnemers benadrukten dat het een meerwaarde is om begeleid te worden door externe procescoaches die het samenwerkingsverband niet kenden, omdat deze coaches een onbevooroordeelde blik konden bieden. Bovendien stelden we vast dat de perceptie op de kwaliteit van de procescoach nauw samenhangt met enkele cruciale kenmerken, waarop we op basis van eerdere onderzoeksliteratuur eigenlijk nog maar beperkt zicht hadden. Hieronder worden deze kenmerken diepgaander toegelicht.

Hou rekening met enkele cruciale kenmerken bij selectie, toewijzing en professionele ontwikkeling van procescoaches

Net zoals een sterke leerkracht nodig is in de klas en een sterke schoolleider nodig is in een school, blijkt een sterke procescoach nodig te zijn om een samenwerkingsverband goed te begeleiden en schoolleiders maximaal aan te zetten tot (collectief) leren. We menen dat het uitermate belangrijk is om hier voldoende aandacht aan te besteden en bewust



Net zoals ik merk dat mijn leerkrachten nood hebben aan iemand die het faciliteert voor hen, zijn wij net in hetzelfde bedje ziek als ik het zo mag zeggen... Wij hebben dezelfde nood om als schoolleiders door iemand die dat faciliteert of een soort van format creëert.

-schoolleider-

⁵⁷ Pollaert, L. (2021). *Hoe effectief is de professionele vorming van schoolleiders volgens de schoolleiders zelf? Een kwalitatieve analyse van de opleiding in het GO!* Masterproef voorgelegd voor het behalen van de graad master in de richting Pedagogische Wetenschappen, afstudeerrichting Pedagogiek en Onderwijskunde onder promotorschap van Prof. Dr. Geert Devos. Universiteit Gent.

⁵⁸ Forde, C., McMahon, M., Gronn, P., & Martin, M. (2013). Being a Leadership Development Coach: A Multi-Faceted Role. *Educational Management Administration and Leadership*, 41(1), 105-119.

te zijn van het feit dat de effectieve kenmerken van het PI die verband houden met indicaties van effecten alleen effectief worden dankzij de procescoach. De kenmerken van de procescoach blijken namelijk sterk te bepalen 'hoe' bepaalde kenmerken van het PI in de praktijk worden gebracht en hoe ze ervaren worden door schoolleiders. Bij de selectie van nieuwe procescoaches (of het toewijzen van mensen aan de opdracht van procescoach) menen we dat het belangrijk is om meer specifiek rekening te houden met onderstaande zaken.

In de eerste plaats bevelen we aan om bij voorkeur procescoaches te selecteren die vertrouwd zijn met de functie van schoolleider, voeling hebben met de ervaringswereld van schoolleiders en voldoende **inhoudelijke expertise** bezitten op het vlak van (school)leiderschap. Cruciaal blijkt daarbij te zijn dat de procescoach zijn/haar inhoudelijke expertise kan vertalen in het geven van **concrete voorbeelden en tips**



Het zal een kunst zijn om dit zo verder te zetten. We hebben de coaching hierbij als zeer waardevol ervaren. Iemand die met een externe blik onze werking mee in vraag stelt, kritisch bekijkt, een aantal zaken faciliteert, ons mee doet nadenken, ons op het juiste spoor zet. Het lijkt nu zo onmisbaar...

-schoolleider-

die afgestemd zijn op de noden van de schoolleiders. Inhoudelijke expertise hebben als procescoach is dus belangrijk maar men moet deze ook weten flexibel in te zetten en aan te wenden om zo een antwoord te bieden op de individuele noden van schoolleiders. Op de tweede plaats bevelen we aan om oog te hebben voor de mate waarin de procescoach in staat is om ook inhoudelijke en specifieke expertise op een bepaald vlak elders te zoeken wanneer hij/zij deze zelf niet bezit. Het is belangrijk dat de procescoach schoolleiders kan weten in contact te brengen met andere schoolleiders of experts buiten het samenwerkingsverband die de expertise kunnen delen. Het hebben van een **breed netwerk** als procescoach kan in dit opzicht helpen. Het zal ongetwijfeld logisch klinken als we stellen dat **sterke coachingsvaardigheden** van belang zijn. Eerdere ervaring in het coachen en begeleiden van mensen kan daarbij een pluspunt zijn. Het vaardig zijn in luisteren, het stellen van de juiste vragen, het stimuleren van kritische reflectie, het geven van feedback en het stimuleren van peer-feedback zijn volgens ons cruciaal. Daarbij is het kunnen betrekken en empathisch reageren op schoolleiders uiteraard belangrijk maar we vinden het belangrijk om te benadrukken dat een sterke coach volgens schoolleiders meer doet dan dat. Met een optimistische houding concrete oplossingen, ideeën en/of tips kunnen aanbieden blijkt namelijk cruciaal te zijn. Verder raden we ook aan **gemotiveerde en gedreven procescoaches** te selecteren die zichzelf ook voldoende **zelfzeker** voelen in de rol van procescoach en het geven van feedback aan schoolleiders. Deze eigenschappen werken aanstekelijk bij schoolleiders om het geleerde in de praktijk te brengen en het kan ook zorgen voor een aangename groepsfeer. Tot slot is aandacht voor het hebben van de nodige **organisatorische vaardigheden** ook van belang. Een goede procescoach is in staat om de bijeenkomsten efficiënt en doelgericht te organiseren (bv. op basis van een vooropgestelde planning en doelen) maar stelt zich daarbij ook voldoende flexibel op zodat maximaal kan ingespeeld worden op de individuele noden van schoolleiders.

Kenmerken van samenwerkingsverbanden



Eerder onderzoek toont aan dat er zowel condities in de situatie en omgeving van het samenwerkingsverband als condities in de collectieve leercultuur van het samenwerkingsverband belangrijk zijn om rekening mee te houden wanneer het collectief leren bestudeerd wordt ⁽⁵⁹⁾.

Conditie in de collectieve leercultuur verwijzen naar enkele culturele kenmerken van de school zoals de mate van vertrouwen in elkaar of de mate waarin er gezamenlijke doelen en belangen aanwezig zijn. De condities in de situatie en omgeving van het samenwerkingsverband hebben verder betrekking op *contextuele en organisatorische condities* zoals de historiek van samenwerking, de gewoontes en timing van verzoeken tot samenwerking, externe factoren (bv. fusie, schaalvergroting), tijd en ruimte voor frequente interactie, etc. Tot slot wordt in de literatuur over collectief leren met klem het belang van leiderschap en sturing van het samenwerkingsverband benadrukt om tot beoogde leerresultaten en/of duurzame vernieuwing te komen.



Het merendeel van de onderzochte samenwerkingsverbanden in dit onderzoek zijn ontstaan uit een formeel samenwerkingsverband, zoals een scholengemeenschap of schoolbestuur, en bestond gemiddeld al 15 jaar. Bovendien hadden scholen binnen deze samenwerkingsverbanden vaak al samengewerkt op verschillende gebieden en vinden er frequente overlegmomenten plaats. De mate waarin schoolleiders voorafgaand aan het PI overleg pleegden met andere schoolleiders binnen het samenwerkingsverband blijkt bevorderend te zijn voor het collectief leren binnen het samenwerkingsverband. Daar waar het duurzame samenwerkingsverband geleid wordt door een formeel leidinggevende (bv. coördinerend directeur van de scholengemeenschap; algemeen directeur) wordt zijn/haar leiderschap als algemeen sterk beoordeeld, hoewel ook duidelijke verschillen tussen samenwerkingsverbanden werden vastgesteld. In sommige samenwerkingsverbanden werden bovenschoolse actoren betrokken bij het PI. De tevredenheid van procescoaches varieerde sterk als het gaat om de rol van bovenschoolse actoren. Deze variatie in tevredenheid werd toegeschreven aan verschillende factoren, waarbij met name de rol en houding van de bovenschoolse actoren van groot belang bleek te zijn.

De samenwerkingsverbanden werden verder bij aanvang van het PI over het algemeen gekenmerkt door een lage concurrentie tussen scholen en een vrij sterke collectieve leercultuur. Dit laatste betekent dat schoolleiders gemiddeld genomen vrij veel sociale steun van collega's percipiëren, dat er een open leerklimaat is en dat zij het gevoel hebben een grote mate van vertrouwen te hebben in collega's. Er werden echter duidelijke verschillen tussen samenwerkingsverbanden vastgesteld m.b.t. de sterkte van deze collectieve leercultuur. Daar waar een formeel leidinggevende was binnen het formele samenwerkingsverband blijkt zijn/haar leiderschapsstijl samen te hangen met de mate waarin concurrentie ervaren wordt en de mate waarin er sprake is van een collectieve leercultuur bij aanvang van het PI. De mate waarin schoolleiders sociale steun vinden bij elkaar, de mate waarin er sprake is van gezamenlijke doelen en belangen en de mate waarin men zich kan identificeren met elkaar bij aanvang van het PI blijken bevorderende factoren maar geen noodzakelijke voorwaarden te zijn om tot leren te

⁵⁹ Verbiest, E. (2002). *Netwerken en collectief leren: reflecties over leren in netwerken. School en Samenleving*, 1, 99-118.

komen binnen het samenwerkingsverband. Deze kenmerken van de collectieve leercultuur blijken namelijk door deelname aan het PI te kunnen versterkt worden. De mate waarin er vertrouwen heerst tussen schoolleiders binnen het samenwerkingsverband aan het begin van het PI blijkt daarentegen samen te hangen met indicaties van effecten op verschillende niveau zoals de algemene tevredenheid van deelnemers met betrekking tot het PI, de ervaren groepseffectiviteit binnen het samenwerkingsverband en het mate waarin men het gevoel heeft dat men iets heeft bijgeleerd op basis van het PI. Ook vertrouwen wordt (naast het hebben van een gezamenlijk doel of gemeenschappelijk belang) als een belangrijke randvoorwaarde genoemd om het leren van elkaar binnen het samenwerkingsverband in de toekomst verder te zetten.

Geef schoolleiders voldoende tijd en vrijheid om samenwerkingsverbanden te vormen

Het onderzoek toont aan dat het belangrijk is om in de toekomst te blijven investeren in professionaliseringsinitiatieven die inzetten op het collectief leren van schoolleiders. De meerwaarde om te leren van collega-schoolleiders of peers binnen een samenwerkingsverband kan en mag niet onderschat worden. We raden dan ook aan maximaal in te zetten op bijeenkomsten binnen het samenwerkingsverband en bijeenkomsten over samenwerkingsverbanden heen te beperken tot een minimum. Bij het vormen van samenwerkingsverbanden is het echter wel belangrijk dat aanbieders van PI's de nodige vrijheid kunnen geven aan schoolleiders om te kiezen met wie ze intekenen als samenwerkingsverband. Verplichte deelname van schoolleiders, om gelijk welke reden, raden we af. Al bestaande duurzame samenwerkingsverbanden (bv. scholengemeenschap) kunnen een zeer vruchtbare basis vormen om van daaruit een samenwerkingsverband samen te stellen maar hoeft mogelijks geen strikte voorwaarde te zijn.



Als je elkaar ziet is dat meer in de vorm van een vergadering. Nu is er plaats voor kwetsbaarheid en mag ik dat ook wel tonen aan anderen. Bijvoorbeeld zeggen: 'Dat lukt mij niet of dat is mij moeilijk'. Dat durf ik meer en meer. [...] Je groeit naar elkaar toe, doordat wat je meemaakt uitwisselt. Je leert van elkaar. Kwetsbaarheid creëert een samenhangig gevoel. Dat merk je ook wel. Je ziet elkaar dan op een ander moment en dan denk je soms aan een sessie terug waarop een collega vertelde dat hij met iets worstelde. Dat creëert verbondenheid.

-schoolleider-



Ik denk dat het ook wel belangrijk is om geen al te grote groep te hebben. Dan kom je ook veel dichter naar elkaar. Als je hier zou zitten met 20 personen, zal je niet hetzelfde doel bereiken of als we nu zitten met maximum 5. Je hebt een andere dynamiek. Er speelt iets anders. Je bent veel opener naar elkaar toe, want tegen dat je alle talenten en kwetsbaarheden van de 20 mensen zou kennen. Niet iedereen stelt zich daar voor open, door het feit dat je met zoveel bent.

-schoolleider-

functie van de schoolleiders die willen toetreden tot het samenwerkingsverband. Het moet mogelijk blijven om mensen met uiteenlopende leidinggevende rollen binnen onderwijs te laten deel uitmaken van een samenwerkingsverband (bv. directeur, adjunct-directeur, coördinerend directeur, internaatsbeheerder, coördinator van deeltijdsberoepsopleiding,

Mogelijks zijn ook andere vormen van samenwerkingsverbanden (bv. scholen die elkaar kennen dankzij eerdere professionaliseringsinitiatieven of inhoudelijke thema's), gedeelde interesses of gemeenschappelijke belangen een aanknopingspunt om een samenwerkingsverband te vormen. In dit opzicht is het ook belangrijk om flexibiliteit toe te laten m.b.t. de



Je merkt dat de bijeenkomsten vooral de mogelijkheid bieden om met elkaar te spreken over wat ze dagelijks tegenkomen. Tijdens die bijeenkomsten is het begrip 'eenzaamheid' een begrip dat naar mijn gevoel te vaak valt om goed te zijn. Sommige schoolleiders brengen dat ook onder woorden. [naam schoolleider] gaf het ook letterlijk aan de laatste sessie door te zeggen: 'We are in the same boat'. Dat is voor mij eigenlijk doorheen die twee jaar van ondersteuning en doorheen die drie groepen die ik begeleid heb de constante. We zitten met een beroepsgroep die zich eenzaam voelt, die voor een stuk op een eiland zit en daar heel veel deugd aan heeft om die bezorgdheden te delen.

-projectorganisator-

...). Rekening houdend met deze keuzevrijheid raden we aan aandacht te hebben voor de grootte van het samenwerkingsverband en de collectieve leercultuur binnen het samenwerkingsverband. We raden aan om te bewaken dat het samenwerkingsverband **niet te groot** is zodat voldoende interactie tussen schoolleiders kan mogelijk gemaakt worden. Een samenwerkingsverband dat bestaat uit 5 á 10 schoolleiders is volgens ons richtinggevend. Daarnaast adviseren we sterk rekening te houden met de mate waarin er openheid is onder schoolleiders om van elkaar te leren en/of er voldoende vertrouwen heerst in elkaar (in het geval dat schoolleiders elkaar al eerder kennen) tijdens de intakeprocedure.

Hoewel we erkennen dat schoolleiders best actief gestimuleerd worden om het geleerde ook naar (andere leden van) het schoolteam te brengen en daarover terug te koppelen naar leden van het leidinggevend team en het schoolteam (bv. aan de hand van opdrachten of door kernteamleden uit te nodigen op gerichte bijeenkomsten), raden we niet aan om bij aanvang van het PI schoolleiders te verplichten in te tekenen met een kernteam van schoolteamleden. We menen dat het belangrijk is dat schoolleiders zelf kunnen kiezen of al dan niet ook andere schoolteamleden betrokken worden bij het PI (bv. leerlingbegeleiders, leerkrachten, zorgcoördinatoren, beleidsondersteuners). Daarnaast raden we ook aan voldoende bijeenkomsten te voorzien waarop schoolleiders enkel in contact treden met collega-schoolleiders. Dit komt tegemoet aan de nood die schoolleiders hebben om kennis en ervaringen uit te wisselen met collega's die in dezelfde situatie verkeren en zorgt voor het verminderen van reeds eerder vastgestelde gevoelens van eenzaamheid onder schoolleiders⁽⁶⁰⁾. Op basis van het onderzoek is er namelijk weinig evidentie om te stellen dat het actief betrekken van schoolteamleden binnen het PI (bv. door hen ook uit te nodigen op bijeenkomsten) altijd tot positieve effecten leidt. Individuele voorkeuren en behoeften en de fase waarin individuele schoolleiders zich bevinden in hun schoolontwikkeling blijken dit sterk te bepalen.

Ga doordacht om met het betrekken van actoren op bovenschools niveau



In lijn met eerder onderzoek⁽⁶¹⁾ stelden we vast dat het leiderschap van de formeel leidinggevende binnen een samenwerkingsverband de collectieve leercultuur (i.e. de openheid om van elkaar te leren, het vertrouwen dat er is in elkaar) die al aanwezig is binnen samenwerkingsverbanden sterk kan bepalen. Daarenboven stelden we vast dat het bovenschools niveau (i.e. de scholengemeenschap, schoolbestuur of scholengroep) volgens schoolleiders een rol kan spelen in het collectief leren op lange termijn. Op basis van dit onderzoek – waar slechts in een aantal samenwerkingsverbanden leidinggevend op het bovenschools niveau actief betrokken werden – stelden we vast dat de relatie tot schoolleiders en de rol en de houding van leidinggevend op het bovenschools niveau zeer divers gepercipieerd werden. De deelname van leidinggevend op het bovenschools niveau werd in sommige samenwerkingsverbanden als zeer positief ervaren omwille van het feit dat de leidinggevende zich opstelde als gelijke en een lerende houding aannam. Tegelijk werd ook vastgesteld dat betrokkenheid van het bovenschools niveau remmend werkte in samenwerkingsverbanden waar de bovenschoolse actor een hiërarchische of sturende rol innam die de openheid van deelnemers over hun eigen kwetsbaarheden inperkte.

⁶⁰ Devos, G., Vanblaere, B., & Bellemans, L. (2018). *Stress en welbevinden bij schoolleiders: Een analyse van bepalende factoren en van vereiste randvoorwaarden*. Steunpunt voor Onderwijsonderzoek, Universiteit Gent.

⁶¹ März, V., Gaikhorst, L., Mioch, R., Weijers, D. & Geijsel, F. (2017). *Van acties naar interacties. Een overzichtsstudie naar de rol van professionele netwerken bij duurzame onderwijsvernieuwing*. Amsterdam/Diemen: RICDE, Universiteit van Amsterdam/NSO. CNA Leiderschapsacademie.

Zoals recent nogmaals benadrukt werd ⁽⁶²⁾, menen we dat diepgaand onderzoek nodig is om tot concrete aanbevelingen te komen m.b.t. de rol van bovenschoolse structuren in de professionalisering van (groepen van) schoolleiders. Intussen roepen we aanbieders van PI's op om de keuze om leidinggevend op het bovenschools niveau al dan niet te betrekken weloverwogen te maken. Er dient sterk rekening gehouden te worden met het feit dat cruciale condities binnen de collectieve leercultuur (bv. open leerklimaat en vertrouwen) niet geschaad worden door de aanwezigheid van deze persoon. Bovendien blijkt het uiterst belangrijk te zijn dat er een heldere en transparante rolafbakening van deze actoren wordt gemaakt aan het begin van het initiatief in samenspraak met het volledige samenwerkingsverband. In dit verband blijkt het belangrijk te zijn dat deze actor actief deelneemt aan het PI als een gelijkwaardige partner (eerder dan het collectief passief te observeren of te controleren vanop de zijlijn vanuit een hiërarchische rol). Daarnaast blijkt het ook belangrijk te zijn dat deze actor bereid is om een lerende rol op te nemen, zich kwetsbaar op te stellen en bereid is om de gemeenschappelijke belangen van het samenwerkingsverband te ondersteunen.

Individuele en collectieve leeractiviteiten



Eerder onderzoek wijst erop dat het bestuderen van de leeractiviteiten die schoolleiders ondernemen – in combinatie met het bestuderen van de context waarin het leren plaatsvindt en de leeruitkomsten die de leeractiviteiten teweegbrengen - mogelijk het complexe leerproces van schoolleiders kunnen blootleggen. In dit onderzoek werd daarom bestudeerd welke individuele en collectieve leeractiviteiten schoolleiders rapporteren naar aanleiding van het gevolgde PI. Op basis van de literatuurstudie werden a priori 5 belangrijke leeractiviteiten naar voren geschoven, met name: op de hoogte blijven of informatie opdoen, zelfreflectie, experimenteren, informatie delen en feedback vragen.



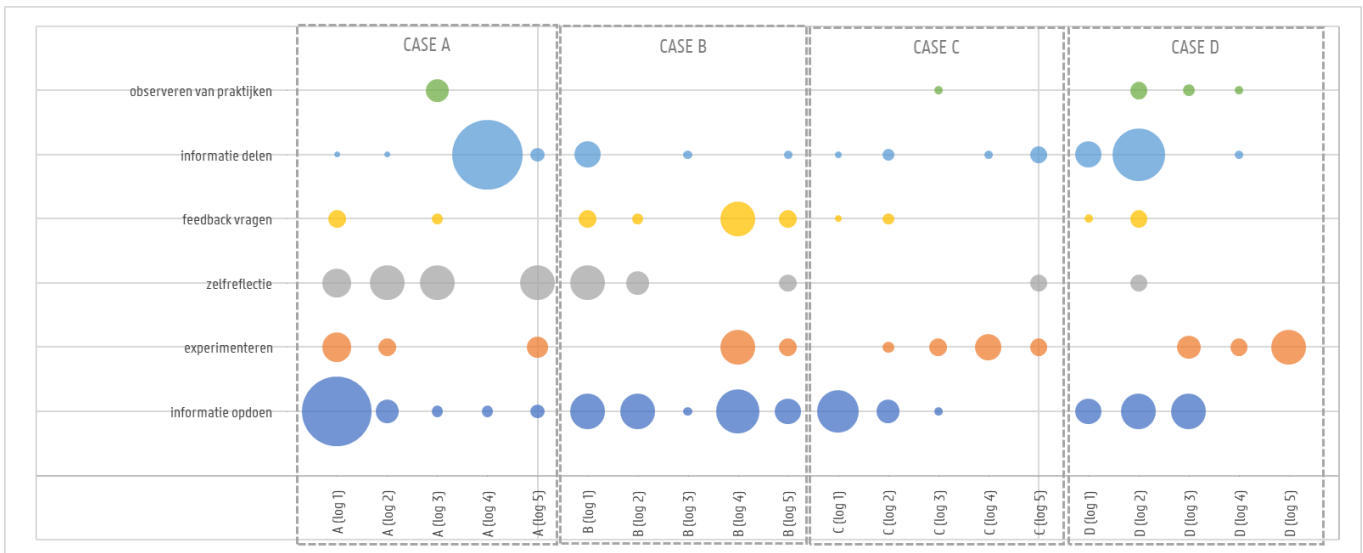
Op basis van het onderzoek werd vastgesteld dat schoolleiders naast bovengenoemde leeractiviteiten ook melding maken van het 'observeren' als belangrijke leeractiviteit. Deze leeractiviteit werd dan ook bijkomend onder de loep genomen. Over het algemeen werd vastgesteld dat individuele leeractiviteiten (i.e. 'opdoen van informatie', 'zelfreflectie' en 'experimenteren') vaker werden aangeduid in het logboek als activiteiten die gekoppeld waren aan belangrijke leerervaringen dan collectieve leeractiviteiten (i.e. 'informatie delen', 'feedback vragen' en het 'observeren'). De leeractiviteit 'informatie opdoen' was daarbij de meest genoemde individuele leeractiviteit, terwijl het 'observeren van praktijken' het minst genoemd werd. Niettegenstaande werden ook belangrijke verschillen tussen cases opgemerkt waarbij in sommige cases schoolleiders vaker leeractiviteiten zoals 'zelfreflectie' of 'feedback vragen' rapporteren en in sommige cases een meer gevarieerde set aan leeractiviteiten rapporteren dan in andere cases, zoals onderstaande Figuur 2 laat zien.



Het is heel divers. [naam school] is gaan kijken in Antwerpen voor EDI en rond hoe omgaan met kansarmoede en taalarmoede. De school uit Antwerpen is in [naam school] gaan kijken naar open leeromgevingen en hoe ze daar de speelplaats met steun van het bestuur, de gemeente en de betrokkenheid van de leerlingen en de collega's, gerealiseerd hadden. [...] Tijdens [naam bijeenkomst op niveau van het samenwerkingsverband] heb ik altijd gevraagd: 'Geef de collega's, maar ook mijzelf eens een terugkoppeling. Hoe was dat?'. Mensen hadden dan verslagjes bij of foto's. Dat werd dus allemaal mooi gedeeld.

-procescoach-

⁶² Rekenhof. (2019). *Schoolbesturen in het leerplichtonderwijs*. Verslag van Het Rekenhof Aan Het Vlaams Parlement. Brussel.

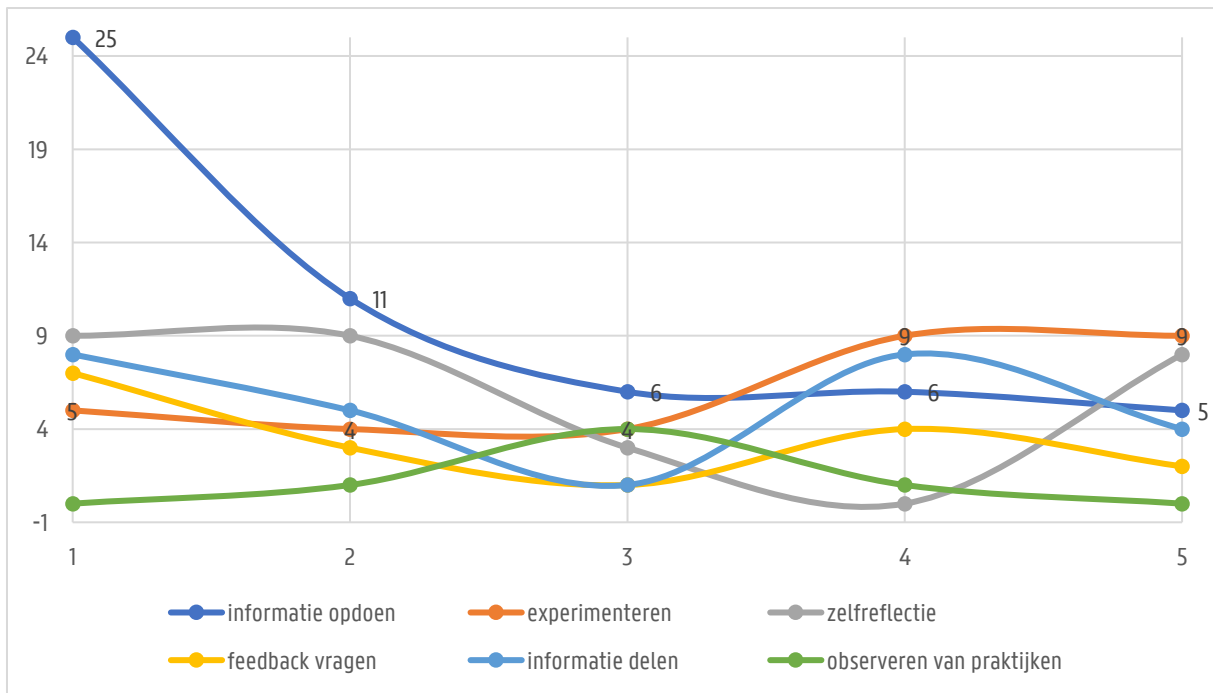


Nota. De grootte van de bellen representeert het gemiddeld aantal keer dat leeractiviteiten gerapporteerd werden (per case en over de tijd heen) rekening houdend met het aantal deelnemers dat elk logboek heeft ingevuld.

Figuur 2. Bellenmatrix leeractiviteiten.

Een interessante vaststelling op dit vlak was dat het erop lijkt dat een gevarieerde set aan individuele en collectieve leeractiviteiten leidt tot een meer gevarieerde set aan leeruitkomsten. Hoewel deze resultaten slechts gebaseerd waren op onderzoek in 4 cases en er dus geen algemene conclusies kunnen getrokken worden, wees dit resultaat er mogelijks op dat PI's in de toekomst meer aandacht zouden kunnen besteden aan collectieve leeractiviteiten. Dit bleek ook uit de andere databronnen van het casestudieonderzoek waarbij interviews en focusgesprekken met schoolleiders erop wezen dat feedback aan collega's actiever gestimuleerd zou mogen worden door procescoaches. Bovendien bleken schoolleiders binnen de verschillende PI's ook beperkt gestimuleerd te zijn om andere school- en/of leiderschapspraktijken te observeren (bv. aan de hand van job-shadowing of schoolbezoeken).

Tot slot was het opvallend om vast te stellen dat de gerapporteerde leeractiviteiten in de loop van de tijd veranderden waarbij 'informatie opdoen' aanvankelijk vaker werd gerapporteerd en 'experimenteren' later in het programma prominenter werd, zoals ook blijkt uit Figuur 3. Dit werd ook bevestigd door de interviews en focusgesprekken waaruit bleek dat er aandacht geweest was om in het 1ste jaar meer in te zetten op het aanbieden van theorie. Gaandeweg werden schoolleiders dan steeds vaker gestimuleerd om het geleerde toe te passen of uit te proberen in de praktijk.



Figuur 3. Evolutie van absolute aantallen gerapporteerde leeractiviteiten over de cases heen (aantal gerapporteerde leerervaringen voor de logs heen: 120; aantal respondenten over de logs heen: 76); de cijfers op de X-as (1, 2, 3, 4 en 5) verwijzen naar de logboeknummers.

Indicaties van effecten

Benaderen van effecten als betekenisvolle bewegingen



In lijn met Akkerman en collega's (2021)⁽⁶³⁾ menen we dat het belangrijk is om het leren van schoolleiders -als uitkomst of effect van de bestudeerde PI's- zoveel mogelijk te benaderen als 'betekenisvolle bewegingen in beweging' (of 'meaningful movements in motion' (MMM)) die gepaard gaan met meerdere posities, doelen en potentieel (of 'positions, purposes and potential' (PPP)). In plaats van het leren van schoolleiders te zien als een veranderingsproces met een vooraf gedefinieerd eindpunt, kan het ook gezien worden als een beweging vanuit een bepaalde positie (i.e., een schoolleider met een bepaalde leeftijd, in een bepaalde school, in een bepaald samenwerkingsverband) met doelen (bv. 'sterker worden in onderwijskundig leiderschap', 'beter kunnen omgaan met weerstand van leerkrachten') maar waar het potentieel per definitie open is en dus mogelijks verschillend is per individuele schoolleider. In dit opzicht moet het leren niet alleen gezien worden als het bereiken van een doel (als in: "ik wil sterker worden in onderwijskundig leiderschap") maar ook als een beweging naar een bepaald doel dat al aan het veranderen is terwijl er naartoe gewerkt wordt (als in: "terwijl schoolleiders onderwijskundig leiderschap ontwikkelen, komen ze voor andere uitdagingen te staan en creëren ze nieuwe condities en aspiraties"). Dit perspectief zorgt ervoor dat er twee zaken belangrijk zijn om te benadrukken.

⁶³ Akkerman, S. F., Bakker, A., & Penuel, W. R. (2021). Relevance of Educational Research: An Ontological Conceptualization. *Educational Researcher*, 50(6), 416-424.

In de eerste plaats dient men zich ervan bewust te zijn dat wanneer gefocust wordt op bepaalde indicaties of indicatoren van effecten (of 'uitkomsten') daarmee dus mogelijks andere uitkomsten van de bestudeerde PI's genegeerd worden. Hoewel het objectiveren van processen nodig is om verandering en ontwikkeling te kunnen waarnemen, wordt hiermee altijd een bepaalde assumptie gecommuniceerd. Mensen verlenen betekenis aan de wereld op hun eigen manier. Dit betekent dat mensen altijd uniek zijn in hun antwoorden en altijd meer zijn dan wat anderen kunnen zien. Dit betekent ook dat individuele schoolleiders net zo goed kunnen voldoen aan, negeren of zich verzetten tegen wat hen wordt aangeboden of verwacht te doen binnen het PI, met het vermogen bovendien om dingen voor te stellen en te creëren of positie, doel en potentieel te vinden die nog niet voor hen zijn aangelegd. Hoewel we in deze praktijkbijdrage de term 'effecten' gebruiken, willen we nuanceren dat we niet tot doel stellen om aan te tonen 'wat werkt' in functie van het professionaliseren van schoolleiders, in een enge of mechanische zin. Daarom spreken we – in lijn met onderzoek naar de effecten van transfer van PI's voor leerkrachten – bewust over het bestuderen van 'indicaties van effecten' (of indicatoren van effecten). De totale impact of 'het effect' van de bestudeerde PI's op individuele schoolleiders of het samenwerkingsverband zal met het raamwerk dat gepresenteerd wordt niet kunnen in kaart brengen maar op basis hiervan kan wél bloot gelegd worden wat gewerkt heeft voor een schoolleider (of groep van schoolleiders) in een specifieke context, op een specifiek ogenblik, op een bepaalde manier en met een bepaald doel in het achterhoofd. Binnen PI's voor schoolleiders wordt –naast het algemeen programma dat ze aanbieden– ook vaak vertrokken vanuit specifieke leervragen van individuele schoolleiders of leervragen die leven binnen een samenwerkingsverband waardoor het effect van het PI ook voor elke schoolleider anders kan zijn. Doordat we ons hiervan bewust zijn, kijken we ook kritisch naar de wens om het leren van schoolleiders op een gesloten manier te meten. Akkerman en Bakker (2019) zien deze wens bijvoorbeeld terugkomen in verwachtingen over interventies om beoogde uitkomsten bij mensen te bereiken, met een opvallende lineariteit in de causale redenering (bv. het voorspellen van overtuigingen, gedragingen, etc.). Dit sluit ook aan bij hoe we –in navolging van Desimone (2009)⁶⁴– het verband tussen veranderingen in percepties en veranderingen in praktijken van schoolleiders eerder cyclisch dan wel lineair benaderen. Hoewel we het raamwerk baseren op eerdere empirische onderzoeksresultaten en theorie, laten we dus ruimte en staan we meer openheid toe in functie van de persoon, de context, de huidige gebeurtenissen binnen de school- en onderwijscontext. We menen dat de diepgaande casebeschrijving van de 4 cases die in het casestudieonderzoek onderzocht werden een illustratie is van hoe het complexe samenspel van kenmerken van het PI, het samenwerkingsverband, de procescoach en indicaties van effecten eruit kan zien. Deze 4 casebeschrijvingen kunnen teruggevonden worden in het wetenschappelijk rapport dat bij deze praktijkbijdrage hoort. In de tweede plaats willen we binnen dit raamwerk ook voldoende aandacht hebben voor het principe van 'generativiteit', zoals Akkerman en collega's (2021) dat verwoorden. Dit betekent dat we aandacht hebben voor wat de toekomst brengt, hoewel de toekomst tegelijk onvoorspelbaar is. In de context van onderwijsonderzoek gaat het om responsiviteit voor welke mogelijkheden en onmogelijkheden in posities, doelen en potentieel door en voor mensen worden (her)geproduceerd, inclusief wat voor soort interpretaties en omstandigheden wetenschappelijk werk onderweg coproduceert. In dit verband is het belangrijk om voldoende aandacht te besteden aan de betekenis die het leren heeft voor schoolleiders hun verdere loopbaan en de verdere samenwerking binnen het samenwerkingsverband.

⁶⁴ Desimone, L. (2009). Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. *Educational Researcher*, 38, 181 - 199.

Evaluëren van effecten op verschillende niveaus



In de literatuur zijn verschillende modellen terug te vinden in functie van het evalueren van professionaliseringsinitiatieven voor schoolleiders en het analyseren van effecten. Deze suggereren om verschillende niveaus in rekening te brengen, zoals: tevredenheid van de deelnemers, kwaliteit van het PI, veranderingen in de kennis, vaardigheden en overtuigingen/attitudes van deelnemers, veranderingen in leiderschapspraktijken in scholen, veranderingen in klascondities en leerlingenresultaten. Dit relateert ook aan het advies van Kirkpatrick (1994)⁽⁶⁵⁾ om volgende 4 niveaus in rekening te brengen wanneer de uitkomsten van professionaliseringsinitiatieven bestudeerd worden:

- Evalueren van reacties (tevredenheid): de mate waarin de deelnemers tevreden zijn over het professionaliseringstraject, de lesgever, de inhoud die gegeven wordt, etc.
- Evalueren van het geleerde (verworven kennis, vaardigheden en attitudes): de mate waarin het PI efficiënt was en/of de vereiste kennis, vaardigheden en attitudes verworven zijn.
- Evalueren van het gedrag (overdracht): in welke mate de verworven kennis en vaardigheden toegepast worden in de dagdagelijkse praktijk.
- Evaluatie van het resultaat (de impact): in welke mate heeft het professionaliseringstraject bijgedragen tot werkelijke veranderingen op organisatieniveau (bv. veranderingen in leerlingresultaten of klascondities).

Het evalueren van het resultaat of de relatie tussen de PI's en de langetermijneffectiviteit op veranderingen in klascondities en leerlingenresultaten wordt echter bemoeilijkt door methodologische uitdagingen. Bovendien is het meten van effecten op klas- en leerlingniveau niet realistisch voor professionaliseringsinitiatieven die beperkt zijn in tijd. In lijn met Orr (2011)⁽⁶⁶⁾ kiezen we er in dit verband voor om te focussen op effecten op 3 niveaus: (1) evalueren van reacties; (2) evalueren van het geleerde (i.e., veranderingen in kennis, vaardigheden en attitudes) en (3) evalueren van het gedrag. Deze drie niveaus zullen hieronder achtereenvolgens besproken worden. De gebruikte instrumenten voor het meten van deze verschillende indicaties van effecten kunnen in bijlage teruggevonden worden.

⁶⁵ Kirkpatrick, D. (1994). *Evaluating training programmes: The four levels*. Berrett-Koehler

⁶⁶ Orr, M. T., & Orphanos, S. (2011). How graduate-level preparation influences the effectiveness of school leaders: A comparison of the outcomes of exemplary and conventional leadership preparation programs for principals. *Educational Administration Quarterly*, 47(1), 18–70.

Indicaties op het 1ste niveau: evalueren van reacties



Het onderzoek toonde aan dat deelnemers bij aanvang van het PI sterk **gemotiveerd** waren **om deel te nemen** aan het PI en over het algemeen niet het gevoel hadden dat deelname aan het PI een zware belasting zou betekenen. Bij aanvang gaven schoolleiders ook over het algemeen aan **vrijwillig** in het traject te zijn gestapt, hoewel duidelijke verschillen tussen samenwerkingsverbanden werden vastgesteld. Na afloop van het PI waren deelnemers over de



Ik ben blij dat ik dit professionaliseringstraject heb kunnen/ mogen volgen. Het heeft mij geïnspireerd om een betere schoolleider te worden.

-schoolleider-

verschillende PI's heen **algemeen tevreden** met het PI dat ze gevolgd hadden en hebben procescoaches algemene tevredenheid over de procesbegeleiding die ze voorzien hebben geuit. Deelnemers waardeerden de inhoud die aan bod kwam, de bereikte doelstellingen en de gebruikte instructiemethoden. Ook de bruikbaarheid van wat ze hebben geleerd werd gemiddeld

hoog ingeschat. Naast de tevredenheid en bruikbaarheid werd ook gekeken naar de nuttigheid van verschillende aspecten van het professionaliseringsinitiatief. Hieruit bleek dat individuele coachingsgesprekken als zeer nuttig werden beoordeeld en bijeenkomsten binnen het samenwerkingsverband over het algemeen als nuttiger werden beoordeeld dan bijeenkomsten die alle samenwerkingsverbanden omvatten. Verder waren



Ik kan alleen maar dankbaar zijn voor dit zeer interessante traject en hoop met vertrouwen dat ik een steentje kan bijdragen aan het Vlaams Onderwijs, waar ik graag in en voor werk.

-schoolleider-

deelnemers tevreden over hun deelname aan het PI omdat het hen de tijd en ruimte heeft geboden om in overleg te gaan met collega's en op die manier kennis en ervaringen konden uitgewisseld worden, wat tegelijk een belangrijke beweegreden is voor schoolleiders om in het traject te stappen. Wat betreft de samenwerking binnen de samenwerkingsverbanden, schatten deelnemers de **taakcohesie** en **groepseffectiviteit** gunstig in. Het is opvallend dat de verschillen in de gemeten indicaties op het 1^{ste} niveau verklaard werden door verschillen tussen samenwerkingsverbanden maar slechts in beperkte mate door verschillen tussen PI's. Enkel op het vlak van groepseffectiviteit en taakcohesie werden duidelijke verschillen vastgesteld tussen 2 PI's. Daarnaast wees het onderzoek er verschillende keren op dat de indicaties van effecten op het 1^{ste} niveau sterk samenhangen met hoe deelnemers de kwaliteit van de centrale procescoach(es) beoordelen. De gebruikte instrumenten voor het meten van indicaties van effecten op het eerste niveau kunnen teruggevonden worden in Bijlage 1.

Indicaties op het 2de niveau: evalueren van het geleerde (verworven kennis, vaardigheden en attitudes)



Op het tweede niveau werden indicaties op het vlak van het geleerde gemeten door veranderingen in kennis, vaardigheden en attitudes na te gaan. Ten eerste werd vastgesteld dat deelnemers zelf over het algemeen een aanzienlijk **leereffect** ervaren op dit vlak. Dit betekent dat schoolleiders zelf een gevoel van verbeterde kennis, nieuwe inzichten en ontwikkelde vaardigheden als gevolg



Ja mijn visie is veranderd. In mijn kleine school was ik geneigd om veel zelf te doen. Mijn visie over schoolleiderschap heb ik door het volgen van deze professionalisering wel aangepast/bijgesteld. Dit kwam vooral door de tips van mijn collega-directeurs.

-schoolleider-

van de deelname aan het PI ervaren. Duidelijke verschillen tussen samenwerkingsverbanden worden vastgesteld op dat vlak maar niet tussen de verschillen PI's.

Ten tweede wordt opgemerkt dat de meerderheid van deelnemers aangeven dat hun **visie op schoolleiderschap** is veranderd. Hoewel de visie op sterk schoolleiderschap verschillend werd omschreven door schoolleiders aan het begin van het PI, bleek het 'ontwikkelen en motiveren van mensen' een kerndimensie te zijn die bij heel wat schoolleiders terugkwam. De waargenomen veranderingen in visie worden grotendeels als positief ervaren en omvatten aspecten zoals gedeeld leiderschap, effectieve samenwerking en het belang van zelfreflectie m.b.t. schoolleiderschap.

Ten derde wijst de BSA erop dat schoolleiders bij aanvang van het PI hun eigen vaardigheden op het vlak van feedback vragen, reflecteren en het vermijden van groepsdenken vrij hoog inschatten. Daarnaast geven ze aan gemiddeld genomen niet echt bewust bezig te zijn met hun loopbaanontwikkeling of carrière. Een analyse van BSA- en ESA-data wijzen erop dat er een duidelijke **groei in het vermogen van schoolleiders om feedback te vragen** op te merken valt over de verschillende bestudeerde PI's heen, terwijl de groei in reflectievaardigheden en het vermijden van groepsdenken slechts beperkt is.

Ten vierde werd vastgesteld dat deelnemers bij aanvang van het PI diverse **opleidingsnoden** aanhalen waarbij het 'coachen en begeleiden van leerkrachten' een opleidingsnood is die opvallend vaak genoemd werd. De verschillende PI's blijken aan deze algemene opleidingsnood aandacht te hebben besteed door **kennis en vaardigheden** van schoolleiders te versterken op het vlak van het motiveren en ontwikkelen van mensen. Bovendien geven schoolleiders het vaakst aan dat ze hun kennis en vaardigheden hebben versterkt op vlak van het vormgeven van de schoolorganisatie waarbij het inzetten op gedeeld leiderschap, het vormen van professionele leergemeenschappen en het versterken van participatieve besluitvorming thema's zijn die vaak genoemd worden. Slechts matige verschillen werden vastgesteld tussen PI's op dat vlak.



In het team niet-roepers ruimte geven om hun ideeën te delen met het team. Dit door meer in te zetten op vergadertechnieken waarbij iedereen de kans krijgt om deel te nemen.

-schoolleider-

Ten vijfde, wat betreft **attitudes**, rapporteren deelnemers zowel aan het begin van het PI als het einde van het PI over het algemeen een hoge mate van algemene doelmatigheidsbeleving, wat betekent dat ze zichzelf als bekwaam beschouwen om doelen te bereiken. Er wordt een significante toename in de zelfinschatting van doelmatigheid vastgesteld tussen de BSA en ESA, hoewel het slechts om een klein verschil gaat. Verder wordt zowel bij aanvang als bij afloop van het PI vastgesteld dat deelnemers gemotiveerd zijn om zichzelf te verbeteren door voortdurend nieuwe en uitdagende taken aan te gaan. Er wordt geen significante toename op het vlak van deze leerdoeloriëntatie vastgesteld. De gebruikte instrumenten voor het meten van indicaties van effecten op het tweede niveau kunnen teruggevonden worden in Bijlage 1.



Mijn idee was: Een leider die zich kwetsbaar opstelt en soms in zijn emotie durft gaan, is per definitie een slechte leider, want die kan niets meer objectief beoordelen en die emoties daartussen. Ik heb nu geleerd dat dat niet waar is. Dat kan, maar dat moet natuurlijk gekanaliseerd worden. Het kan en het is, en mijn team ook, ik durf nu ook in mijn team zelfs zeggen, jongens ik heb hier geen antwoord op. Ik weet het niet. Ik ga een antwoord zoeken, we gaan een oplossing zoeken, maar ik weet het niet. Ik voel dat ze daardoor een grotere begrip en acceptatie hebben. Ik creëer daardoor een grotere 'goodwill', waardoor ze zich nog beter inzetten dan voorheen, omdat ze ook zien dat ik niet perfect ben.

-schoolleider-

Het casestudieonderzoek bevestigt het feit dat er indicaties van effecten kunnen vastgesteld worden op het 2^{de} niveau en biedt een gedetailleerder beeld van de veranderingen die de schoolleiders zelf hebben gemeld tijdens het doorlopen van het PI. Zo wordt vastgesteld dat schoolleiders vaak **nieuwe ideeën** hebben opgedaan als gevolg van hun deelname aan het PI. Deze nieuwe ideeën variëren van het opzetten van praktijkonderzoek tot het verkennen van coöperatief leiderschap en andere concepten die ze in de PI hebben geleerd. Hoewel minder vaak gemeld dan nieuwe ideeën, gaven sommige schoolleiders

daarnaast aan dat hun bestaande **ideeën werden bevestigd of verdiept** door hun ervaringen in het PI. Dit betekent dat ze al bepaalde inzichten hadden, maar deze werden versterkt door hun deelname aan het initiatief. Verder rapporteren schoolleiders vaak **positieve emoties** als gevolg van hun deelname aan het PI. Ze voelden zich geïnspireerd, gemotiveerd en kregen energie van de deelname aan het PI. Dit werd vaak toegeschreven aan de begeleiding van de procescoach, externe sprekers en de mogelijkheid om ervaringen te delen met collega-schoolleiders. Negatieve emoties en gevoelens van verrassing worden daarentegen minder vaak gerapporteerd, hoewel ze af en toe voorkwamen. Zo voelden sommige schoolleiders zich bijvoorbeeld gefrustreerd door weerstand in hun school bij het implementeren van nieuwe ideeën. Tot slot merken schoolleiders bij zichzelf een **versterkt bewustzijn** op, zowel op professioneel als persoonlijk vlak. Dit bewustzijn varieert van inzicht in waarden en visie op leiderschap tot bewustwording van het belang van samenwerking met collega's binnen hetzelfde samenwerkingsverband.



Na een confronterende ervaring op school rond 'opvolging' heb ik dit met de begeleiders van het PI in aparte gesprekken besproken waardoor ik kon komen tot zelfreflectie en de mogelijkheid om een spiegel voor te houden. Vanuit deze ervaring heb ik zelf een analyse gemaakt van mijn sterktes en zwaktes en heb ik afgecheckt hoe ik hier mee om kan gaan. [...] Ik voelde me geborgen en veilig door de houding van de procesbegeleiders. Ze gaven mij ruimte en veiligheid om mijn 'ei' te leggen en tegelijkertijd te zoeken naar hoe ik dit kon aanpakken. Het was en bijzondere steun die ik écht nodig had op dat moment.

-schoolleider-

Indicaties op het 3^{de} niveau: evalueren van het gedrag



Op het 3^{de} niveau werd nagegaan of indicaties van effecten konden vastgesteld worden op het vlak van veranderingen in praktijken van schoolleiders. Over het algemeen wijzen de resultaten van dit onderzoek erop dat deelnemers hun praktijk hebben aangepast n.a.v. het gevolgde PI of de intentie hebben dit in de toekomst te doen maar dat de inhoud van deze verandering zeer verschillend is van schoolleider tot schoolleider (ook binnen éénzelfde samenwerkingsverband of PI). Deelnemers geven aan dat ze veranderingen hebben doorgevoerd met betrekking tot verschillende aspecten van schoolleiderschap, zoals: het vormgeven van de schoolorganisatie, het motiveren van medewerkers en het ontwikkelen van kwaliteit in het onderwijs. Deze veranderingen zijn vaak gerelateerd aan gedeeld leiderschap, professionele leergemeenschappen en participatieve besluitvorming. Bevraagde procescoaches nemen vergelijkbare veranderingen waar, met een sterke nadruk op het vormgeven van de schoolorganisatie en gedeeld leiderschap. Als we aan



Een belangrijke verandering is dat ik meer zelfcontrole en zelfbewustzijn heb. Ik ben rustiger als schoolleider en ervaar minder stress. Ik heb minder het gevoel geleefd te worden. De zelfcontrole vind ik het meest belangrijk omdat ik daardoor rustiger ben in moeilijke gesprekken.

-schoolleider-

schoolleiders vroegen wat voor hen de meest belangrijke verandering was naar aanleiding van het gevolgde PI dan valt het op dat het vaakst verwezen wordt naar veranderingen op het vlak van persoonsgebonden eigenschappen (bv. verbetering van communicatievaardigheden, toegenomen zelfvertrouwen, verbeterde reflectievaardigheden) (zie Tabel 1).



Het onderzoek laat zien tot slot dat de gemeten indicaties van effecten onderling gecorreleerd zijn. Gedragsverandering blijkt matig gecorreleerd te zijn met andere indicaties van effecten, terwijl tevredenheid met het PI sterk samenhangt met de perceptie van de bruikbaarheid van het PI. Tot slot is het opvallend dat de ingeschatte taakwaarde van het PI bij aanvang (i.e. de mate waarin men het interessant en nuttig vond om deel te nemen aan het PI) verband houdt met de perceptie van bruikbaarheid na afloop van het PI. Dit wijst erop dat het belangrijk is om aandacht te hebben voor de motivatie van deelnemers bij aanvang van het PI.

Tabel 1. Gerapporteerde belangrijke veranderingen in het logboek over de cases heen

	CASE A	CASE B	CASE C	CASE D
Persoonsgebonden eigenschappen				
Communicatievaardigheden zijn versterkt	••••			
Zelfvertrouwen is sterker geworden	••			
Reflectievaardigheden zijn versterkt	•		•	
Geduldiger leren zijn	•			
Sterker geworden in het vermijden van groepsdenken		•		
Meer theoretische achtergrondkennis bezitten	•			
Persoonlijke en professionele waarden				
Het benaderen van situaties is anders		•		•
Zelfcontrole en zelfbewustzijn is versterkt		•		
Bewustzijn rond hoe mensen denken is versterkt	•			
Vormgeven en verder ontwikkelen van de schoolorganisatie				
Gedeeld leiderschap is versterkt	•			•
Leren omgaan met complexe veranderingen		•		
Processen binnen de school worden systematischer aangepakt			•	
Participatieve besluitvorming is versterkt			•	
Delend leren in de school is versterkt			•	
Feedback geven aan leerkrachten is versterkt				•
Bouwen aan externe netwerken				
De samenwerking met collega's binnen het samenwerkingsverband is versterkt	•••			•
Richting geven				
Toekomstvisie is ontwikkeld		•		

Nota. De veranderingen die werden aangeduid als het meest belangrijk staan aangeduid met een rode bol hierboven.

De gebruikte instrumenten voor het meten van indicaties van effecten op het derde niveau kunnen teruggevonden worden in Bijlage 1.

Tot slot



Ondanks de erkenning met betrekking tot de nood aan professionalisering van schoolleiders, is het nationaal en internationaal onderzoek naar professionele ontwikkeling en professionalisering van schoolleiders en de effecten van professionalisering eerder beperkt. Bestaande studies richten zich vooral op kenmerken van professionaliseringsinitiatieven en de tevredenheid van schoolleiders en missen evaluatie van korte- en langetermijneffecten. Het onderzoek waarop deze praktijkbijdrage is gebaseerd komt tegemoet aan dit hiaat en legt een aantal indicaties van effectieve professionalisering in Vlaanderen bloot. Hieruit bleek algemeen dat positieve indicaties van effecten waarneembaar zijn op het vlak van deelnemerstevredenheid, veranderingen in kennis, vaardigheden en attitudes en veranderingen in de praktijken van schoolleiders. Bovendien is gebleken dat deze professionalisering een belangrijke ondersteuning is voor het welbevinden van de schoolleiders. Dit is op zich zeer positief en het toont aan dat de algemene doelstelling van dit project bereikt werd: er is met succes hard gewerkt aan het versterken van schoolleiderschap. Dit biedt waardering voor het geleverde werk, de inzet en inspanningen van diverse aanbieders van professionaliseringsinitiatieven in Vlaanderen én de investering van de Vlaamse overheid. Tegelijk wees dit onderzoek op het belang van maatregelen die dergelijke initiatieven verder blijven ondersteunen voor alle schoolleiders in Vlaanderen en enkele aanbevelingen m.b.t. professionalisering van Vlaamse schoolleiders in de toekomst. In hoofdstuk 8 van het wetenschappelijk rapport⁶⁷ worden enkele gerichte aanbevelingen t.a.v. het beleid én de praktijk geformuleerd die gebaseerd zijn op het onderzoek en inzichten die we vergaard hebben in interactie met projectorganisatoren tijdens opvolgings- en reflectiegroepen die hebben plaatsgevonden op verschillende momenten tijdens het onderzoeksproject.

⁶⁷ Vekeman, E., Devos, G., & Tuytens, M. (2023). *Wetenschappelijk rapport. O&O-opdracht in het opdracht van het Departement Onderwijs & Vorming. Wetenschappelijke opvolging van professionaliseringstrajecten met het oog op het versterken van leiderschap voor herstel en veerkracht in het onderwijs*. Universiteit Gent.

Bijlage 1: Instrumenten voor het meten van indicaties van effecten

Alle schalen aangeduid met * werden ook opgenomen in de beginsituatievragenlijst (BSA). Voor meer informatie over de begin- en eindsituatievragenlijst verwijzen we graag naar het wetenschappelijk rapport horend bij deze praktijkbijdrage.

Tevredenheid (Evalueren van reacties - niveau 1 (Kirkpatrick, 1994))

Bij aanvang van het PI

Perceptie m.b.t. deelname aan het PI (gebaseerd op Osman & Warner (2020)) (9 items)

[helemaal oneens – oneens – eens noch oneens – eens – helemaal oneens]

Verwachting m.b.t. succes (expectancy for success)

- Ik vertrouw erop dat ik hetgeen wat me zal gevraagd worden in de professionaliseringstraject kan uitvoeren
- Ik geloof erin dat ik zal slagen in het deelnemen aan dit professionaliseringstraject
- Ik weet dat ik in de praktijk zal kunnen brengen wat gevraagd zal worden tijdens het professionaliseringstraject

Taakwaarde (task value)

- Ik ben enthousiast om deel te nemen aan dit professionaliseringstraject
- Deelnemen aan dit professionaliseringstraject zal me helpen in mijn job
- Het is belangrijk voor mij om te kunnen toepassen wat ik zal leren in dit professionaliseringstraject

Gepercipieerde kost (perceived cost)

- Ik zal veel moeten opgeven om deel te nemen aan deze training
- Deelnemen aan dit professionaliseringstraject zal me teveel inspanning vragen
- Deelnemen aan dit professionaliseringstraject zal te stressvol zijn

Duidelijkheid van het professionaliseringstraject (2 vragen)

[helemaal oneens – oneens – eens noch oneens – eens – helemaal oneens]

- De doelstellingen van het professionaliseringstraject zijn duidelijk
- Het is duidelijk wat in het professionaliseringstraject van mij verwacht wordt

Instapmotivatie (2 vragen)

[helemaal oneens – oneens – eens noch oneens – eens – helemaal oneens]

- Ik heb zelf initiatief genomen om een samenwerkingsband op te zetten in functie van dit professionaliseringstraject
- Ik neem deel aan dit professionaliseringstraject omdat ik hiertoe werd verplicht

Na afloop van het PI

Tevredenheid specifiek (gebaseerd op Struyf et al. (2022) en Nicolaidou & Petridou (2011)) (8 items)

[helemaal oneens – oneens – eens noch oneens – eens – helemaal oneens]

- Ik ben tevreden over de inhoud die aan bod zijn gekomen binnen het professionaliseringsinitiatief
- Ik ben tevreden over de bereikte doelstellingen
- Ik ben tevreden over de afstemming tussen het professionaliseringsinitiatief en mijn opleidingsbehoeften
- Ik ben tevreden over hoeveel tijd er aan elk onderwerp besteed werd
- Ik ben tevreden over de manier waarop nieuwe inhoud werden voorgesteld
- Ik ben tevreden over de gebruikte instructiemethoden
- Ik ben tevreden over de gebruikte leermiddelen
- Ik ben tevreden over hoe onze tijd besteed werd tijdens het professionaliseringsinitiatief
-

Bruikbaarheid (gebaseerd op Struyf et al. (2022) en Nicolaidou & Petridou (2011)) (2 items)

[helemaal oneens – oneens – eens noch oneens – eens – helemaal oneens]

- De verworven kennis en /of vaardigheden zijn nuttig voor mijn praktijk.
- Het aangereikte materiaal is bruikbaar voor mijn praktijk.

Verandering in competentie (KSA) (evalueren van het geleerde - niveau 2 (Kirkpatrick, 1994))

Gepercipieerd leereffect (gebaseerd op Struyf et al. (2022)) (4 items)

[helemaal oneens – oneens – eens noch oneens – eens – helemaal oneens]

- Ik heb mijn kennis verdiept of verbreed dankzij dit professionaliseringsinitiatief.
- Ik heb nieuwe inzichten opgedaan dankzij dit professionaliseringsinitiatief.
- Ik heb vaardigheden ontwikkeld dankzij dit professionaliseringsinitiatief.
- Mijn professionele houding (attitudes, opvattingen, ...) is versterkt dankzij dit professionaliseringsinitiatief.

VERANDERING IN KENNIS EN VAARDIGHEDEN

Verandering in visie op schoolleiderschap (zelf ontwikkeld)

[1 open vraag]

- Is uw visie op schoolleiderschap veranderd door dit professionaliseringsinitiatief? Zo ja, gelieve kort toe te lichten op welk vlak uw visie op sterk schoolleiderschap is veranderd. Zo nee, gelieve te duiden waarom dit volgens u niet het geval is. (max. 500 karakters)

Vaardigheden m.b.t. professioneel leren van schoolleiders (11 items)

[helemaal oneens – oneens – eens noch oneens – eens – helemaal oneens]

Feedback vragen (Veelen, Slegers & Endedijk, 2017)*

- Ik bespreek met collega's hoe ik gegroeid ben.
- Ik bespreek met collega's de criteria waaraan ik moet voldoen om een goede schoolleider te zijn.
- Als ik denk dat ik iets niet goed heb gedaan, bespreek ik dat met collega's.
- Ik bespreek met collega's wat ik belangrijk vind in mijn werk.
- Ik vraag mijn collega's om feedback.
- Ik nodig mijn collega's uit om mijn werk kritisch te beoordelen.

Groepsdenken vermijden (Veelen, Slegers & Endedijk, 2017)*

- Wanneer ik niet akkoord ga met collega's dan durf ik dat te uiten.
- Ik uit niet gemakkelijk kritiek ten aanzien van mijn collega's (R).
- Als ik de enige ben die het niet eens is met de rest dan zwijg ik gewoon (R).
- Wanneer ik niet akkoord ga met iets dan vind ik het moeilijk om dat te zeggen (R).

Reflecteren (Veelen, Slegers & Endedijk, 2017)*

- Ik reflecteer over de manier waarop ik mijn werk doe.
-

Veranderingen in kennis en vaardigheden m.b.t. sterk schoolleiderschap (zelf ontwikkeld op basis van Devos (2019) en Leithwood (2020) - aanpak gebaseerd op Orr & Orphanos (2011)) (9 items)

[helemaal oneens – oneens – eens noch oneens – eens – helemaal oneens]

Het professionaliseringsinitiatief heeft mijn kennis en/of vaardigheden versterkt op het vlak van ...

- ... **richting geven** (i.e., schoolvisie ontwikkelen en concretiseren; schoolvisie communiceren en uitdragen; betrokkenheid op schoolvisie bevorderen)
- ... **het ontwikkelen en motiveren van mensen in een lerende organisatie** (i.e., mensen ondersteunen, inspireren, uitdagen, waarderen en feedback geven; een samenwerkende cultuur creëren; professionaliseringsbeleid vormgeven)
- ... **het vormgeven en (verder) ontwikkelen van de schoolorganisatie** (i.e., integraal en doelgericht schoolbeleid voeren; personeelsleden doelgericht selecteren; professionele cultuur stimuleren; kritisch reflecteren op de school als organisatie; gedeeld leiderschap organiseren en ontwikkelen)
- ... **het bouwen en het ontwikkelen van externe relaties en netwerken** (i.e., aangaan en onderhouden van goede relaties met ouders, verkennen van externe en nieuwe ontwikkelingen; relaties opbouwen en onderhouden met lokale gemeenschap; netwerken)
- ... **het ontwikkelen van de kwaliteit van onderwijs** (i.e. onderwijskundig beleid vormgeven; positief schoolklimaat en krachtige werk- en leeromgeving ontwikkelen; middelen en mensen inzetten, opvolgen en evalueren om het leerproces vorm te geven; evalueren en bijsturen van het gevoerde beleid en gerealiseerde uitkomsten; ontwikkelen van verantwoordelijkheidsbesef voor kwaliteitsvol onderwijs; het organiseren en vormen van verantwoording over het gevoerde beleid)
- ... **het bewust worden van bepaalde persoonlijke en/of professionele waarden** (bv. eerlijkheid, respect, geloof in lerenden, geloof in verantwoordelijkheid en autonomie van leraren)

- ... **het bewust worden van bepaalde persoonsgebonden psychologische eigenschappen** (bv. veerkracht; doelmatigheidsbeleving; optimisme)
- ... **het bewust worden van bepaalde persoonsgebonden sociale eigenschappen** (bv. emotionele sensitiviteit; communicatievaardigheden; bezieling hebben)
- ... **het bewust worden van bepaalde persoonsgebonden cognitieve eigenschappen** (bv. probleemoplossende expertise; systeemdenken)

VERANDERING IN ATTITUDES

Algemene doelmatigheidsbeleving (Chen, Gully, & Eden, 2001) (8 items)*

[helemaal oneens – oneens – eens noch oneens – eens – helemaal oneens]

- Ik ben in staat om de meeste doelen te bereiken die ik voor mezelf vooropgesteld heb.
- Wanneer ik word geconfronteerd met moeilijke opdrachten ben ik ervan overtuigd dat ik ze zal verwezenlijken.
- Over het algemeen denk ik dat ik de resultaten kan behalen die voor mij belangrijk zijn.
- Ik geloof dat ik in iedere uitdaging kan slagen waarop ik mijn aandacht richt.
- Ik ben in staat om vele uitdagingen te overwinnen.
- Ik heb er vertrouwen in dat ik op afdoende wijze kan presteren in vele verschillende opdrachten.
- In vergelijking met anderen, kan ik de meeste opdrachten goed uitvoeren.
- Zelfs indien zaken moeilijk zijn, kan ik goed presteren.

Leerdoeloriëntatie (Vandewalle, 1997) (5 items)*

[helemaal oneens – oneens – eens noch oneens – eens – helemaal oneens]

- Ik ben bereid om een uitdagende opdracht te kiezen waarvan ik veel kan leren.
- Ik zoek vaak naar kansen om nieuwe kennis en vaardigheden te ontwikkelen.
- Ik hou van uitdagende en moeilijke taken op het werk waardoor ik nieuwe vaardigheden kan leren.
- Om mijn werkcapaciteiten verder te ontwikkelen, ben ik bereid om risico's te nemen.
- Ik verkies om te werken in situaties die vragen om een hoog niveau van bekwaamheid en talent.

Verandering in praktijken (evalueren van het gedrag - niveau 3 (Kirkpatrick, 1994))

(Intentie tot) gedragsverandering (3 items + 3 open vragen)

Heeft u het gevoel dat u uw leiderschapsgedrag reeds heeft aangepast in de praktijk n.a.v. het volgen van het professionaliseringsinitiatief?

- Ja
- Nee, op dit moment nog niet.

INDIEN JA: *Gedragsverandering* (Struyf et al. (2022) (3 items)

[helemaal oneens – oneens – eens noch oneens – eens – helemaal oneens + NIET VAN TOEPASSING]

- Ik pas het geleerde uit het professionaliseringsinitiatief reeds toe in mijn praktijk.
- Ik zie dat aspecten van de schoolwerking veranderd zijn door mijn deelname aan het professionaliseringsinitiatief.
- Deelname aan het professionaliseringsinitiatief heeft reeds positieve gevolgen teweeggebracht voor het schoolteam.

***Verduidelijking van gedragsverandering* (Struyf et al. (2022) (3 open vragen)**

- Geef een voorbeeld van hoe u anders bent gaan werken als gevolg van jouw deelname aan het professionaliseringsinitiatief.
[open vraag]
- Welke aspecten van de schoolwerking zijn volgens jou versterkt (zoals bv. visie, structuren, procedures) als gevolg van jouw deelname aan het professionaliseringsinitiatief?
[open vraag]
- (Indien van toepassing): Geef aan welke positieve gevolgen de deelname heeft teweeggebracht voor het schoolteam (bv. qua samenwerking, welbevinden, ...)
[open vraag]

INDIEN NEE (nog niet): *Intentie tot gedragsverandering* (zelf opgesteld) (3 items)

[helemaal oneens – oneens – eens noch oneens – eens – helemaal oneens + NIET VAN TOEPASSING]

- Ik ben bereid om het geleerde uit het professionaliseringsinitiatief toe te passen in mijn praktijk.
- Ik ben geneigd om mijn leiderschapspraktijk aan te passen op basis van wat ik geleerd heb binnen het professionaliseringsinitiatief.
- Ik zal in de toekomst inspanningen leveren om het geleerde uit te proberen.

***Verduidelijking van de intentie van gedragsverandering* (zelf opgesteld) (3 open vragen)**

- Geef een voorbeeld van hoe u denkt anders te werk te gaan als gevolg van uw deelname aan het professionaliseringsinitiatief. Als u van mening bent dat u uw gedrag niet zal aanpassen, licht dit dan ook kort toe.
[open vraag]
- Welke aspecten van de schoolwerking zouden volgens u kunnen versterkt worden in de toekomst (zoals bv. visie, structuren, procedures) als gevolg van jouw deelname aan het professionaliseringsinitiatief? Als u van mening bent dat uw schoolwerking niet zal versterkt worden als gevolg van uw deelname, licht dit dan ook kort toe.
[open vraag]
- (Indien van toepassing): Geef aan welke positieve gevolgen uw deelname zou kunnen teweegbrengen voor het schoolteam (bv. qua samenwerking, welbevinden, algemene ontwikkeling, ...). Als u van mening bent dat dit niet het geval zal zijn, licht dit dan ook kort toe.
[open vraag]