



Proef ingediend met het oog op het behalen
van de graad van Master in de Agogische Wetenschappen

EN PLOTS WORDT DE LERAAR COACH: WAT LEEFT ER BIJ DE STARTENDE TEACHER LEADER?

**Een verkennend onderzoek naar de rol van de startende
coaches en hun beleving van de (school)context als teacher
leader in de 'Onderzoekende School?!'**

**LIESBET SAENEN (0579836)
2021-2022**

Aantal woorden: 14 989

Promotoren: Professor Dr. Nadine Engels, Dr. Vicky Willegems
Psychologie & Educatiewetenschappen

Student: Liesbet Saenen
Rolnummer: 0579836
Opleiding: Agogische Wetenschappen - Onderwijsagogiek
Academiejaar: 2021-2022

Masterproef

Titel: EN PLOTS WORDT DE LERAAR COACH: WAT LEEFT ER BIJ DE STARTENDE TEACHER LEADER?
Een verkennend onderzoek naar de rol van de startende coaches en hun beleving van de (school)context als teacher leader in de 'Onderzoekende School?!'

AND SUDDENLY THE TEACHER BECOMES COACH: WHAT 'S GOING ON WITH THE TEACHER LEADER?
An exploratory study into the role of starting coaches and their perception of the (school)context as teacher leader in 'Onderzoekende School?!'

Promotoren: Prof. Dr. Nadine Engels en Dr. Vicky Willegems

De masterproef waarvoor de student een examencijfer van 14/20 of meer behaalt, en waaromtrent geen 'non disclosure agreement' (NDA of geheimhoudingsovereenkomst) werd opgesteld, kan kosteloos worden opgenomen in de vubis-catalogus van de centrale universiteitsbibliotheek mits expliciete toestemming van de student.

De student kiest in het kader van de mogelijkheid tot kosteloze terbeschikkingstelling van zijn/haar masterproef volgende optie:

- OPEN ACCESS: wereldwijde toegang tot de full tekst van de masterproef
- ENKEL VANOP DE CAMPUS: enkel toegang tot de full tekst van de masterproef vanop het VUB-netwerk
- EMBARGO WAARNA OPEN ACCESS VOLGT: pas wereldwijde toegang tot de full tekst van de masterproef na een opgegeven datum, met name ...
- EMBARGO WAARNA ENKEL TOEGANG VANOP DE CAMPUS VOLGT: enkel vanop de campus toegang tot de full tekst van de masterproef na een opgegeven datum, met name ...
- FULL TEKST NOOIT TOEGANKELIJK: geen toegang tot de full tekst van de masterproef
- GEEN TOESTEMMING voor terbeschikkingstelling

De promotor bevestigt de kennisname van het voornemen van de student tot terbeschikkingstelling van de masterproef in de vubis-catalogus van de centrale universiteitsbibliotheek.

Datum: 16.05.2022

Handtekening promotoren:



Dit document wordt opgenomen in de masterproef. De student die het formulier niet voegt aan de masterproef en/of geen keuze heeft aangeduid en/of het formulier niet ondertekend heeft en/of geen kennisgeving aan de promotor heeft gedaan, wordt geacht geen toestemming tot openbaarmaking te verlenen; in dat geval zal de masterproef enkel worden gearhiveerd, maar is deze niet publiek toegankelijk.

Opgesteld te Brussel op 16.05.2022

Handtekening student





Naam en voornaam: Liesbet Saenen

Rolnr.: 0579836

KLIN
AO
ONKU
AGOG

TITEL VAN DE MASTERPROEF:

EN PLOTS WORDT DE LERAAR COACH: WAT LEEFT ER BIJ DE STARTENDE TEACHER LEADER?

Een verkennend onderzoek naar de rol van de startende coaches en hun beleving van de (school)context als teacher leader in de 'Onderzoekende School?!

AND SUDDENLY THE TEACHER BECOMES COACH: WHAT'S GOING ON WITH THE TEACHER LEADER?

An exploratory study into the role of starting coaches and their perception of the (school)context as teacher leader in 'Onderzoekende School?!

Promotoren: Professor Dr. Nadine Engels en Dr. Vicky Willegems

Samenvatting: 'Onderzoekende School?!' (OZS?!') is een netwerk van evenwaardige partnerschappen tussen de Brusselse universitaire lerarenopleiding (MILO) en Nederlandstalige secundaire scholen in Brussel en de rand. Via collaboratief praktijkonderzoek als professionaliseringstraject wordt het leren van alle partners, inclusief leerlingen versterkt. In deze studie ligt de focus bij de leraar die in dit partnerschap op de eigen school in de rol van coach voor het eerst teacher leadership zal opnemen en het leerproces mee zal begeleiden. In gesprek over de beleving van hun nieuwe rol worden in dit onderzoek de leiderschapsrollen die ze willen opnemen besproken, alsook komen persoonlijke en professionele kwaliteiten aan bod. Dit kan bijdragen tot het beter identificeren van potentiële teacher leaders door beleidsmedewerkers en schoolleiders binnen het traject 'OZS?!'. De beleving van hun ondersteunende (school)context wordt geschetst met als doel aanbevelingen te formuleren voor hun verdere ontwikkeling tot teacher leader door schoolleiders en 'OZS?!'. In deel 1 wordt teacher leadership als concept toegelicht. Deel 2 duidt hoe data werden verzameld aan de hand van zeven individuele online interviews met startende coaches. Als wijze van triangulatie werd ook het perspectief van vier schoolleiders betrokken, eveneens door individuele online interviews. Op deze data werd een thematische data-analyse uitgevoerd met behulp van Nvivo. De resultaten geven aan dat de coaches uit 'OZS?!' aansluiten aan bij de persoonlijke en professionele kwaliteiten en leiderschapsrollen waarover in de literatuur al gerapporteerd werd, maar dat ze ook hun eigenheid hebben. De resultaten van deze studie bevestigen ook dat leraren uiteenlopende percepties hebben over de contextuele factoren die hun groei als teacher leader ondersteunen. Omdat er rond de rollen en verantwoordelijkheden nog heel wat onduidelijkheid leeft bij de coaches en schoolleiders wordt er aanbevolen in gesprek te gaan over enkele knelpunten. Toekomstig onderzoek kan de verdere identiteitsontwikkeling van deze starters verder opvolgen.

Kernwoorden: Teacher leadership – Schoolcontext – Leiderschapsrollen - Collaboratief praktijkonderzoek - Professionalisering - Teacher leader profiel

Dankwoord

En toen gebeurde het toch, onverwacht...

Na 19 jaar was de passie met mondjesmaat vervaagd... vervreemd van de plaats waar ik me zo lang als een vis in het water voelde. Het harnas werd te strak, het zoveelste initiatief werd een keer te veel de kop in gedrukt... ik wilde en kon er op deze manier geen leraar meer zijn. Maar wie was ik dan wel? Mijn VUB verhaal startte twintig jaar na het behalen van mijn lerarendiploma waarop ik destijds apetrots was. Het klopte met wie ik toen was, waar ik voor stond, ik was de gelukkigste leraar op aarde. Maar dan toch, was het een genegeerde nieuwsgierigheid, een onderdrukt verlangen om te evolueren... er was iets wat me naar Brussel dreef.

Een goede reiziger heeft geen vaste plannen en is niet van plan om aan te komen.

-Lao Tzu

De opleiding 'Onderwijsagogiek' aan de VUB bleek uiteindelijk een groot cadeau aan mezelf te zijn, ééntje dat mij gelukkig ook erg gegund werd door mijn echtgenoot, kinderen en ouders. Ik werd weer wakker, het verruimde mijn blik. Ik leerde een belangrijke vaardigheid aan: mijn sterk buikgevoel als leraar te onderbouwen met de wetenschap. Het herinnerde me eraan dat we nooit hoeven te stoppen met nieuwsgierig te zijn. Het deed mijn hart voor onderwijs nog meer groeien.

De liefde voor mijn leerlingen, daar valt niet aan te twifelen. Maar een nieuwe sleutelfiguur trok mijn aandacht, de leraar als belangrijke schakel bij onderwijsverandering. Beste leraar, u doet er toe, voor uw leerlingen, u maakt het verschil. Willen we het leren en welzijn van onze leerlingen verbeteren, dan verdient een degelijke en continue professionalisering van onze leraren onze aandacht. Het is mijn wens om hieraan een bijdrage te kunnen leveren. Vandaar mijn keuze voor dit thesisonderwerp waar de leraar als lerende centraal staat. Een traject als 'Onderzoekende School?!' erkent leraren in hun kracht. Want met elke dag zoveel ogen op hem/haar gericht zoekende naar inspiratie en richting, beoefent hij/zij het mooiste beroep dat er bestaat. Laten we dat koesteren.

De laatste twee jaren kwamen er enkele nieuwe mensen op mijn pad. Dit leidde meermaals tot waardevolle en hopelijk blijvende ontmoetingen.

Bedankt, allemaal, dat ik van jullie mocht leren.

Dank jullie wel, coaches

Wat een voorrecht om getuige te zijn van jullie eerste stappen als coaches binnen 'OZS?!' en om jullie verhaal te mogen vertellen. Dankzij jullie openheid kon ik vorm geven aan deze studie. Stiekem ben ik een beetje jaloers op het spannende en ongetwijfeld verrijkende traject dat jullie zullen lopen. Succes, teacher leaders!

Bedankt, schoolleiders

Jullie bijdrage hier was belangrijk om mee voeding te geven aan de data.

Dankjewel, Karolien en Wouter

Jullie enthousiasme over 'OZS?!' is aanstekelijk. Jullie engagement en vlotte communicatie heb ik erg geapprecieerd.

Dank u wel, beste promotoren

Al snel voelde de perfectionist in mezelf dat ik dit heel graag goed wilde doen. Jullie constructieve feedback en correcties werden gewaardeerd. Jullie gaven me inkijk in de wereld van onderzoek en maakten de nieuwsgierigheid weer in mij los. Ik bewonder jullie vakkennis en onaflatende passie voor jullie vakdomein. Dat inspireert me. Ik ben jullie beide zeer dankbaar om de onderzoeker in mij wakker te maken maar ook voor wie jullie waren: kritische vriend, motivator en ondersteuner.

Beste professor Engels, van uw suggesties en expertise was ik steeds onder de indruk.

Beste Vicky, een wandelend Web of Science, ik ben blij dat professor Struyven mij op jouw pad bracht. Jou wil ik zeker extra bedanken voor jouw vriendelijkheid en geduld.

Lieve Steven, Daan, Lieselotte, mama en papa,

Voor emotionele, organisatorische en financiële steun kon ik rekenen op jullie, mijn persoonlijk vangnet. De afgelopen 2 jaar leek het vaak alsof ons leven samen op pauze werd gezet. Jullie ervaren vanop de eerste rij dat het pad van een student hoogtes en laagtes kent. Jullie liefde, aanmoedigen en luisterend oor gaven me vertrouwen en hielden me op weg. Ik ben jullie hiervoor innig dankbaar. En ook al hebben jullie amper geklaagd, ik wil dat jullie weten dat ik jullie volgehouden betrokkenheid en engagement hierin niet als vanzelfsprekend beschouw. Jullie herinnerden me weer aan de waarde van onze verbinding van onvoorwaardelijke steun en liefde. "Count your blessings", hoor je wel eens, dat doe ik elke dag met jullie.

Kim

Onze 25-jarige vriendschap is sterk, dat wisten wij wel, geen opleiding die daartussen komt.

Bep

Mijn achttien jaar jongere partner in crime aan de VUB. Jij was de kruiding op mijn VUB-gerecht.

 mei 2022

Inhoudsopgave

Dankwoord	IV
Deel 1: Inleiding	1
1. Probleemstelling	1
2. Literatuurstudie	3
2.1. Teacher leadership	3
2.2. Rol van de teacher leader.....	4
2.3. Ondersteunende (school)context.....	5
3. Onderzoeksvragen en conceptueel model.....	11
3.1. Onderzoeksvragen	11
3.2. Conceptueel model.....	11
Deel 2: Data en methode	12
1. Respondenten.....	12
2. Dataverzamelmethode	12
3. Materiaal.....	13
4. Analyseprocedure.....	14
Deel 3: Resultaten.....	16
1. Zeven dimensies van teacher leadership	16
1.1. De coördinator	16
1.2. Lid schoolontwikkeling	17
1.3. De expert/Eigen professionalisering.....	17
1.4. Begeleider van professionalisering van collega's.....	17
1.5. Begeleider van student-leraren	18
2. Persoonlijke en professionele kwaliteiten.....	18
2.1. Interpersoonlijke vaardigheden en intrapersoonlijk gevoel.....	18
2.2. De coach als initiator van duurzame verandering voor leerlingen.....	18
2.3. De coach als onderzoeker.....	18
2.4. Hoge schoolbetrokkenheid.....	19
2.5. In het ongewisse.....	19
3. Beleving van de ondersteunende (school)context	19
3.1. Beleidsparticipatie	22
3.2. Uniforme visie.....	23
3.3. Ontwikkelingsfocus en levenslang leren.....	23
3.4. Samenwerken.....	24
3.5. Schoolleider.....	24
3.6. De bruggenbouwer van 'OZS?!'	27
Deel 4: Discussie en conclusie.....	28
1. Bespreking	28
1.1. Identificatie van teacher leaders	28

1.2. Veronderstelde leiderschapsrollen	29
1.3. Ondersteunende (school)context.....	29
1.4. Ondersteuning bruggenbouwer	30
2. Beperkingen eigen onderzoek	31
3. Aanbevelingen verder onderzoek.....	32
4. Praktijk- en beleidsaanbevelingen	32
5. Conclusie	33
Referentielijst	35
Bijlagen.....	41
Bijlage A: Inhoudelijke toelichting bij de eerste opleidingsdag	41
Bijlage B: Informed Consent	42
Bijlage C: Interviewleidraad coaches	44
Bijlage D: Duiding bij de zeven dimensies van leiderschapspraktijken van leraren gebaseerd op York-Barr en Duke (2004)	50
Bijlage E: Lerarensurvey 'teacher leader readiness' volgens Finster (2016)	51
Bijlage F: Participatieladder gebaseerd op (Hart, 1992).....	52
Bijlage G: Interviewleidraad schoolleider.....	53
Bijlage H: De fasen van de data-analyse, gebaseerd op het zes stappenplan van Braun en Clarke (2006).....	56
Bijlage I: Een checklist van vijftien punten met criteria voor een goede thematische analyse op basis van Braun en Clarke (2006)	57
Bijlage J: Definitieve labellijst (Nvivo).....	58
Bijlage K: Logistieke en methodologische aanbevelingen voor het beheren van online onderzoeksinterviews volgens Chiumento et al. (2018)	66

DEEL 1: INLEIDING

1. Probleemstelling

De maatschappelijke perceptie over leraarschap is veranderd: er is tegenwoordig meer openheid voor professionaliseren óók tijdens de loopbaan, voor meer samenwerking binnen lerarenteams (Snoek et al., 2021) en voor meer leidende en verantwoordelijke rollen voor leraren bij cruciale aspecten van onderwijs (Schott et al., 2018). Het concept 'teacher leadership' geraakte ingeburgerd en er wordt ondertussen over bericht vanuit verschillende perspectieven, bijvoorbeeld vanuit het soort leiderschap(staken) en de ondersteuning dat het vereist (Blackman, 2010; Wenner & Campbell, 2016; York-Barr & Duke, 2004). Ook de druk dat het opnemen ervan zet op professionele relaties tussen teacher leaders en hun collega's wordt belicht (Ghamrawi, 2011; Snoek et al., 2019). Over hun groei in managementvaardigheden, bewustzijn van nieuwe instructiepraktijken en verhoogde motivatie voor verbetering en verandering wordt gerapporteerd door Gonzales & Lambert (2001). Uit de literatuur komt ook een verscheidenheid aan positieve professionele en persoonlijke kwaliteiten van lerarenleiders naar voren (Bae et al., 2016; Krisko, 2001; Snoek et al., 2019; York-Barr & Duke, 2004).

Er wordt verwezen naar teacher leadership als tegemoetkoming aan de vlakke loopbaan van leraren (Lankford et al., 2014) en over hun rol bij onderwijsvernieuwing (Fullan, 2007; Hargraves et al., 2010). Het opnemen van leiderschap van leraren binnen een schoolcultuur van 'gedeeld leiderschap' wordt in de literatuur evenzeer in verband gebracht met meer werkplezier, meer betrokkenheid bij studenten en het lerarenberoep én een meer positieve houding ten opzichte van lesgeven (Donohoo et al., 2018).

Verschillende studies benadrukken echter ook de noodzaak voor verder 'high quality' empirisch onderzoek opdat het concept niet langer gevangen blijft in intuïtief aanvoelen en beschrijvende literatuur (Schott et al., 2018; Wenner & Campbell, 2016). Ze waarschuwen voor een te éézijdig rooskleurige benadering binnen de literatuur die benadrukt dat teacher leaders dé onbetwistbare motor zijn om de school mee te leiden (Wenner & Campbell, 2016). Volgens Helterbran (2010) zijn leraren altijd leiders geweest en haar literatuurstudie toont aan dat er te weinig beweegt wat betreft samenwerken in schoolculturen om teacher leadership te ondersteunen en te promoten waardoor het heersende 'ik ben toch maar een leraar'-syndroom blijft bestaan, tenzij teacher leadership verder wordt onderzocht en ontwikkeld.

Ondanks de overvloedige literatuur, blijft het dus een uitdaging om de rol van teacher leader te implementeren op scholen conform de informatie die de literatuur aanreikt (Mangin & Stoelinga, 2009). Om aan deze uitdaging tegemoet te komen wordt er geadviseerd om teacher leaders én schoolleiders goed te informeren over hun formele rol en ze beiden voor te bereiden aan de hand van programma's en gerelateerde cursussen door instellingen van hoger onderwijs (Mangin & Stoelinga, 2009). Dit onderzoek wil voor het universitair partnerschap 'Onderzoekende School?!' (OZS?!) en de betrokken schoolleiders een specifiek beeld scheppen over hoe deze rol beleefd wordt door startende coaches als beginnende teacher leaders om zo hun ondersteuning te optimaliseren en ze in de toekomst mogelijk beter te kunnen identificeren.

'OZS?!' is een evenwaardig partnerschap tussen Brusselse universitaire lerarenopleiding en Nederlandse secundaire scholen uit Brussel en de rand. In het proefschrift van Dr. Vicky Willegems (2020) werden

het leerproces en de leerresultaten van student-leraren en lerarenopleiders binnen 'OZS?!' al uitgebreid in kaart gebracht. De rol van de coach als teacher leader bleef in het onderzoek tot nu toe onderbelicht. Indien 'OZS?!' collaboratief praktijkonderzoek in lerarenteams als effectief professionaliseringstraject wil blijven inzetten, dan vereist dit zicht op wat de beleving van de coaches als teacher leader is over hun nieuwe rol en welke ondersteuning ze daarbij vragen.

Er is al veel literatuur die het belang benadrukt van een goede ondersteuning van de professionele omgeving van teacher leaders (Angelle & DeHart, 2011; Margolis & Huggins, 2012; Muijs & Harris, 2003) maar er ontbreekt duidelijkheid omtrent welke acties van de verschillende actoren zoals schoolleiders of lerarenopleiders, teacher leadership stimuleren of ondersteunen (Schott et al., 2018). Vermits het ontbreken van de nodige ondersteuning binnen de schoolcontext het opnemen van teacher leadership kan belemmeren (Finster, 2016), tracht dit onderzoek zicht te krijgen op de beleving van die schoolcontext door startende coaches en op de manier waarop schoolleiders en 'OZS?!' daarbij kunnen bijdragen aan de ontwikkeling van hun rol. De literatuur geeft aan dat schoolleiders en beleidsmedewerkers beter in staat zijn om teacher leaders te ondersteunen wanneer ze een goed zicht hebben op hoe de schoolcontext de bereidheid van een leraar om leiderschap op te nemen beïnvloedt (Angelle & DeHart, 2011).

Bij het ontwerpen van op rollen gebaseerde posities van teacher leaders -zoals bijvoorbeeld binnen 'OZS?!'- is het zinvol om eerst te peilen welke leiderschapstaken en verantwoordelijkheden teacher leaders willen opnemen binnen hun schoolcontext (Finster, 2016). Dit onderzoek wil bijdragen tot een beter begrip van welke leiderschapsrollen worden opgenomen door startende coaches als teacher leaders binnen 'OZS?!'. Er wordt onderzocht in welke mate ze passen binnen de zeven dimensies van teacher leadership van York-Barr & Duke (2004). Volgens Bae et al. (2016) kan dergelijk onderzoek -naast het bieden van een broodnodig kader van leiderschap van leraren- beleidsmakers helpen om beslissingen te onderbouwen met betrekking tot de verschillende leiderschapsposities van leraren.

Het belang van dit onderzoek voor 'Onderzoekende School?!' is eveneens het belichten van enkele kwaliteiten van deze startende coaches. Krisko (2001) adviseert om een teacher leadership profiel te gebruiken om potentiële teacher leaders in het lerarenteam te identificeren. Dit onderzoek wil dergelijk beeld scheppen, specifiek voor startende coaches binnen 'OZS?!'. Snoek en collega's (2020) stellen dat schoolleiders en beleidsmedewerkers teacher leadership kunnen stimuleren en ondersteunen door de juiste profielen te identificeren. Maar ook voor andere professionaliseringsinitiatieven van teacher leaders kan dit interessant zijn met het oog op het verder uitbouwen van onderzoekende teams op school.

2. Literatuurstudie

2.1. Teacher leadership

2.1.1. Definitie

Teacher leadership verwijst breed genomen naar 'een actieve en verantwoordelijke rol voor leraren die het niveau van het individuele leraarschap in de context van het klaslokaal overstijgt' (Snoek, 2014, p.222). Teacher leadership wordt tegenwoordig ook omschreven als een proces om te 'beïnvloeden': 'Het proces waarbij leraren op basis van expertise en affiniteit invloed uitoefenen op collega's, schoolleiders en andere actoren binnen en buiten de school' (Snoek et al., 2021, p.8).

Teacher leadership is geen welomlijnd begrip: teacher leaders worden benoemd als o.a. coach, ontwerper, expert, vakdidacticus, onderzoeker (Snoek, Dewit, et al., 2020). Omdat er in het onderwijs verschillende functies onder deze begrippen vallen, is het niet evident om het Engels begrip eenduidig te vertalen. Snoek (2020) geeft aan dat 'er geen echt mooi Nederlands equivalent is' voor de Engelse term 'teacher leader' (p.103). In deze studie sluiten we aan bij zijn keuze om de Engelse term te gebruiken.

2.1.2. Baten

Leerlingen

Bevindingen uit de studie van Derrington & Angelle (2013) wijzen op een significante, sterke relatie tussen 'collective teacher efficacy' (CTE) en het opnemen van teacher leadership op school. De bevindingen uit het onderzoek leveren aan dat teacher leaders mee scholen kunnen creëren met leraren die erop vertrouwen de educatieve missie en doelen van de school te bereiken en bijgevolg zo een positieve impact hebben op leerlingprestaties. Volgens het onderzoek van Sebastian et al. (2016) mag er enkel geconcludeerd worden dat teacher leadership een positief effect heeft op de leerlingresultaten als de schoolleider die teacher leader ook werkelijk inspraak geeft in de besluitvorming op school.

Leraren

In studies naar de gevolgen van het opnemen van formeel leiderschap op de teacher leader zelf, worden effecten omschreven als meer eigenaarschap, zelfvertrouwen en betrokkenheid bij het schoolgebeuren (Snoek et al., 2019). Veel leraren ervaren onvoldoende regie over hun eigen professionele ontwikkeling en volgens Snoek et al. (2019) kan teacher leadership dan ook een emancipatorische reactie zijn op de lerarenbehoefte aan meer professionele ruimte om de job betekenisvol te blijven uitvoeren. Naast het verruimen van het (formeel) medezeggenschap op school en de professionaliseringskansen, schept teacher leadership nieuwe loopbaanmogelijkheden (Snoek et al., 2019). Dit is belangrijk, want door onvoldoende mogelijkheden op de carrièreladder of zonder aanmoediging voor de ontwikkeling van andere (leiderschaps)talenten, zullen sommige ervaren leraren het onderwijs verlaten op zoek naar andere mogelijkheden die wel tegemoet komen aan hun interesses en talenten (Blackman, 2010).

2.2. Rol van de teacher leader

2.2.1. *Persoonlijke en professionele kwaliteiten*

Er is een overeenstemming onder wetenschappers dat teacher leadership een houding is, een manier van denken, meer dan enkel een reeks afvinkbare leiderschapsactiviteiten (Hunzicker, 2017). Hun overtuigingen, attitudes en waarden vormen dé basis van waaruit hun leiderschapsvaardigheden groeien (Riveros et al., 2013).

Uit de reviewstudie van York-Barr en Duke (2004) kan samengevat geconcludeerd worden dat teacher leaders leraren zijn met een solide basis aan onderwijsexpertise, met een duidelijke visie op onderwijs en die daarvoor ook gerespecteerd worden door collega's. Als 'leider' zijn ze communicatief, in verbinding met collega's en hebben ze een goed begrip van processen en organisatorische probleemoplossing. Op basis van bestudeerde literatuur komen Snoek en collega's (2019) tot zeven persoonlijke kwaliteiten van teacher leaders: Ze hebben een gerichtheid op consensus; ze interageren en netwerken; ze geloven in eigen kunnen; ze nemen verantwoordelijkheid, ze hebben een visie en moreel bewustzijn omtrent 'goed' onderwijs; ze zien zichzelf als 'brede' professional, niet enkel als vakleraar en ze tonen lef, initiatief en ondernemerszin om een bijdrage te leveren aan onderwijskwaliteit en de prestaties van leerlingen. Dat ze zich willen loswrikken uit de routineuze, traditionele dagtaak en daarbij bereid zijn uit 'de comfortzone van isolatie' te treden -waarover Little (1990) al rapporteerde- wordt ook bevestigd door Krisko (2001). Ook de teacher leaders in de studie van Rogers (2005) en Carver (2016) zijn zeer actiegericht en bereid om risico's te nemen -zowel professioneel als emotioneel- buiten de grenzen van hun functieomschrijving als leraar. Volgens de bevindingen van het onderzoek van Krisko (2001) vormen acht kenmerken de basiscomponenten van het profiel van de lerarenleider. Ze omschrijven teacher leaders als leraren die creatief, doeltreffend/effectief, flexibel zijn; levenslang leren; gevoel voor humor hebben; bereid zijn verantwoordelijke risico's te nemen en een goed intrapersoonlijk gevoel en sterke interpersoonlijke vaardigheden hebben (Krisko, 2001). De teacher leaders in het onderzoek van Carver (2016) omschrijven zichzelf ook als levenslange lerenden en teamspelers met een passie om het verschil te maken. Wat leiders ook onderscheidt van niet-leiders is een instelling die uitgesproken leerlinggericht is; ze zijn extra gemotiveerd om het leren en welzijn van leerlingen te ondersteunen (Rogers, 2005; Smulyan, 2016; Wenner & Campbell, 2016).

Vertrekkende vanuit de zeven leiderschapsactiviteiten van York-Barr en Duke (2004) categoriseren de resultaten uit het onderzoek van Bae et al. (2016) teacher leaders binnen drie profielen. Ten eerste is er de 'onderwijsvernieuwer' met veel expertise in wetenschappelijke inhoud en instructiestrategieën die de eigen praktijk als onderdeel van verbetering ziet om impact op leerlingen te bewerkstelligen. Ten tweede is er de 'lerende leider' met als doelwit de leerlingen maar ook de collega's. Ze beheren de samenwerking op school en faciliteren graag het leren van de collega's, daarbij investeren ze in relationele vaardigheden om groei in professionele leergroepen te bevorderen (Bae et al., 2016). Een opmerkelijke bevinding uit het onderzoek is dat deze tweede rol vooral opgenomen wordt door gedreven beginnende leraren omdat zij meer bereid zijn om faciliterende leiderschapsposities op zich te nemen in samenwerkingverbanden waarin niet wordt verwacht dat ze de expertise van een ervaren leraar hebben (Bae et al., 2016). Het derde type teacher leader is de 'administratieve leider' die graag met de ervaringen en stemmen van collega's aan de slag gaat op beleidsniveau, mét behoud van de lesopdracht (Bae et al., 2016; Howe & Stubbs, 2003). Zij bouwen graag aan partnerschappen buiten de school, ze willen impact hebben op het beleid en verspreiden

actuele informatie onder collega's. Het zijn grote voorstanders van gedeeld leiderschap en een participatieve besluitvormingscultuur en ze dagen de status quo uit (Bae et al., 2016). Het onderzoek stelt dat elke teacher leader één bepaald type vertegenwoordigt, al hoeven ze elkaar niet uit te sluiten.

2.2.2. Leiderschapsrollen

Als we teacher leadership benaderen vanuit 'wat ze doen', zijn er volgens het onderzoek van York-Barr et al. (2004) zeven dimensies van teacher leadership waarbinnen we teacher leaders kunnen terug vinden: coördinatie en management, curriculumwerk, professionele ontwikkeling van collega's, deelname aan initiatieven voor verandering en verbetering van scholen, betrokkenheid van ouders en de gemeenschap, bijdragen aan eigen professionalisering en begeleiding van leraren in opleiding. Welke rol teacher leaders precies opnemen blijkt afhankelijk te zijn van teamkenmerken (Becuwe et al., 2018; Nelson et al., 2008). Ook hun identiteit, hun visie op leren en team-ervaringen zijn bepalend voor de opgenomen rol (Huizinga et al., 2013; Patton et al., 2012). Hun rol evolueert eveneens doorheen de tijd: "While in initial stages facilitators' roles were mainly concerned with organizational tasks, in later stages their focus shifted to explicitly supporting teacher learning" (Becuwe et al., 2018, p.11).

De taken van de teacher leaders zijn doorheen de jaren anders benaderd geweest. Silva et al. (2000) beschrijven deze evolutie in drie golven: oorspronkelijk krijgt een teacher leader een zeer formele rol, bijna als verlengstuk van de administratie. Teacher leadership wordt in de jaren '80 en vroege jaren '90 omschreven als een hervormingsstrategie met als doel autoriteit te decentraliseren, leraren te betrekken bij gedeelde besluitvorming en om het moreel en het werk van leraren te verbeteren (Heller & Firestone, 1995). Wat later wordt hun pedagogische expertise erkend en krijgen ze een rol toebedeeld als bijvoorbeeld curriculumleider of aanvangsbegeleider. In de laatste fase -en vandaag nog steeds- krijgt de teacher leader eerder een meer centrale rol om activiteiten te bewerkstelligen die schoolcultuur veranderen, die werkkrelaties verbeteren en die de status quo uitdagen (Silva et al., 2000). Als reactie op de toegenomen prestatieverwachtingen geraakt het concept ingeburgerd als een manier om de onderwijspraktijk van leraren te verbeteren én bijgevolg ook het leren van leerlingen (Mangin & Stoelinga, 2009). Volgens Silva en collega's (2000) -maar ook volgens meer recente auteurs als Michael Fullan (2007, 2016)- zijn dit dé activiteiten die duurzame onderwijsvernieuwing- en verbetering veroorzaken. Ook volgens Snoek et al. (2021) wordt leiderschap de dag van vandaag gedeeld met leraren dankzij het besef dat zij potentie en ambitie hebben om niet alleen goed onderwijs te verstrekken, maar ook om onderwijs te veranderen en te vernieuwen. Deze laatste rolomschrijving past ook binnen de huidige aandacht voor teacher leaders die samen leren en onderzoeken in collaboratieve werkculturen zoals bijvoorbeeld de coaches in 'Onderzoekende School?!' ('OZS?!').

2.3. Ondersteunende (school)context

Teacher leaders kunnen volgens de literatuur niet alleen verantwoordelijk gehouden worden voor het succesvol opnemen van hun rol (Snoek et al., 2020): Het uitvoeren van leiderschapstaken of het bezitten van de juiste persoonlijkheid alleen is geen garantie voor het succesvol opnemen van teacher leadership. Snoek en collega's (2020) bevestigen dat verschillende actoren uit het onderwijsveld belangrijk zijn om teacher leadership te stimuleren en te ondersteunen: zo kan de overheid bijvoorbeeld het concept incorporeren in het inspectiekader; schoolleiders kunnen dit doen door de geschikte en ondersteunende schoolcontext te creëren of de gepaste communicatie te hanteren; collega's dankzij de bereidheid om samen te werken en

opleidingsinstituten door aangepaste opleidingen en meer promotie van het concept. In dit onderzoek belichten we de schoolcontext en bruggenbouwer van 'OZS?!' als ondersteunende actoren. Wat volgt is een verdere verkenning van deze actoren.

2.3.1. Schoolcontext

Het succesvol opnemen van formeel teacher leadership vereist volgens de reviewstudie van York-Barr en Duke (2004) aandacht voor schoolcontext, relaties en structuren. Wenner en Campbell (2016) voegen er aan toe: "Principals, school structures, and norms are important in empowering or marginalizing teacher leaders" (p.1). Finster (2016) ontwikkelde een gevalideerd instrument om de 'readiness' van teacher leaders binnen de schoolcontext te meten. De survey peilt naar de aanwezigheid op school van een uniforme visie op de missie/het doel van de school, ontwikkelingsfocus, autonomie, samenwerking, deelname aan besluitvorming en verkent attitudes ten aanzien van erkenning en werkomgeving. Volgens het instrument zijn dit elementen binnen de schoolcontext die het opnemen van teacher leadership kunnen belemmeren of stimuleren (Finster, 2016). Om de ondersteunende schoolcontext in kaart te brengen in dit onderzoek, worden de elementen uit dit instrument kwalitatief bevraagd.

Schoolleider

Volgens vele onderzoekers, zoals bijvoorbeeld Schott et al. (2018) speelt de schoolleider een cruciale rol als verantwoordelijke voor de schoolcontext waarbinnen teacher leadership wel of niet kan ontstaan. 'Waar teacher leadership bloeit, hebben teacher leaders goede relaties met schoolleiders en ondersteunen schoolleiders het leiderschap van leraren actief' (Snoek et al., 2019, p.71). De bevindingen van Ghamrawi (2011) schuiven het ervaren van vertrouwen en erkenning door de schoolleider naar voren als cruciaal om leiderschap van leraren mogelijk te maken. Schoolleiders kunnen dat vertrouwen stimuleren door een leeromgeving te creëren die leraren in hun job aanmoedigt om deel te nemen aan dialoog, door specifiek leiderschapsgedrag en door programma's te ontwikkelen die reflexieve praktijk stimuleren (Ghamrawi, 2011).

De schoolleider tekent ook het personeelsbeleid uit en dat kan er wel of niet op gericht zijn teacher leaders te identificeren en te stimuleren. Fullan (2007, 2016) omschrijft 'leiders die nieuwe leiders ontwikkelen op alle niveaus' als dé kern van duurzame onderwijsvernieuwing. Ze kunnen dit doen door met potentiële teacher leaders te praten over hun leiderschapsambities, gerichte trainingsprogramma's aan te bieden en verantwoordelijkheden te delen (Schott et al., 2018).

Maar volgens York-Barr en Duke (2004) is ook hun leiderschapsstijl cruciaal. Door Mangin en Stoelinga (2009) worden de beste ondersteuners omschreven als die schoolleiders die zelf ook goed geïnformeerd zijn over de verantwoordelijkheden, functies, doelen van teacher leadership én zij die frequent interageren met teacher leaders en daarbij duidelijk verwachtingen communiceren. De literatuurstudie van Snoek en collega's (2019) stelt dat schoolleiders teacher leaders voldoende autonomie moeten geven aan teacher leaders, best met hen in contact blijven, hen respecteren, vertrouwen en naar hen luisteren. Volgens York-Barr en Duke (2004) is een traditioneel onderwijskundig top-down schoolleiderschap een valkuil voor teacher leadership: te rigide schoolculturen -gekenmerkt door gecentraliseerd traditioneel beleid en top-down besluitvorming- ontmoedigen het leiderschap van leraren. Ingersoll (2007) bevestigt dit en stelt dat het hen de nodige kracht en flexibiliteit ontnemt en dat schoolcontexten bijgevolg niet zullen evolueren naar ondersteunende en samenwerkende culturen. Aan de andere kant zal te weinig structuur en standaardisatie

op school -in de vorm van vage verwachtingen; onduidelijke rolomschrijving, slechte of laattijdige communicatie over verantwoordelijkheden en autoriteit; onduidelijke visie- het opnemen van leiderschap eveneens ontmoedigen door de gegenereerde stress en verwarring (Margolis & Huggins, 2012; Moller & Panake, 2006 in Hunzicker, 2017; Wenner & Campbell, 2016). Teacher leaders ervaren dan niet de nodige waardering, autonomie en autoriteit om hun werk te volbrengen en door te zetten.

Samenwerken

'Normen over lesgeven en leidinggeven blijken diep te zijn verankerd in de schoolcultuur en kunnen in strijd zijn met formele taken en rollen van teacher leaders' (Murphey, 2005 in Finster, 2016, p.4). Volgens Snoek en collega's (2020) is een ondersteunende schoolcontext gekenmerkt door openheid, overleg en interactie; onderling vertrouwen; feedback; collegialiteit en een schoolbrede focus op het leren van leerlingen en leraren. 'Het leiderschap van leraren wordt versterkt wanneer het zich niet in isolement afspeelt, maar gevoed wordt door interactie en samenwerking met anderen, zowel binnen als buiten de school' (Snoek et al., 2019, p. 102). Maar onze hiërarchische schoolculturen kennen geen traditie van samenwerken en onderzoeken (Little, 1990; Fullan, 2007). Individualisme en gesloten klasdeuren als norm belemmeren teacher leadership (York-Barr & Duke, 2004). Little (1990) rapporteerde drie decennia geleden al over hoe vaak leraren de eigen lespraktijk tegen inmenging willen afschermen, een reden waarom peers aanzien kunnen worden als een bedreiging voor die autonomie. De kansen van een teacher leader kunnen vergroot worden door minder 'traditionele' structuren op school, bijvoorbeeld door de aanwezigheid van een professionele leergemeenschap en/of door een schoolcultuur van lokaal, gedeelde besluitvorming (York-Barr & Duke, 2004). Ook Fullan (2007) rapporteert over hoezeer onderwijsverandering 'cultuurverandering' vereist.

Professionele relaties

Erkenning krijgen van collega's is essentieel voor de eigenwaarde en motivatie van de teacher leader maar volgens het onderzoek van Struyve en collega's (2013) is dit geen vanzelfsprekendheid. Appreciatie ervaren van de directie is veel meer vanzelfsprekend (Struyve et al., 2013).

Zoals eerder omschreven, wordt van de schoolleider de ondersteuning en motivering van teacher leaders verwacht (Becuwe et al., 2015; Ros & van den Bergh, 2018; Snoek et al., 2021; Wilson, 2016) maar ook het vermijden van rolconflicten met collega's en sociaal isolement (Snoek et al., 2019; Snoek, Tartwijk, et al., 2020; Struyve et al., 2013). Dit vraagt om een duidelijke, transparante communicatie met alle stakeholders om de verandering in bestaande routines en aannames -verandering in cultuur dus- mee op te vangen (Fullan, 2007; Ros & van den Bergh, 2018). York-Barr en Duke (2004, p.288): "Professional norms of isolation, individualism, and egalitarianism challenge the emergence of teacher leadership. Teachers who lead tend to feel conflict and isolation as the nature of their collegial relationships shifts from primarily horizontal to somewhat hierarchical". Het opnemen van teacher leadership wordt immers bemoeilijkt door de traditionele egalitaire schoolstructuur tussen leraren en dit zet professionele relaties onder druk. Vermits teacher leaders ervaren dat ze hiërarchisch plots in een hogere positie geplaatst worden door hun collega's - ze beschikken immers vaker over meer en vertrouwelijke info en hebben vaker contact met directie-ervaren ze afstand en dus eerder negatieve verandering (York-Barr & Duke, 2004). Teacher leaders rapporteren over toegenomen stress door de verandering van professionele relaties (Nelson et al., 2008; Wenner & Campbell, 2016). In het onderzoek van Lieberman en Friedrich (2007) geven teacher leaders

zelfs aan dat ze het riskant vinden om zich te uiten als leider naar hun peers toe. Egalitaire structuren op school die isolatie en anciënniteit beschermen, kunnen bij ervaren leraren eveneens zorgen voor verzet tegen of neerkijken op de initiatieven van teacher leaders (Johnson & Donaldson, 2007; Nicolaidou, 2010). Een schoolcontext die normen van autonomie en egalitarisme in stand houdt, leidt ertoe dat teacher leaders uiterst voorzichtig interageren met collega's waardoor ze niet door de weerstand tegen verandering kunnen breken (Mangin, 2005).

Organisatorische maatregelen

Andere (rand)voorwaarden die als positief ervaren worden door teacher leaders zijn organisatorische maatregelen zoals een realistische verhouding tussen de verantwoordelijkheden en het verkrijgen van een aantal vrijgestelde uren (Struyve et al., 2013). Het onderzoek van Angelle en DeHart (2011) adviseert schoolleiders van teacher leaders om gemeenschappelijke planningstijd te faciliteren opdat leiderschapsvaardigheden en expertise gedeeld worden. Het onderzoek van Snoek en collega's (2019) vult aan met het aanbieden van een scholingstraject, het geven van tijd en ruimte, het promoten van succeservaringen en het opzetten van onderlinge intervisies binnen een team.

De impact op leerlingprestaties van een schoolleider die dergelijke onderwijscontext faciliteert voor teacher leaders, heeft een effectgrootte van .91 (Hattie, 2015).

2.3.2. 'Onderzoekende School?!'

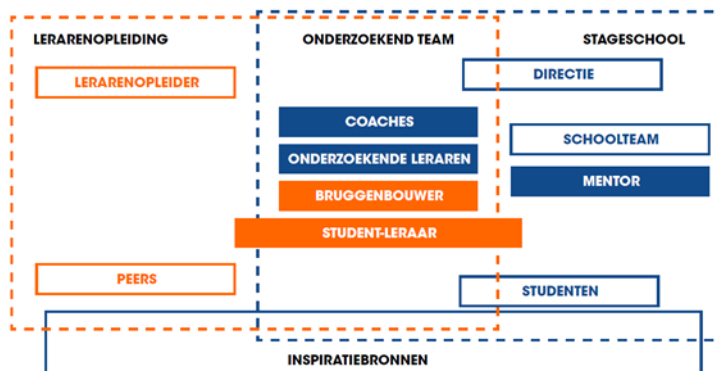
Collaboratief praktijkonderzoek

"When teams of educators believe they have the ability to make a difference, exciting things can happen in a school" (Donohoo et al., 2018, p.41).

Sinds 2012 gaat het Multidisciplinair Instituut LerarenOpleiding (MILO) van de Vrije Universiteit Brussel evenwaardige partnerschappen aan met Nederlandstalige secundaire scholen uit Brussel en de rand. Een kwaliteitsvolle schoolomgeving vinden voor elke leerling is een grote uitdaging voor het Brussels Hoofdstedelijk Gewest (Perspective.Brussels, z.d.). Vraagstukken rond NT2, bevolkingsexpansie, multiculturaliteit en lagere SES-profielen drukken hun stempel op het Brusselse Onderwijs (Perspective.Brussels, z.d.; Van Hecke & Vanderstraeten, 2014; Willegems, 2020). Leraren van een partnerschool vormen samen met student-leraren en een lerarenopleider (en andere stakeholders) een evenwaardig onderzoekend team in de school. Dat team gaat aan de slag met praktijkvragen uit de eigen schoolomgeving en genereert zo lokale kennis (Engels & Willegems, 2021).

'Het project wordt op scholen vormgegeven als een intern professionaliseringstraject met het oog op een lange termijn partnerschap dat verder gaat dan de traditionele bijscholing waarbij deskundigen informatie als dienst afleveren in de school' (Willegems, 2020, p.290). 'OZS?!' als professionaliseringstraject omvat collaboratief praktijkonderzoek met lerarenopleiders, student-leraren en ervaren leraren waarbij de grenzen tussen de traditionele rollen vervagen. De partners hebben het verbeteren van leerlingenprestaties en leerlingenwelzijn tot gemeenschappelijk doel, maar werken tegelijk aan professionalisering met het oog op het verbeteren van de onderwijspraktijk en schoolontwikkeling. Voor student-leraren in het bijzonder mikt het partnerschap op het ontwikkelen van een brede professionaliteitsopvatting waarin collaboratief leren

centraal staat en op het dichten van de kloof tussen theorie en praktijk (Willegems et al., 2014, 2017). Elke partner binnen 'OZS?!' is evenwaardig en krijgt een formele rol toebedeeld als mede-initiatiefnemer en mede-uitvoerder van onderzoek. Een student-leraar sluit aan bij het systematisch onderzoeksproces van bij het begin. Een lerarenopleider als bruggenbouwer, ondersteunt het proces, de student-leraar en de coaches binnen de samenwerking. Twee leerkrachten worden getraind tot coach en begeleiden de collega's bij het onderzoeksproces (Willegems, 2020). Als coaches nemen deze leraren voor de eerste keer teacher leadership op. Het faciliteren van de onderzoekscyclus komt dus terecht bij de leraar die als coach deze formele rol toebedeeld krijgt buiten de klasmuren en mee verantwoordelijk wordt voor 'wat' en 'hoe' er geleerd wordt. Figuur 1 illustreert het samenwerkingsmodel 'OZS?!'.



Figuur 1. Samenwerkingsmodel 'Onderzoekende school?!' uit Willegems, V. (2020). Inside stories of collaborative teacher research teams. Vrije Universiteit Brussel.

Teacher leadership leren

De begeleiding door 'OZS?!' met de coaches uit deze studie is op het moment van de interviews net gestart. Het opnemen van teacher leadership heeft impact op de leraar en in die zin wordt het dan ook als een vorm van professionaliseren beschouwd (York-Barr & Duke, 2004). Bij de lerarenopleiding ligt de focus amper of niet bij leiderschapsrollen of bij de juiste persoonlijke of professionele kwaliteiten als teacher leader (Snoek et al., 2020). Ze zijn daarom niet vanzelfsprekend aanwezig bij elke leraar en ze ontwikkelen vraag tijd (Snoek et al., 2020; Krisko, 2001). 'Ze ontwikkelen vraagt aandacht, bijvoorbeeld ervaring opdoen door oefening, feedback van of meelopen met collega's die al ervaring hebben met leiderschapsrollen of door een gericht traject of opleiding te volgen (...). Dat kan in netwerken binnen de school, waar gelijkgestemde leraren elkaar ontmoeten, uitdagen en ondersteunen' (Snoek et al., 2020, p.107). Maar doorheen die ontwikkeling van de teacher leader kan het organiseren van uitwisselingskansen en interactie tussen andere teacher leaders, ook van verschillende scholen, blinde vlekken als impliciete aannames en vanzelfsprekendheden, helpen bloot te leggen (Snoek et al., 2021). 'Netwerken van leraren uit verschillende scholen kunnen bijdragen aan een veilige context voor intervisie en feedback en daarmee bijdragen aan het versterken van de effectiviteit van leraren bij het vernieuwen en verbeteren van onderwijs binnen hun school' (Snoek et al., 2021, p.16).

Het vertrouwen dat je als teacher leader het verschil kan maken vergt kennis over 'goed' onderwijs en vaardigheden om verandering te initiëren en te implementeren (Snoek et al., 2020). York-Barr en Duke (2004) lanceerden twintig jaar geleden al dat teacher leaders best blijven leren over en demonstreren van geavanceerde leerplan-, instructie- en beoordelingspraktijken; schoolcultuur leren begrijpen; verandering op school leren initiëren en ondersteunen; en kennis en vaardigheden verwerven die nodig zijn om de ontwikkeling van collega's te ondersteunen in individuele, kleine groepen en grote groepsinteracties.

Snoek en collega's (2021) stellen dat er tijdens het leerproces een zeker ongeduld bij ervaren teacher leaders vast te stellen is, om het effect te zien van hun interventies. Leraren hebben volgens het onderzoek soms irreële verwachtingen van veranderprocessen omdat 'veranderkunde' niet of nauwelijks aan bod komt tijdens de lerarenopleiding. Snoek en collega's (2020, 2021) adviseren het investeren in kennis en vaardigheden omtrent veranderingsprocessen en capaciteitsontwikkeling, strategische vaardigheden, arbeids- en organisatiepsychologie en te weerstaan aan de verleiding om zich volledig te storten op de inhoud van verandering. Dat betekent dat ze ook zicht moeten hebben op school- en systeemfactoren die een rol spelen bij de ontwikkeling van kwaliteit. Ook volgens Mangin en Stoelinga (2009) is deze kennis nodig opdat teacher leaders collegiale kritiek leren leveren die leidt tot continue verbetering.

Leraren moeten ook bredere kennis hebben over bijvoorbeeld wetenschappelijk onderzoek, curriculumontwikkeling, taalbeleid of het gebruik van nieuwe media (Snoek et al., 2020). Om weloverwogen beslissingen te kunnen nemen en onderwijsbehoeften te kunnen identificeren, suggereert het onderzoek van Mangin en Stoelinga (2009) dat vaardigheden met betrekking tot data-analyse en gebruik ervan cruciaal zijn voor een teacher leader.

De rol van de bruggenbouwer

Volgens het onderzoek van (Willegems et al., 2016) nemen lerarenopleiders als 'bruggenbouwer' hun rol binnen de evenwaardige onderzoekende teams van 'OZS?!' op vier manieren op: als co-onderzoeker, co-coach, co-mentor en medeleerling. Als co-onderzoeker stimuleren en begeleiden ze het onderzoeksproces en bemiddelen ze tussen het team en externe experts. Binnen teams die al erg zelfsturend functioneren, wordt over deze rol minder gerapporteerd door de bruggenbouwers (Willegems et al., 2016). Als co-coach ondersteunen ze de leraren als coaches in hun leerproces. Over deze rol wordt voornamelijk gerapporteerd in teams waar coaching competenties lijken te ontbreken (Willegems et al., 2016). De bruggenbouwer als co-mentor garandeert de veiligheid van student-leraren en ondersteunt hen in hun samenwerkingen en onderzoeksproces (Willegems et al., 2016). Binnen 'OZS?!' staan het professioneel leren en de kennisopbouw van alle betrokken stakeholders voorop en dus ook de bruggenbouwer neemt een rol als medeleerling op (Willegems et al., 2016). Zoals het onderzoek stelt, leert de bruggenbouwer over de inhoud van de onderzoeksvraag, alsook over de eigen lespraktijk als lerarenopleider en ze leren werken binnen de kloof tussen theorie en praktijk. Ze ontwikkelen eveneens hun vaardigheden als docent-onderzoeker. Maar er is sprake van rolconflict bij bruggenbouwers: ze worden door coaches en schoolleiders bestempeld als expert maar dit botst met hun rolbeleving als medeleerling (Willegems et al., 2016). Bruggenbouwers uit het onderzoek melden ook dat leraren de verantwoordelijkheid van het project bij hen leggen. Maar tegelijkertijd zijn bruggenbouwers terughoudend om de controle over onderzoekende teams over te nemen omdat ze willen dat teams zichzelf reguleren. De bruggenbouwers zijn dus zelf ook zoekende naar een evenwicht binnen hun rol.

3. Onderzoeksvragen en conceptueel model

3.1. Onderzoeksvragen

In een eerste deel verkennen we persoonlijke en professionele kwaliteiten bij de startende coaches als teacher leaders alsook hun voorkeur voor leiderschapsrollen, enkele maanden vóór de start van het traject Onderzoekende School?!' (OZS?!). Voorts onderzoeken we de ondersteunende (school)context waarin de startende coaches teacher leadership zullen opnemen alsook hun ondersteuningsverwachtingen naar de bruggenbouwer van 'OZS?!' en hun schoolleider toe.

Dit onderzoek wordt op onderstaande beschrijvende onderzoeksvragen gebaseerd.

1. Welke verwachtingen hebben startende coaches van 'Onderzoekende School?!' over hun rol als teacher leader?

- a. Welke leiderschapsrol(len) binnen de zeven dimensies van teacher leadership beogen de startende coaches op te nemen op hun school?
- b. Welke persoonlijke en professionele kwaliteiten van teacher leaders worden geïdentificeerd door de startende coaches en hun schoolleider?

2. Hoe ervaren startende coaches van 'Onderzoekende School?!' hun huidige ondersteunende (school)context?

- a. In welke mate correspondeert de inschatting van de schoolleider over de ondersteunende schoolcontext met de beleving ervan door de startende coach?
- b. Hoe kan de bruggenbouwer van 'Onderzoekende School?!', volgens de startende coaches, ondersteuning bieden in de ontwikkeling van hun rol als teacher leader?

3.2. Conceptueel model

Figuur 1 visualiseert de verschillende aspecten die tijdens de interviews belicht worden.



Figuur 1. Conceptueel model

DEEL 2: DATA EN METHODE

1. Respondenten

In deze meervoudige gevalstudie werden zeven casussen van startende coaches geanalyseerd. Bryman (2016) suggereert dat we sociale fenomenen beter kunnen begrijpen als meerdere casussen vergeleken worden. Bij de gerichte selectie van de respondenten werd als belangrijkste kenmerk naar voor geschoven dat ze allen als coaches binnen 'OZS?!' voor de éérste keer teacher leadership opnemen. De coaches zijn allen professionele bachelors of masters in een Nederlandstalige secundaire school uit Brussel of de rand met een divers aantal jaren dienst. Sommigen waren enkele jaren tewerkgesteld in de privésector en werden nadien leraar, al dan niet via een traject van zij-instromers. Om de interpretatie van de onderzoeken niet te laten afhangen van één invalshoek, werden de persoonlijke belevingen van zeven startende coaches naast die van hun schoolleider gelegd. De vier bevraagde (adjunct/pedagogische) schoolleiders hebben elk de leiding over de secundaire school uit de metropolitane context in partnerschap met 'OZS?!'. De (adjunct-)schoolleiders vertegenwoordigen vier verschillende grootstedelijke scholen. Tabel 1 toont een overzicht van de respondenten die een codenaam kregen om hun anonimiteit te verzekeren.

Tabel 1. Geanonimiseerde overzichtstabel van de startende coaches en hun schoolleider

Respondent	School	Aantal jaren leservaring	Eerdere werkervaring buiten het onderwijs	Aantal BPT-uren in huidige lesopdracht	Vrijwillig coach geworden
Coach_Heleen	School_1	12	neen	0	ja
Coach_Nathalie	School_1	2	≥10 jaar	0	ja
Schoolleider_Erik	School_1	nvt	nvt	nvt	nvt
Coach_Gerda	School_2	15	neen	1	ja
Coach_Ellen	School_2	13	neen	2	ja
Schoolleider_Valerie	School_2	nvt	nvt	nvt	nvt
Coach_An	School_3	2	≥10 jaar	0	ja
Schoolleider_Cecile	School_3	nvt	nvt	nvt	nvt
Coach_Karen	School_4	6	≥10 jaar	4	neen
Coach_Martine	School_4	30	neen	5	neen
Schoolleider_Els	School_4	nvt	nvt	nvt	nvt

Alle coaches bevinden zich momenteel in een voorbereidend schooljaar op 'OZS?!'. Deze fase is er nu voor de eerste keer. Het eigenlijke traject met 'OZS?!' start in september 2022, dat is op het moment van de interviews nog een zestal maanden verwijderd. Een andere gemeenschappelijkheid tussen de startende coaches is hun aanwezigheid op de eerste halve opleidingsdag tot coach onder begeleiding van enkele medewerkers van 'OZS?!' op 10 februari 2022. Om een antwoord te formuleren op onderzoeksvraag 2b, werd in de interviews naar deze dag verwezen. Een korte inhoudelijke toelichting bij deze dag, werd toegevoegd in Bijlage A.

2. Dataverzamelmethode

Dit onderzoek is kwalitatief en beschrijvend van aard. Om de onderzoeksvragen van deze studie te beantwoorden, werden de data verzameld door middel van individuele interviews. Het bood de mogelijkheid om

individuele contexten in beeld te brengen: ze gaven een inkijk in verschillende ervaringen, in de betekenissen die eraan gegeven worden en hoe ermee omgegaan wordt (Bryman, 2016). In een groepsinterview ontbreekt mogelijk de noodzakelijke veilige context voor het delen van privéonderwerpen (Baarda et al., 2013; Bryman, 2016) en bovendien wordt individuele meningsvorming tijdens een groepsinterview onvermijdelijk beïnvloed door heersende waarden-en normenpatronen in de groep (Baarda & de Goede, 2013).

De oproep tot deelname aan de online individuele interviews gebeurde tijdens de opleidingsdag. De student-onderzoeker werd voorgesteld, het doel en de relevantie van het onderzoek werden geduid. Zeven geïnteresseerden van de 28 aanwezige coaches schreven zich vrijwillig in. De student-onderzoeker nam daarna via mail contact op met hen, bezorgde hun een link naar het 'informed consent' (zie bijlage B) én een 'Teams link' via dewelke de respondent kon deelnemen aan het online interview. De emailadressen van de respondenten waren bekend bij de medewerkers van 'OZS?!' én werden via deze weg bekomen.

De zeven interviews met de coaches gebeurden over een tijdspanne van vijf weken en ze duurden gemiddeld één uur. De interviews met de coaches werden afgenomen door de student-onderzoeker én opgenomen door de opnamesoftware van Teams zelf, met toestemming van de respondenten. Elk interview met een startende coach werd voorafgegaan door een korte kennismaking, de herhaling van het doel, belang en verloop van het onderzoek. De vertrouwelijkheid werd nogmaals benadrukt en er werd opnieuw verwezen naar het 'informed consent'. Toen er geen vragen meer waren, werd de opname gestart en werd een eerste 'laagdrempelige' vraag gesteld. Aan het einde van het interview kreeg de respondent de mogelijkheid vragen te stellen of bemerkingen en aanvullingen te doen. Na het interview werd nog kort gereflecteerd over de gebruikte interviewtechniek en werden respondenten bedankt voor hun inbreng en tijd. Na elk interview werden eerste bedenkingen kort genoteerd.

De vier schoolleiders werden individueel en online via Teams geïnterviewd door hun procesbegeleider tijdens hun maandelijks overleg. Deze interviews duurden maximum een halfuur en werden opgenomen met toestemming van de deelnemers.

3. Materiaal

Vermits er al enige voorkennis was uit voorgaand onderzoek, maar er zeker nog verdieping/verbreding noodzakelijk was, werden er semigestructureerde interviews gedaan (Baarda et al., 2013). Dit interview bood de respondent nog voldoende ruimte voor eigen inbreng en richting (Baarda et al., 2013). De vraagvolgorde werd beïnvloed door de antwoorden van de respondenten omdat er ingespeeld werd op wat de respondent inbracht (Bryman, 2016).

Het advies van Baarda en collega's (2019) werd gevolgd: vooraf aan het interview, werd vanuit de literatuurstudie een topiclijst opgemaakt als checklist bij de onderwerpen die aan bod moesten komen in de interviews. Voor elk topic werd één open hoofdvraag geformuleerd. De interviewleidraad van de coaches werd toegevoegd in Bijlage C. De sleutelvragen lagen vast en waren gelinkt aan concepten uit de literatuur. Ze werden gegroepeerd in drie delen:

- De mogelijk op te nemen leiderschapsrollen als coach, gebaseerd op de **zeven dimensies van teacher leadership** van York-Barr en Duke (2004). De duiding ervan werd opgenomen in Bijlage D.

- De **beïnvloedende factoren van schoolcontext** op de teacher leader zijn topics uit het kwantitatieve instrument van Finster (2016) dat de 'readyness' bij teacher leaders meet (zie Bijlage E). De topics worden hier kwalitatief gebruikt in de interviews. In de richtlijnen van de enquête wordt vermeld dat deze enquête bedoeld is voor teacher leaders die ook een lesopdracht hebben én dat deze vragen gesteld moeten worden voordat zij hun rol effectief opnemen. Ook de participatieladder van Hart (1992) werd herwerkt aangeboden ter inspiratie (zie Bijlage F). Het perspectief van de schoolleiders werd hierover ook bevraagd.
- Peilend naar **verwachtingen naar de bruggenbouwer van 'OZS?!' toe** werd bij de laatste interviewvragen geen specifieke theorie als basis gebruikt. De student-onderzoeker was wel ingelezen in begrippen rond schoolvernieuwing (Fullan, 2007), over arbeids- en organisatiepsychologie (Snoek et al., 2021; York-Barr & Duke, 2004), over visie-ontwikkeling (Sinha & Hanuscin, 2017) en over de rollen van de bruggenbouwer (Willegems et al., 2016).

Na een pilotinterview met een medestudent werden subvragen geformuleerd om te kunnen doorvragen en verdiepen. Dit pilotinterview was geen inhoudelijke test -vermits het juiste profiel ontbrak bij de geïnterviewde- maar had tot doel het inoefenen van de interviewvaardigheden van de student-onderzoeker. Dit testinterview maakte geen deel uit van de data. Deze feedback was nuttig om het definitieve interview-schema op punt te stellen.

De interviewleidraad voor de schoolleider is terug te vinden in Bijlage G. Om een antwoord te kunnen formuleren op onderzoeksvraag 2a, kwamen hier enkel de beïnvloedende factoren van schoolcontext op de teacher leader uit het kwantitatieve instrument van Finster (2016) aan bod.

4. Analyseprocedure

We willen in dit onderzoek niet verklaren, maar wel begrijpen en beschrijven en daar is de deductieve aanpak van een thematische (inhouds)analyse geschikt voor (Varekamp, 2014). Hierbij systematisch te werk gaan draagt bij aan de geldigheid en betrouwbaarheid van kwalitatief onderzoek (Baarda et al., 2013). Ter bevordering van het systematisch én transparant werken, worden enkele adviezen van Baarda et al. (2013) gevolgd, nl. het volgen van een bekende methodologie voor analyse, het gebruik van computerondersteuning (Nvivo) en (begrippen)memo's. Het theoretische, doch flexibele zes stappenplan van Braun en Clarke (2006) én hun checklist met criteria voor een goede thematische analyse (zie Bijlage I) werden geraadpleegd om de verschillende fases van het analyseproces vorm te geven. Het gevolgde stappenplan werd uitgeschreven en toegevoegd in Bijlage H. Het kent volgens Braun en Clarke (2006) heel wat voordelen, waaronder de toegankelijkheid voor onderzoekers met weinig ervaring.

Literatuurstudie ging de dataverzamelmethode -en analyse vooraf om voorkennis over concepten te genereren, onderzoeksvragen te formuleren opdat er later gefundeerde conclusies getrokken zouden kunnen worden (Baarda et al., 2013). Voordat de interviews plaats vonden, werd een voorlopige labellijst opgesteld op basis van de onderzoeksvragen en enkele analytische lenzen uit de wetenschappelijke literatuur met hoofdcodes: 'Leiderschapsrollen', 'Schoolcontext' en 'Ondersteuning bruggenbouwer 'OZS?!'.

Om vertrouwd te geraken met de data werden alle elf interviews woordelijk getranscribeerd in MSWord en geanonimiseerd door de student-onderzoeker. Aarzelingen, twijfel, langdurig nadenken, verzuchtingen en

stelligheid werden vastgelegd. Tekstfragmenten die niet gerelateerd waren aan het onderzoek werden geschrapt. Zoals geadviseerd door Baarda et al. (2013) werd er eerst een interview getranscribeerd dat als 'rijk' werd bestempeld. Deze respondent vertelde uitvoerig en dit leverde een eerste brede kijk op. Volgens Braun en Clarke (2006) is het wenselijk om de hele dataset minstens één keer door te lezen alvorens te starten met coderen, aangezien er zo al ideeën, identificatie van mogelijke patronen gevormd zullen worden.

Tijdens de codering werd er letterlijk (Wat staat er?) gelezen én tussen de regels gelezen: interpretatief (Wat bedoelt men hiermee?) en reflexief (Welke misleidende rol had ik in dit antwoord?) gelezen (Baarda et al., 2013). De vooraf bepaalde 'labels' en 'sublabels' werden aan de transcripten gekoppeld. Gelijkaardige elementen die in de transcripties aan bod kwamen, kregen éénzelfde label toegekend. Memo's werden opgesteld om consequent te blijven in de keuzes die gemaakt werden en om ideeën te bewaren. De student-onderzoeker was ook op zoek naar dié elementen die voor de respondenten belangrijk waren en die niet in de labellijst waren opgenomen. Voorbeelden van enkele inductief gegenereerde codes zijn: 'Rol_Bemiddelaar bij schoolleider', 'Ontwikkelingsfocus_Frequentie' of 'Gedifferentieerd'.

Na de tweede codering van transcripten van de coaches (maart 2022) werden gemeenschappelijkheden vastgesteld binnen het profiel van de coaches. Enkele codes werden inductief gegenereerd en werden ondergebracht in het onderdeel 'Identiteit_inductief', o.a.: 'Leerlinggericht', 'In het ongewisse', 'Veranderingsgericht', 'Wetenschappelijke focus' en 'School profileren'. Deze blinde vlek werd aangepakt door opnieuw de literatuur in te duiken, specifiek op zoek naar profielen en identiteitsontwikkeling van teacher leaders. De literatuur leverde nieuwe deductieve codes aan, o.a.: 'Flexibiliteit', 'Motivatie' en 'Interpersoonlijke vaardigheden'. De nieuwe codes werden toegevoegd als het onderdeel 'Identiteit_Deductief' in de labellijst en onderzoeksvraag 1b werd geformuleerd. Alle transcripten werden opnieuw gelezen op deze nieuwe codes.

De teksten werden gecodeerd zolang het nieuwe inzicht bleef opleveren (Braun & Clarke, 2006). Na drie keer coderen werd niets substantieels meer toegevoegd. De labellijst werd iteratief verfijnd naarmate de lectuur vorderde. De definitieve labellijst werd toegevoegd in Bijlage J.

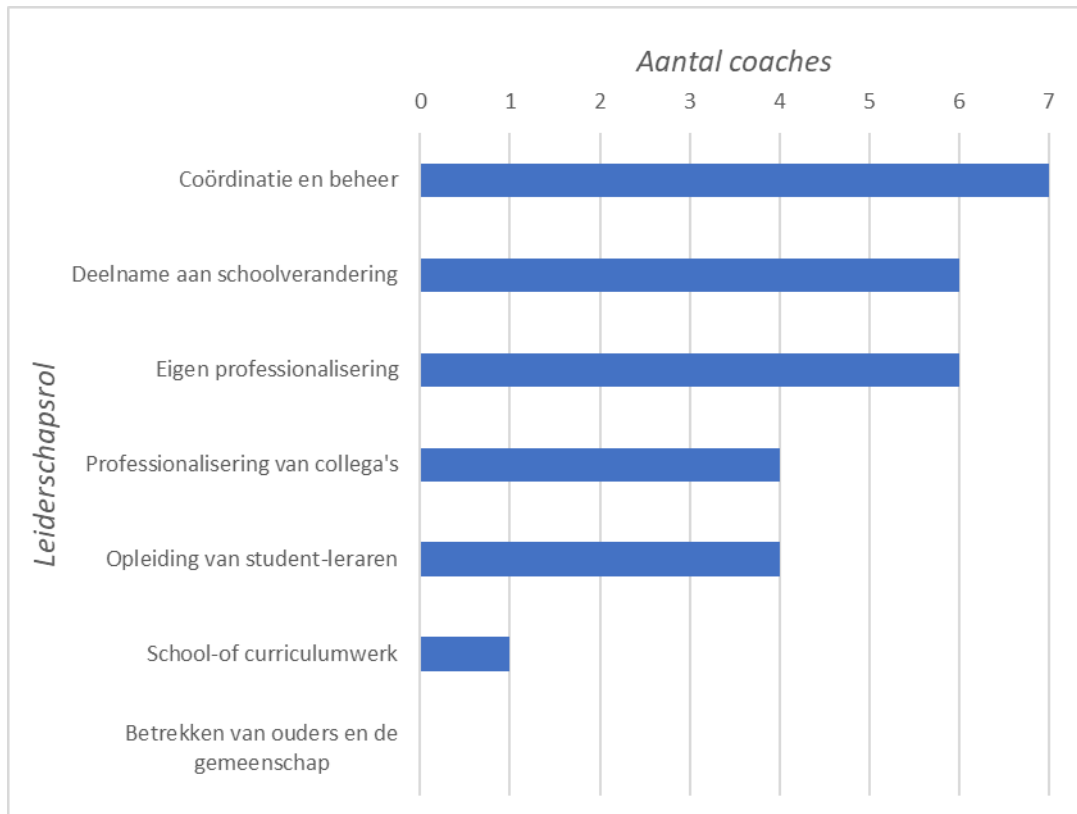
In kwalitatief onderzoek moet de levensechtheid van de resultaten tot haar recht komen (Baarda et al., 2013). Om de resultaten te illustreren, te verlevendigen, worden ze daarom ook in dit onderzoek ondersteund door quotes. Het delen van dergelijke voorbeelden uit de data heeft tot doel het vermijden van een zwakke of niet overtuigende analyse (Braun & Clarke, 2006).

De bevindingen uit de data werden opgenomen in 'Deel 3: Resultaten'. Zoals geadviseerd door Baarda en collega's (2013) wordt bij de presentatie ervan de structuur van de geformuleerde (hoofd- en deel)onderzoeksvragen gerespecteerd.

DEEL 3: RESULTATEN

1. Zeven dimensies van teacher leadership

Figuur 2 illustreert de geïdentificeerde leiderschapsrollen door de coaches binnen de zeven dimensies van teacher leadership van York-Barr en Duke (2004) samen met het aantal coaches dat over elke rol rapporteert. Een omschrijving van de dimensies is terug te vinden in Bijlage D.



Figuur 2. Zeven dimensies van teacher leadership (York-Barr & Duke, 2004)

1.1. De coördinator

Het monitoren van de veranderingsinspanningen en daarbij 'alles in goede banen leiden' (Coach_Heleen), zorgen dat 'alles en iedereen bij elkaar komt' (coach_An) en dat 'deadlines gehaald worden' (Coach_Karen) wordt veelvuldig aangehaald. Als procesbegeleider binnen 'OZS?!' veronderstellen ze dat vooral deze rol van hen verwacht wordt.

Coach_Nathalie: Tja, ik ben eerder de coördinerende. Ik ben ook heel doelgericht. Ik ga wel altijd zorgen dat àls we te veel afwijken, dat ik ons terug naar het doel trek (...) gewoon de essentie (...) Dat betekent wel vaak dat ik de droogste ben van de groep, (...). Ach ja, hoe zeggen ze dat? Ik ben als de 'whip' in het Britse Parlement... (lacht)

Coach_Heleen: Het is mijn job om die (= collega's) op één lijn te krijgen en om dan te zeggen elke keer: "nu doen we dit, nu doen we dat". De lijm zeker tussen de verschillende deelnemers?

1.2. Lid schoolontwikkeling

De startende coaches streven in hun nieuwe rol naar het teweegbrengen van verandering. Ze zien zichzelf daarbij als trekker van het veranderingsproces en als ontwerper van een concreet uit te voeren stappenplan voor collega's. Ze beogen het wetenschappelijke te vertalen naar de praktijk voor de collega's.

Coach_Ellen: Ik zal samen met een wetenschappelijk expert hé, een traject uitstippellen (...) en dan zeg je tegen de collega's: "Kijk eens waar we gaan uitkomen en dat gaat gewoon perfect lukken als we hiermee rekening mee houden (...) dit zijn de knopjes die je moet aanklikken" (...), dus het echt zo concreet mogelijk maken voor hen. Kant en klaar, een tool bijvoorbeeld.

1.3. De expert/Eigen professionalisering

Coaches spraken de intentie uit zelf als lerenden aan de slag te willen gaan en tonen zich bereid om expert te worden voor de collega's. Ze verwoordden dit als 'dingen opzoeken, een beetje studeren' (Coach_Karen) of als 'literatuurstudie doen en die volgens eigen visie verder uitbreiden' (Coach_An) en 'in de boeken duiken' (Coach_Gerda). Dat leren staat ten dienste van de onderzoeksvraag die zal gekozen worden.

Coach_Karen: Ik kijk er het meest naar uit om tijd te maken om in de materie te duiken (...), dingen bij te leren. Dat gaat afhangen van (...) onze onderzoeksvraag. Je moet toch goed kunnen meepraten als ze zitten te brainstormen. En je weet dan niet over wat dat gaat, dat kan wel niet als coach. Allé, zo zit ik niet in elkaar. Ik wil ook mijn zegske doen, ja!

Naast expert worden rond de onderzoeksvraag, wordt ook het doorlopen van de wetenschappelijke onderzoekscyclus als leerkans gezien. Ook leren uit de samenwerking dankzij het netwerk van onderzoekende scholen wordt aangehaald als leerwinst.

Coach_Gerda: Ik heb enorm veel interesse in procesbegeleiding. Ik vind dat een heel boeiende materie en ik dacht: Als ik dit mee doe, dan krijg ik dat zo ook een beetje binnen.

Coach_Karen: Ik wil mezelf professionaliseren. Ik heb altijd zin om bij te leren, dat stopt niet dus. Ik vind het ten eerste altijd heel belangrijk om zelf heel erg ingelezen te zijn, (...). Dat en zeker ook nieuwe mensen leren kennen.

1.4. Belegeider van professionalisering van collega's

Dat collega's onderzoek doen vinden coaches niet noodzakelijk. Ervaren collega's moeten vooral uit de comfortzone getrokken worden. Daarbij verwachten ze weerstand van 'anciens' (Coach_Karen, _Martine). Coaches gaven aan zichzelf daarbij te zien als diegene die anderen vooral 'pusht' naar verandering (Coach_Martine) en die 'hen het vuur aan de schenen legt' (Coach_Gerda).

Coach_An: Mensen voorzien van mijn ervaring en tips en tricks, die kant als coach spreekt mij aan. (...) We moeten ons met 'OZS?!' daarop toespitsen van 'wat zijn de noden'? Wat kunnen we doen naar opleidingen toe?

1.5. Begeleider van student-leraren

Hoewel een kleine meerderheid van de coaches wel openstaat voor deze rol (Coach_Karen, _Martine), lieten coaches weten dat ze deze rol als mentor toch vooral zien voor hun bruggebouwer.

Coach_Gerda: Dat is een soort van stagementorschap opnemen of wat? Als dat gevraagd wordt, goh ja, dan zal ik dat wel doen. Al zie ik nog niet wat de link kan zijn met onderzoekende school, omdat dat niet in ons thema past. Ik weet nog niet wie dat gaat zijn en met welke insteek dat die er gaan bijkomen, dus in functie van wie dat zijn, wat hun verwachtingen zijn en of ze willen werken (...).

De coaches die wel enthousiast waren over deze rol namen op school al een rol op als aanvangsbegeleider en spraken over de meerwaarde van student-leraren in hun onderzoeksteam als o.a. frisse wind en dat ze willen gebruik maken van de kennis die zij meebrengen (Coach_Karen, _Martine).

2. Persoonlijke en professionele kwaliteiten

2.1. Interpersoonlijke vaardigheden en intrapersonlijk gevoel

Als redenen waarom ze in hun vizier kwamen, omschrijven schoolleiders hun coaches samengevat als gewaardeerde werkrachten, leraren die enthousiast zijn, goed in de groep liggen, actief bezig zijn met school, die veel mensen kunnen overtuigen, als mensen met karakter en als ervaren leraren met mensenkennis.

Coaches omschrijven ze zichzelf samengevat als doelgericht, administratief en coördinerend sterk, vlot, gemotiveerd, goed in de groep, luisterbereid, analytisch-wetenschappelijk, een duwer, leergierig, de creatieve met de nieuwe ideeën, abstract, dominant, inlevend, doelmatig, rechttoe rechtaan, vlot in mondelinge communicatie, verbindend en kritisch.

2.2. De coach als initiator van duurzame verandering voor leerlingen

Alle coaches getuigen overtuigend van een urgentie en noodzakelijkheid omtrent duurzame verandering op school. De coaches willen in de eerste plaats impact hebben op beleid voor het welzijn en leerprestaties van leerlingen.

Coach_Martine: Zonder twijfel, ik heb voor het onderwijs gekozen, niet voor de leraars maar voor de leerlingen, om de leerlingen iets te leren. Dus het draait wel allemaal om hén, hé.

Coach_Karen: (...) Je doet het niet voor je collega's of voor de schoon ogen van uw directie, maar je doet het voor uw gasten. Om ze beter op weg te helpen en er zijn heel veel noden bij onze leerlingen, hoor...

2.3. De coach als onderzoeker

Sommige coaches hebben in het verleden al initiatief genomen tot verandering op school en uiten zich ontgoocheld over het niet geïmplementeerd geraken ervan. Volgens de coaches kan de samenwerking met onderzoekende school en de wetenschap die het op school binnen brengt, ervoor zorgen dat verandering

doorvoeren op een andere manier wordt aangepakt. Ze hopen dat 'omdat het zo allemaal wat meer gewicht krijgt' (Coach_Ellen) hierdoor meer duurzame beslissingen genomen kunnen worden zodat 'het na een halfjaar weer niet business as usual is' (Coach_Ellen).

Coach_Ellen: Ik denk dat ik het sowieso interessant vind om nu op metaniveau bezig te zijn met school en de toevoeging hier is dat ik dat gerichter doe, dus vanuit specifieke onderzoeksvragen om dan eindelijk echt iets blijvend te veranderen. Ja, want vaak zijn het maar voornemens (...). Ik denk dat het idee van 'we vertrekken vanuit een onderzoeksvraag die beantwoord wordt' helpt om het allemaal minder vrijblijvend te maken en dat spreekt mij wel aan.

Coach_Nathalie: Het is een principe van mij dat als je een nieuwe praktijk toepast of iets nieuws probeert dat dat wel zo goed mogelijk onderbouwd is, dat de kansen op slagen vergroten en niet gewoon 'oh, ik doe maar' (...). Ik wil liever de kans op slagen zo groot mogelijk maken en dat doe ik dan het liefst door mij te baseren op wat onderzoek heeft uitgewezen.

2.4. Hoge schoolbetrokkenheid

Coaches voelen zich erg betrokken bij hun school. Ze zeggen dat hun leerlingen en hun school vaak een slechte naam hebben waar ze maar moeilijk vanaf geraken. 'OZS?!' is voor hen een kans om hun school te profileren.

Coach_Martine: De school ligt me heel nauw aan het hart. (...) De bedoeling is echt dat onze school een beetje véél heropleeft. Want als je dan hoort dat er dan nieuwe scholen bijkomen (...) en de meeste mensen kijken naar de buitenkant, hè. En het is niet omdat we School_4 zijn dat we daarvoor moeten onderdoen, dus wij gaan mee met 'OZS?!' want als (...) het kan, dan kunnen wij het ook.

2.5. In het ongewisse

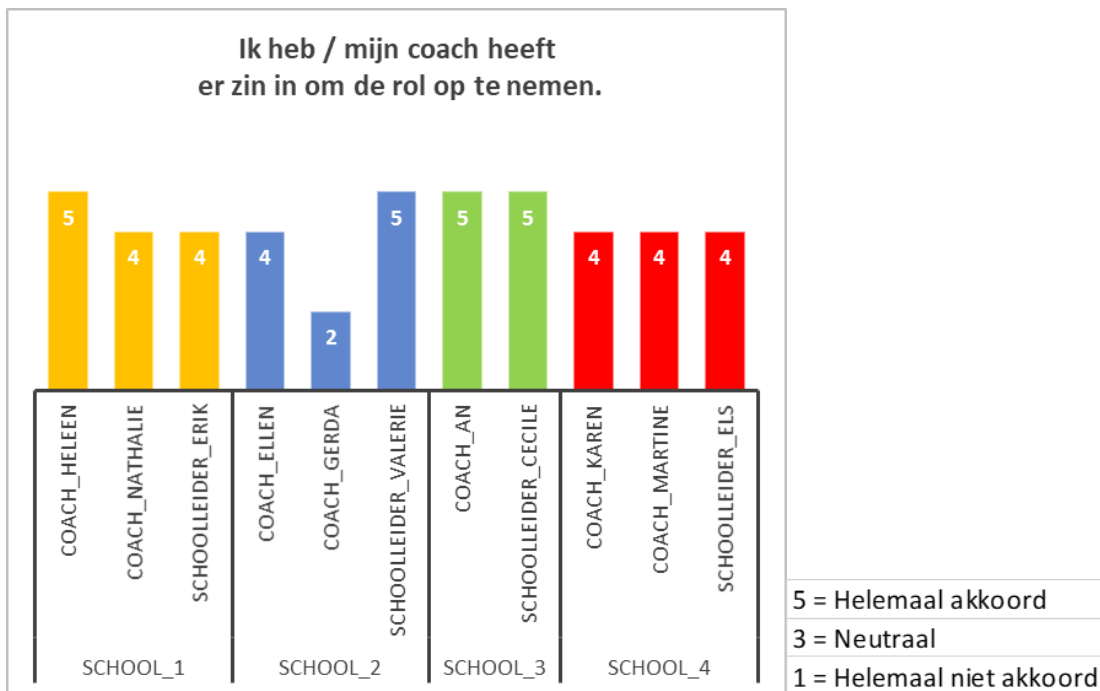
De startende coaches geven aan dat ze nog erg in het duister tasten wat betreft hun verantwoordelijkheden. Ze geven aan dat ze hierover gissen, twijfelen en onzeker zijn.

Coach_Ellen: (...) dus ik ben nog heel hard aan het zoeken van ja, wat is hier nu eigenlijk echt allemaal de bedoeling van...

Coach_Karen: Je weet nog niet wat er op je af gaat komen, hè. Dat kan nog niemand inschatten (...) of dat iets is voor mij of dat het een taak of verantwoordelijkheid is die ik me wel zie opnemen...

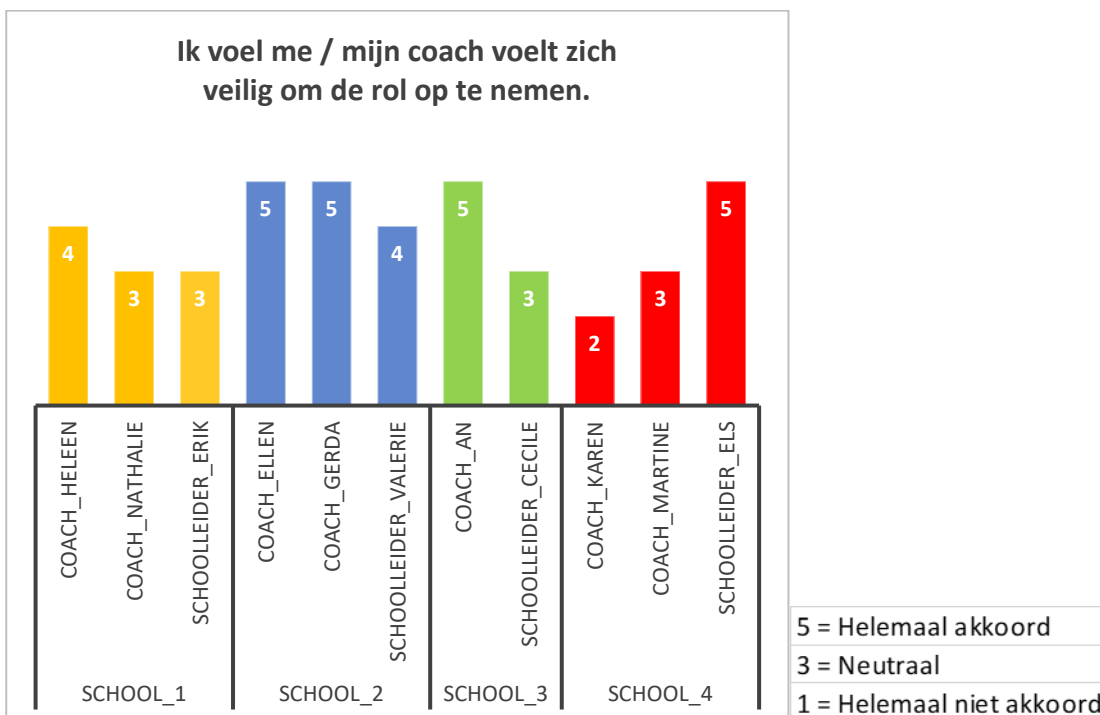
3. Beleving van de ondersteunende (school)context

Figuren 3, 4 en 5 illustreren hoe -na een gesprek over de beleving van de schoolcontext- coaches en schoolleiders denken over het opnemen van hun nieuwe rol. Ter afronding van de interviews schaalden ze drie stellingen in door er een score tussen 1 en 5 aan te geven. De figuren geven grafisch de inschatting weer van die beleving door coaches en hun schoolleiders. Deze stellingen hebben niet als doel het antwoord te kwantificeren.



Figuur 3. Score 'zin' om rol op te nemen

Coaches hebben er zin in om hun rol op te nemen, al wordt daarbij ook aangegeven dat het belangrijk is dat *de praktische, organisatorische ondersteuning nog wordt besproken (Coach_Nathalie)*.



Figuur 4. Score 'veilig' om rol op te nemen

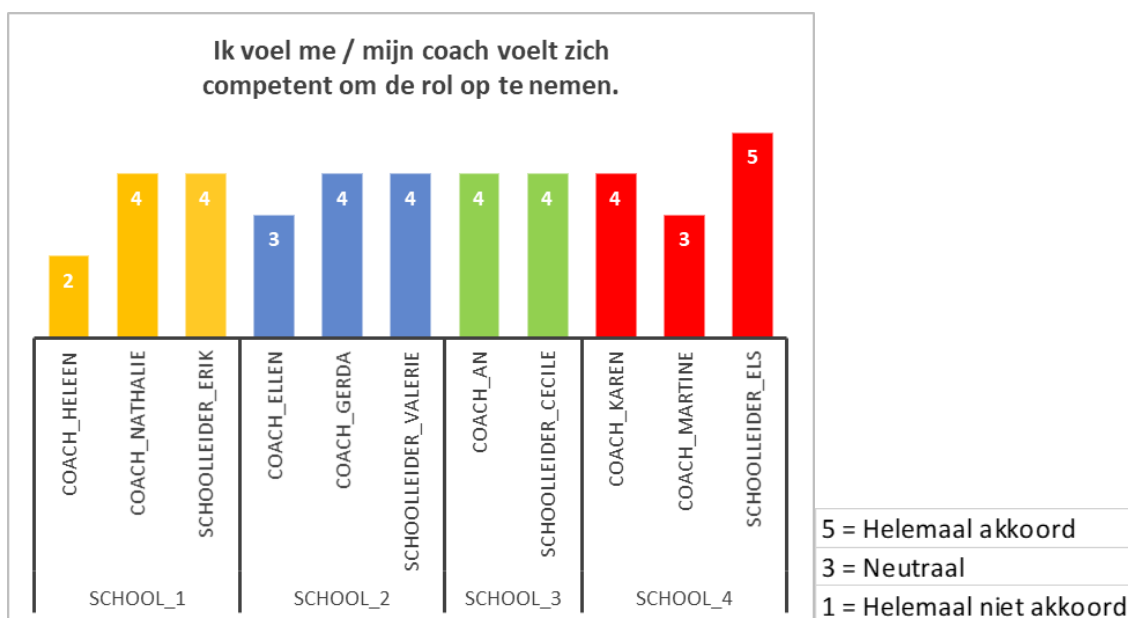
Coaches die een hoge score geven, geven aan dat ze erop vertrouwen dat ze ondersteund zullen worden door het directieteam. Maar er wordt ook getwijfeld over hun veiligheid omwille van de collega's.

Schoolleider_Eric: Er zitten in het team ook een aantal... ik zal ze maar 'haantjes' noemen. Mensen met een zeer uitgesproken mening. Ze (Coach_Nathalie, _Heleen) hebben absoluut competenties

om daarmee om te gaan, maar of dat ze zich onmiddellijk heel veilig gaan voelen en meteen de juiste snaar weten te raken, dat weet ik nog niet helemaal. (...). Ik heb er alle vertrouwen in dat ze dat gaan kunnen, hoor maar dat is de vraag niet, hè?

Coach_Nathalie: Het minste veilig voel ik mij binnen het leerkrachtenteam (...) omdat mijn collega's niet goed niet weten wat 'OZS?!' inhoudt waardoor ze in begin met argusogen gaan kijken. Dus ik ga ENORM worden bekritiseerd in het begin. Ik ga me serieus moeten bewijzen, dus voel ik mij veilig, tja gemiddeld?

Coach_Karen: Ik voel me niet helemaal op mijn gemak, door de manier waarop wij gevraagd zijn. Dit is niet helemaal opengetrokken naar het ganse team. Het is via omweg bij ons terecht gekomen, dus ik weet eigenlijk niet wat de andere collega's denken. Ik weet dat de directie het aan sommigen heeft gevraagd, maar ik weet niet aan wie. Ik voel me dus niet veilig, nee.



Figuur 5. Score 'competent' om rol op te nemen

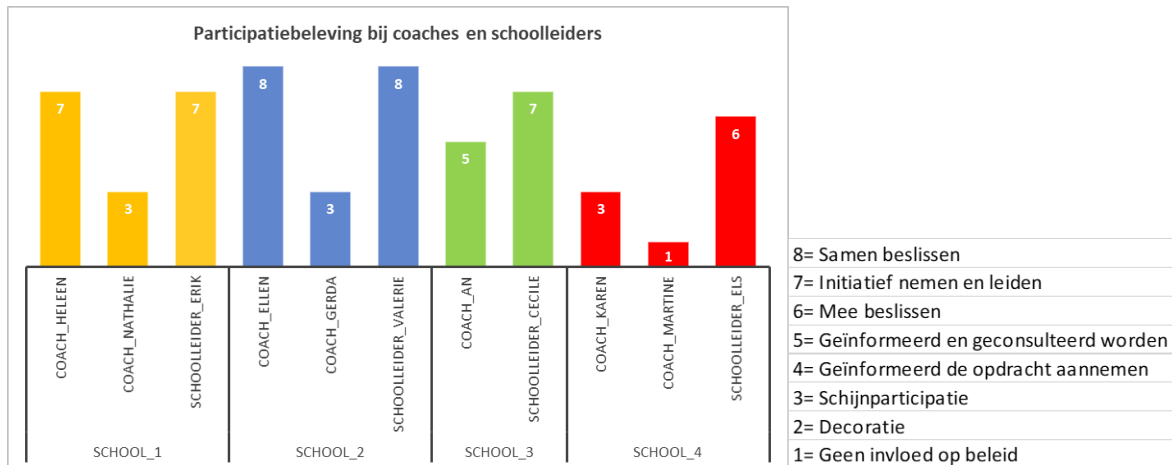
Coaches geven doorgaans aan dat ze zich competent voelen. Eerder opgedane kennis en vaardigheden buiten het onderwijs worden hierbij als meerwaarde gezien (Coach_Nathalie, _An, _Karen). Coaches die een laag of neutraal cijfer geven, wijten dit aan een gebrek aan informatie over de rol.

Coach_Heleen: Competent? Als leek, ik denk dat ik nog veel kan leren en moet vernemen. (...) Ik voel mij nu nog niet klaar, maar ik geloof dat ik het KAN leren. Maar om nu al coach te zijn, is de vraag, dan ben ik nog niet klaar. Dan zeg ik een 2.

Coach_Ellen: Ja, ik weet het ECHT niet, het is voor mij nog iets te abstract. Want eigenlijk, hoe gaat het er uit zien en wat precies gaan we onderzoeken, hoeveel tijd gaan we daarvoor hebben en op welk niveau moet ik werken?

3.1. Beleidsparticipatie

Naast hun ervaringen en belevingen, werd aan elke coach en schoolleider gevraagd een cijfer te plakken op hun participatiebeleving. Het is niet de bedoeling deze antwoorden te kwantificeren. Bijlage F bevat de herwerkte versie van de participatieladder van Hart (1992) die hierbij ter inspiratie werd aangeboden. Figuur 6 illustreert per school de gemaakte inschattingen en toont dat ook de meningen tussen leraren op eenzelfde school over de participatiegraad verdeeld kunnen zijn.



Figuur 6. Score beleving participatie aan het beleid

Coaches zijn van mening dat beleid samen gevoerd moet worden met de directie omdat anders niets duurzaam verandert.

Coach_Ellen: (...) een school mag niet tevreden zijn met een cijfer onder de zeven of acht omdat er anders toch niets echt vooruit gaat.

Beleidsparticipatie vinden zijn vooral belangrijk voor henzelf. Participeren in beleid moet volgens hen niet gebeuren door àlle leraren. Coaches en schoolleiders zijn van mening dat veel leraren afhaken omwille van onvoldoende tijd of ruimte. Ook te weinig energie overhouden bovenop de lestaak om initiatieven en ideeën verder uit te werken wordt benadrukt door coaches en schoolleiders.

Schoolleider_Valerie: We hebben een enorm grote participatie cultuur maar we hebben wel al gezien dat het soms voor leerkrachten makkelijker is als ze gewoon een voorstel krijgen dat ik met een klein team heb uitgeschreven en waarover ze eigenlijk gewoon nog maar feedback mogen geven.

Coaches vinden beleidsparticipatie ook voor hun leerlingen belangrijk. Dit illustreren ze door hun leerlingen te benoemen als dé belangrijkste stakeholder voor 'OZS?!'.

Coach_Gerda: We zijn erover aan het nadenken hoe we hen beter kunnen integreren, dat er niet enkel snel een smartschool enquête te doen is voor hen. (...) maar ik vind wel belangrijk dat we in het achterhoofd houden dat we het wel voor hén doen, hé en dat ze wéten dat we daarmee bezig zijn. (...) dit gaat wel over júllic, dat is dus eigenlijk gewoon super belangrijk.

3.2. Uniforme visie

De visie van de school werd nooit uitdrukkelijk gecommuniceerd met de coaches en ze zijn er zelf ook niet naar op zoek gegaan. Schoolleiders daarentegen geven aan dat leraren goed op de hoogte zijn.

Schoolleider_Els: De leraren kennen allemaal de visie. (...) Ze streven er ook naar om die te volgen.

Coach_Gerda: We spreken algemeen wel dezelfde taal. We zijn ons allemaal heel bewust van de grootstedelijke context waar wij in lesgeven, en dat we uiteindelijk wel personen in de wereld willen zetten met stevige kennis op zak en ook wel mooie mensen in de wereld wil zetten. (...) Nu, als ik moet specificeren wat de visie van de school is... ik weet dat er een document bestaat, meer kan ik niet echt zeggen.

Coaches en schoolleiders uitten zich kritisch bij deze vraag en vragen zich af in welke mate schoolleiding en leraren écht hetzelfde willen en bedoelen.

Coach_Ellen: Ik vind het te gemakkelijk om te zeggen 'we dragen allemaal hetzelfde verhaal uit' want ik denk niet dat dat zo is. Bijvoorbeeld, als we zeggen 'emancipatie', je kan dat op twee verschillende manieren interpreteren, hè? Je kan interpreteren iemand kent zijn weg heel goed in het onderwijslandschap en is voldoende voorbereid om met een ASO diploma succesvolle verdere studies af te ronden. Of je kan zeggen wij leveren mondige kritische wereldburgers af die hun rechten kennen en die daar eventueel bestaande systemen in vraag, durven stellen. Dat is natuurlijk een heel andere interpretatie, hé.

3.3. Ontwikkelingsfocus en levenslang leren

Coaches en schoolleiders zijn het eens over het belang van nascholen en ze geven aan dat ze zelf veel nascholingen volgen in tegenstelling tot hun doorsnee collega's. Er wordt gefrustreerd aangegeven door coaches én schoolleiders dat nascholen iets zeer vrijblijvend en leraar afhankelijk is. Ze zien ook gemiste kansen liggen bij de laksheid waarmee er opgetreden wordt tegen collega's die onvoldoende bijscholen of bij niet inpassen in de schoolcultuur. Coach_Ellen doet een praktische suggestie:

Ik zou liever hebben dat mijn collega wiskunde dan gewoon die dag twee uur extra wiskunde geeft en dat ik dan mijn vak geef de week daarna op het moment dat die op nascholing gaat. Allé, zo dat het meer ingebed is in de school. Nu heeft het zo nog een soort statuut van (fluisterend) 'Ja, die is efkes weg op nascholing'. Ik vind dat jammer. Ik vind dat nascholen écht gewaardeerd zou moeten worden zonder zorgen te maken over lessen of taken.

Er blijkt uit de interviews een consensus rond het blijven professionaliseren doorheen de loopbaan. Over hun eigen leerproces binnen en buiten 'OZS?!' spreken coaches met hun leerlingen. Coach_An die een opleiding volgt buiten 'OZS?!' omschrijft dit als volgt:

Ik heb aan mijn leerlingen gezegd 'ik studeer zelf ook nog iets bij' (...) en ze apprecieerden dat wel, dat triggerde hen, ik zag dat. Zo van het is NIET de zoveelste leerkracht die gewoon haar lesgeeft, het is iemand die levenslang blijft leren.

3.4. Samenwerken

Coaches uit -naar eigen zeggen- 'kleine scholen' geven aan dat er weinig tot geen overleg gebeurt op school (Coach_Gerda, _Ellen). De andere coaches en schoolleiders geven aan dat vakgroepoverleg of overleg over gezamenlijke projecten zowel horizontaal als verticaal uitsluitend binnen de eigen school gebeurt, op gefaciliteerde ingeroosterde overlegmomenten tijdens pedagogische vergaderingen. Coaches en schoolleiders zijn het erover eens dat wat zelfsturing hierbij betreft, dat best gedifferentieerd aangepakt wordt.

Coach_Ellen: (...) tijdens de meeste projectweken zijn er wél samenwerkingsverbanden, maar dat zou wel veel beter kunnen.

Coach_Karen: (...) dat is een heel moeilijk gebeuren bij ons op school. Dat is niet ingeroosterd, dus we vergaderen vier keer per jaar. Onder de middag of een keer op woensdagmiddag of een keer om 15.30u, rap rap, want zelf tijdens de middag kunnen we quasi niet vergaderen, want iedereen heeft wel een keer een toezicht. Dus ja, er zijn heel weinig vrije vergadermomenten op school waar iedereen tegelijk op aanwezig is. Alleen op studiedagen gebeurt dat af en toe eens, maar te weinig (kordaat). Ja, dus onze vakgroep, (...) daar doen we te weinig mee.

Schoolleider_Erik: Sommige vakgroepen krijgen strikte, vastgelegde opdrachten toebedeeld. Anderen mogen zelfstandig aan het werk, omdat die al verder geëvolueerd zijn. We gaan niet meer het principe uitvoeren ... dat we voor iedereen het agenda bepalen, de methode en onderwerpen. (...) Dat blijkt niet echt efficiënt omdat bepaalde mensen het daar dan moeilijk mee hebben. We laten die vakgroepen op dat moment losser. Raar dat we daar niet vroeger zijn opgekomen, want eigenlijk zijn we zo nog maar 1,5 jaar bezig. We zaten zo vast in dat star beleid. Maar dat werkt inderdaad, laat die mensen maar doen. Er zijn teveel competenties bij leerkrachten die anders niet naar boven komen. Misschien moet ik er nog aan toevoegen dat sommige leerkrachten ook gewoon niet luisteren naar de directie en dus heeft het geen zin om strak op te treden.

3.5. Schoolleider

3.5.1. Erkenning

Coaches geven aan dat ze ervaren dat in één-op-één gesprekken hun schoolleider 'trots' en 'fier' is op hen.

Coach_Nathalie: Toen ik me aanmeldde, kreeg ik direct het bericht terug.... Ik hoopte al dat jij er ging op in gaan, want ik vind dat die rol voor jou geknipt is. Ja, dus...Voilà, het beetje twijfel dat er was van 'neem ik dat er ook nog bij' was daarmee weg.

3.5.2. Tijd en transparante communicatie

De gesprekken gaan bij alle respondenten over het tekort aan middelen. Coaches maken zich grote zorgen over het effect van te weinig tijd krijgen voor hun rol op de reeds hoge werkdruk die ze ervaren. De coaches geven aan dat ze zeker nog willen lesgeven maar hopen op wekelijkse enkele lesvrije uren (BPT-uren).

Coach_Nathalie: Als ik dat er moet bijnemen in mijn eigen tijd? Ja, sorry, dan laat ik het direct vallen en ik weet ook met maar één of twee uur ga ik er ook niet geraken, dus ik weet niet wat zo de standaard is op scholen, maar het zal toch wel vier tot vijf uur zijn...

Coach_Ellen: (...) ik ga dat niet in mijn springuren doen, hè? Nee, hé, no way, dat gaat gewoon niet, dan kunnen ze de coach opvegen (...). We moeten durven spreken over het gebrek aan impact door een gebrek aan leermiddelen in het onderwijs .

Schoolleider_Valerie: (...) als we die uren niet hebben, dan moeten we die uren maar creëren omdat dat ook een blijk van appreciatie is. Dat het niet is van 'ze verwachten dat we dat er zomaar allemaal bij doen maar we worden ergens gefaciliteerd, krijgen iets om daarin te zitten'. En ik weet ook wel dat die eigenlijk veel meer doen dan dat ene uur.

Coach_Gerda neemt zeer overtuigd afstand van een vrij geroosterd uur elke week omdat BPT-uren soms moeilijk te verantwoorden zijn naar collega's toe. Ze wil een ander voorstel doen bij haar schoolleider:

Er wordt veel gedweept met BPT-uren, hé, maar eigenlijk brengt dat heel veel stress met zich mee. Er moet wel data op tafel komen te liggen. Mensen moeten weten 'wat doe je dan juist'? En dat mislukt eigenlijk op heel veel scholen, merk ik, of toch bij ons. Dus ik zie dat eerder als leerkrachten ontlasten van stomme taakjes zoals speelplaats toezicht, zo een keer iets niet moeten doen binnen de onderwijs opdrachten. Ik zie daar veel meer tijd in vrijkomen dan in zo maar een uurtje geen les of zo, want uiteindelijk wordt dat een vergaarbak van... Ik zeg maar iets bijvoorbeeld zeggen: "Weet je, bij een spaghettifeest, gij moet u ne keer niet op dat rooster zetten". Daar zou ik veel meer aan hebben of veel meer energie uithalen van een keer iets níét te moeten doen, waardoor ik -als ik nu denk aan 'OZS?!'- daar veel meer energie voor zou over houden 's avonds om een verslag te maken bijvoorbeeld. Maar zo één BPT-uurtje elke week, wat heb ik daaraan? Dat verglijdt in uw rooster, er komt altijd wel iets tussen. Want de combinatie van BPT uren én goed lesgeven maakt dat ik eigenlijk mijn primaire taak niet naar behoren kan doen.

Coaches die al eerder ervaring hebben met BPT-uren rapporteren ook over hun ervaringen met collega's die afgunstig reageren of hun werk in twijfel trekken. Het tijdig en transparant communiceren over het project en over de rolomschrijving van de coach naar de collega's toe is volgens de coaches dé taak van de schoolleider, alsook de verantwoording van eventuele BPT-uren. Dit vinden ze belangrijk 'opdat collega's niet achter mijn rug praten' (Coach_Martine). Coaches ervaren ook het als positief als een schoolleider de mogelijkheid om coach te worden open stelt voor het hele team of dat elk teamlid de infonamiddag kan volgen.

Coach_An: Ik denk dat het heel belangrijk is dat het team op de hoogte wordt gehouden, (...) dat ze niet uit de lucht vallen zo van 'we weten van nikske' als we afkomen met wat we uitgewerkt hebben.

Coach_Nathalie: Als je ze niet informeert, dan gaan er geruchten rond over van alles en nog wat die dan hun eigen leven krijgen. Je hebt altijd pessimisten op de school rondlopen die van elk gerucht iets negatief maken, dus je moet dat vooral van in begin de kop indrukken. Ook omdat, niet alleen inhoudelijk gaan er negatieve geruchten rond, maar ook over uw eigen rol van: "Amai, die heeft daar uren gekregen en wat doet ze er eigenlijk mee?". Dus om al die redenen weet ik dat iedereen goed moet geïnformeerd zijn.

3.5.3. Mandaat

Naast de noodzakelijkheid van tijd en transparante communicatie spreken coaches ook over een uitgesproken en gecommuniceerd mandaat krijgen om te kunnen veranderen. Dit om ook te kunnen opvolgen of de verandering wordt doorgevoerd door collega's, om te meten, te evalueren en bij te sturen.

Coach_Ellen: Als de directeur eindverantwoordelijk blijft, dan moet die ook echt mee op die kar springen en mee ook dat duwtje geven. Ofwel geef je mij als coach de eindverantwoordelijkheid voor héél dat project, maar dan ga ik ook wel zélf die duw geven. Als ik dat zou mogen doen, dan mag mijn directie zeggen, "jij bent coach", maar zo "JIJ bent coach", voor iedereen...

Schoolleider_Erik: Het is ook een heel moeilijke zaak, hè. Want je krijgt een soort van 'niet echt een mandaat mee', maar je moet wel medecollega's aan het werk zetten...

3.5.4. Rolverdeling

Coaches omschrijven de betrokkenheid van de schoolleider doorheen heel het proces, als 'klankbord' (Coach_Nathalie), als 'pitcher' (Coach_Heleen), als 'leider van het project' (Coach_Heleen), als 'opvolger die bijstuurt als er iets gebeurt' (Coach_Martine) De meningen over de rol van de schoolleider variëren sterk.

Coach_Gerda: (...) Ze (Schoolleider_Valerie) moet overal zaadjes planten, de tamtam hier en daar laten gaan zodanig dat het al leeft, vooraleer dat wij dan echt meteen tot een soort concrete uitrol kunnen komen. Dat ze ook gemotiveerd zijn als er vragenlijsten komen als we iets in kaart willen brengen. (...) anders dan zou je dan na 3 maanden afkomen met 'wij zien het zo', 'we hebben dat en dat gedaan' en dan valt zowel het hele team en de directeur zo'n beetje van de stoel... Ik vind dat dat bij haar taak hoort. Dat ze evenwaardig lid moet zijn van die 'Onderzoekende School?!'.

Coach_An: Goh, eerlijk gezegd, is het niet de bedoeling dat zij daar een rol in opnemen. De bedoeling is dat WIJ op zoek gaan naar aan wat onze school het meeste nood heeft. We zijn bij haar (Schoolleider_Cecile) langs geweest en we hebben gevraagd: Dan hebben we carte blanche voor dat? En dan zei ze: "ja".

Hoewel ze aangeven dat ze waarschijnlijk een rol op de achtergrond zouden moeten opnemen om het traject alle kans op slagen te geven, verklaren schoolleiders dat ze over de rolverdeling nog niet hebben nagedacht. Ze beschrijven hun actieve rol als: het mee formuleren van de doelen, monitoring en bijsturing ervan; stimuleren van reflectie bij de coaches, tijd bewaken, verslaggeving en de terugkoppeling naar het hele team.

Schoolleider_Cecile: (...) Ik ga proberen loslaten om die draagkracht groter te maken. Want je hebt toch altijd mensen die een beetje schrik hebben van een directielid mee aan tafel. Ik weet dat ik van in het begin mijn rol een stuk moet afbakenen, anders zou ik mij teveel gaan moeien ja, dat wil ik echt niet, hè. (...). Het gaat pittig worden, daar ben ik van overtuigd. Maar hoe pittiger, hoe liever dat ik het heb want dan komt pas de stem van ons hele team aan bod en dat is goed, hè.

Schoolleider_Erik: Ik besef... daar moet allemaal nog verder over nagedacht worden (...) hoog tijd. (...) dat ik dringend moet werk maken met die twee mensen hier terug eens uit te nodigen.

3.6. De bruggenbouwer van 'OZS?!'

Er zal volgens de coaches vooral geleerd worden door de bruggenbouwers als experts.

Coach_Martine: Ja, want zij (bruggenbouwers) zijn wel de experts, hé, wij zijn maar de uitvoerders, degenen die het gaan proberen maar we willen dus informatie van hen (bruggenbouwers), de specialisten.

Coach_Heleen: De manier waarop we het nu doen is niet zo efficiënt (...). De bruggenbouwer zal ons moeten ondersteunen door tools aan te reiken waar dat we dan verder mee kunnen en dat zij ons verder blijvend steunen. Dat is volgens mij degene met de meeste kennis. Maar ook als ik zelf een probleem heb, dat ik naar daar kan gaan en zeg: "Help, zeg mij wat ik moet doen".

Van de bruggenbouwer verwachten ze dat deze hen inhoudelijk zal bijleren over de thema's betreffende hun onderzoeksvraag. Coaches die nog niet of amper betrokken zijn met de begeleiding van student-leraren op school kijken ook naar de bruggenbouwer als mentor voor de student-leraren. Door hun aanwezigheid als vertegenwoordigers van de wetenschap verwachten coaches ook dat de bruggenbouwer de weerstand bij collega's zullen kunnen counteren. Ze verwachten dat dit impact zal hebben op het team doordat het de druk om te veranderen kracht bij zet, enerzijds omwille van de naam VUB, maar ook omdat hun expertise stoelt op wetenschappelijke kennis die *de blik van collega's zal openen voor wat allemaal mogelijk is (Coach_An).*

Coach_An: (...) het feit dat de wetenschap erbij komt, hè, je krijgt de expert erbij (...), ja dat zal de weerstand bij de collega's wel temperen.

Door de coaches wordt afgetoetst in welke mate de bruggenbouwer kan/wil optreden als bemiddelaar tussen schoolleider en coach in de discussie rond ondersteunende organisatorische maatregelen op school, zoals bijvoorbeeld BPT-uren.

Coach_Nathalie: Op de VUB heb ik ook (...) de stok in het hoenderhok gegooid. Ja, sorry, maar dat is gewoon de grootste vraag die ik heb en die ook mijn collega's en iedereen heeft. Vooral omdat die onderhandeling zo moeilijk is, ik weet zelfs nog niet wat BPT uren zijn...

DEEL 4: DISCUSSIE EN CONCLUSIE

1. Bespreking

Dit onderzoek biedt ons de kans om te begrijpen hoe startende teacher leaders naar hun nieuwe rol kijken. Terwijl in de gelezen literatuur vaak onderzoek wordt gedaan tijdens of na het proces, werd er hier voor gekozen te onderzoeken wat teacher leaders ervaren vóór ze starten met hun rol. Om in de toekomst potentiële teacher leaders beter te identificeren en om hun ondersteuning bij het opnemen van teacher leadership te optimaliseren binnen 'OZS?!', belicht dit onderzoek enkele persoonlijke en professionele kwaliteiten van deze startende coaches. Ook inzicht in de leiderschapsrollen die ze veronderstellen op te nemen én de ondersteuning die ze daarbij vragen van hun (school)context en bruggenbouwer worden hier besproken.

1.1. Identificatie van teacher leaders

De literatuur rapporteert overvloedig over de identiteit van teacher leaders en met deze studie werd getracht een meer specifiek beeld te scheppen van de teacher leader binnen 'OZS?!'. Aangezien in deze studie alle coaches beginnende en onervaren teacher leaders zijn, is het mogelijk dat niet alle aanwezige kenmerken uit de literatuur opgemerkt werden. Desalniettemin kunnen heel wat kenmerken uit de studies van o.a. Krisko (2001), York-Barr en Duke (2001) en Snoek en collega's (2019) bevestigd worden: startende coaches binnen 'OZS?!' zijn bijzonder actiegericht, behouden ook graag hun lesopdracht, benoemen zichzelf als levenslange lerenden en van het engagement met 'OZS?!' moeten in eerste instantie hun leerlingen het meeste kunnen profiteren.

Als we hen categoriseren binnen de drie categorieën teacher leaders uit het onderzoek van Bae en collega's (2016), dan sluiten deze resultaten -niet uitsluitend maar wel- voornamelijk aan bij het derde type teacher leader, nl. de 'administratieve leider'. De uitkomsten van deze studie belichten immers hun sterke wens om betrokken te zijn bij verandering en beleidsbeslissingen. Bij die wens is hun geloof en vertrouwen in de wetenschap die 'OZS?!' voor hen vertegenwoordigt opvallend. Het traject 'OZS?!' beschouwen coaches als katalysator voor duurzame verandering waardoor hun initiatieven tot verandering minder vrijblijvend zullen zijn.

Een grote mate van 'onzekerheid' en 'nog in het ongewisse zijn' komt echter ook als kenmerk aan het licht bij alle coaches. Ze geven aan dat dit gevoel effect heeft op de mate waarin ze zich nu competent voelen om hun rol op te nemen. In de literatuur wordt dit gevoel in verband gebracht met te vage verwachtingen, onduidelijke rolomschrijving, slechte of laattijdige communicatie over verantwoordelijkheden en onduidelijke visie op school (Margolis & Huggins, 2012; Moller & Pankake, 2006 in Hunzicker, 2017; Wenner & Campbell, 2016).

Opmerkelijk in deze studie is ook dat de coaches getuigen van een zeer sterke wil om hun school te profileren naar de buitenwereld toe. Dit werd in de voor deze thesis gelezen literatuur niet terug gevonden. De grootstedelijke context maakt hun leraarschap naar eigen zeggen extra uitdagend en het bezorgt hun school of hun leerlingen mogelijk een negatieve reputatie. Hoewel ze deze uitdaging omarmen, drukken ze de wens uit hun school in een meer positief daglicht te willen stellen.

1.2. Veronderstelde leiderschapsrollen

Coaches binnen het traject van 'OZS?!' verwachten meerdere formele rollen op te nemen binnen de zeven dimensies teacher leadership van York-Barr en Duke (2004). In de verdiepende interviews komen de rollen 'betrokkenheid van ouders en de gemeenschap' en 'curriculumwerk' niet aan bod. De coaches verwachten op school vooral onderwijsverandering te beheren en te coördineren en ze sluiten daarbij aan bij de literatuur die hen omschrijft als 'onderwijs -en cultuurvernieuwers' die de status quo wensen uit te dagen (Fullan, 2007, 2016; Silva et al., 2000; Snoek et al., 2021). De coach in het onderzoekend team is ook verantwoordelijk voor het leren van anderen (Willegems et al., 2014). Zelf willen ze wel 'expert' worden voor hun collega's maar -wat de professionalisering van hun collega's betreft- geven coaches aan dat dit zich vooral zal beperken tot hen uit hun comfortzone trekken.

Coaches veronderstellen dat hun persoonlijke kwaliteiten, eerder verworven vaardigheden en hun visie op onderwijs hun voorkeur voor een rol stuurt. Dit bevestigt het standpunt van Huizinga en collega's (2013) en Patton en collega's (2012) die stellen dat o.a. identiteit en de eigen visie op leren bepalend zijn voor de opgenomen rol als teacher leader. Maar ook afhankelijk van de rugzak van de coaches staan ze blijkbaar wel of niet open voor bepaalde rollen. Zo geven startende coaches mét ervaring als aanvangsbegeleider als enigen nadrukkelijk aan dat ze de rol als mentor voor student-leraren willen opnemen. Dit geeft aan dat er mogelijk bij alle coaches nog geen volledig besef is van de invulling van het universitair partnerschap 'OZS?!' waarbinnen de begeleiding van de student-leraar een gezamenlijke verantwoordelijkheid is. Daar wordt immers ook van de coach verwacht oog te hebben voor de bezorgdheden van de student-leraren én hen als volwaardige partner mee te betrekken bij het onderzoek (Willegems et al., 2014).

1.3. Ondersteunende (school)context

We kunnen stellen dat de schoolcontexten nog werk vereisen opdat samenwerken en professionaliseren meer ingebed raken in de school. Alle respondenten uit deze studie hekelen het feit dat collega's weinig gestimuleerd worden als ze zich niet verder professionaliseren tijdens de loopbaan. Uit de interviews blijkt ook dat samenwerken op school erg beperkt blijft tot vakgroepwerking en het occasioneel uitwerken van projecten met collega's binnen de school. In de 'kleinere' scholen is er amper overleg, laat staan buiten de school. Bovendien gaat ook niet elke vakgroep autonoom aan de slag. Volgens Odenthal et al. (2011) zijn samenwerken, praten over lespraktijk en bijhorende problemen en het geven en krijgen van feedback van collega's nochtans vereisten voor een lerende schoolcontext. Ook volgens Snoek en collega's (2020) is een ondersteunende schoolcontext voor teacher leaders gekenmerkt door openheid, overleg en interactie én een schoolbrede focus op het leren van alle leerlingen én leraren.

De resultaten van dit onderzoek bevestigen de bevindingen van Wilson (2016) die aangeven dat leraren uiteenlopende percepties en ervaringen hebben over de contextuele factoren die hun groei als teacher leader ondersteunen. Coaches en schoolleiders zijn het namelijk niet altijd eens over de mate waarin er vandaag beleidsparticipatie aanwezig is op de school. En ondanks hun sterke wil om deel te nemen aan het beleid, is het wel opvallend dat coaches aangeven de precieze missie of visie van de school niet te kennen. Het valt echter ook op dat coaches veel minder aandacht hebben voor gedeeld leiderschap en een bottom-up leiderschapstijl wanneer ze hun eigen rol uitdenken. Ze beschrijven hun rol als sturend en veel minder open voor participatie van het team. Ze omschrijven hoe collega's vooral op de hoogte moeten gehouden worden en dat ze het -door het onderzoekende team uitgewerkt- concreet plan mogen uitvoeren.

Met andere woorden, de coaches zien voornamelijk zichzelf in de rol van drager en regisseur van veranderingsprocessen.

En plots wordt de leraar coach... en door leiderschap op te nemen ultiem ze zich ongerust om niet langer enkel leraar tussen de collega's te zijn. Uit hun getuigenissen blijken hun bezorgdheden en onzekerheden over het negatief effect dat het opnemen van deze formele rol kan hebben op hun professionele relaties en op hun gevoel van veilig de rol te kunnen opnemen. Verschillende auteurs uit de literatuur bevestigen dit, zoals bijvoorbeeld York-Barr en Duke (2004) en Lieberman en Friedrich (2007). Dat erkenning krijgen van de schoolleider vanzelfsprekender is dan van collega's, wordt eveneens ervaren door startende coaches in 'OZS?!' en bevestigd door Struyve en collega's (2013). Deze bevindingen liggen in lijn met de besluiten van Snoek en collega's (2019, 2021); Fullan (2007); Ros en van den Bergh, (2018) waarbij teacher leaders verwachten dat een schoolleider een ondersteunende rol opneemt om de druk op professionele relaties op te vangen. Coaches uit 'OZS?!' vermelden daarbij vooral de noodzaak van transparant én tijdig communiceren met het hele team over rollen en verantwoordelijkheden, zoals bijvoorbeeld ter verantwoording van mogelijke BPT-uren. Coaches spreken ook hun nood uit aan een mandaat om verandering te mogen implementeren én opvolgen bij hun collega's. Dit is begrijpelijk, een formele erkenning van hun leiderschap geeft leraren meer impact (Snoek et al., 2019) maar tegelijkertijd zou dit een valkuil kunnen zijn. De literatuur van Snoek en collega's (2019) stelt immers dat hoe meer het leiderschap van leraren gekoppeld is aan posities, hoe minder beroep er op andere leraren wordt gedaan en hoe groter het risico dat er een tweedeling ontstaat tussen teacher leaders die 'zich gezien en erkend voelen' en collega's die 'zich buitengesloten voelen en hun eigenaarschap over schoolontwikkeling' verliezen (p.7).

1.4. Ondersteuning bruggenbouwer

Coaches hebben grote verwachtingen ten aanzien van het universitair partnerschap. Ze zien de rol van bruggenbouwer hierbij als sleutelfiguur voor hun ondersteuning. Naast het binnen brengen van de wetenschap als katalysator voor duurzame verandering op school, verwachten coaches van bruggenbouwers dat ze door hun aanwezigheid door de muur van weerstand bij collega's zullen breken. Van de bruggenbouwer wordt ook het aanreiken van tips en tricks verwacht -bijvoorbeeld bij weerstand van collega's- alsook het aanreiken van inhoudelijke kennis met betrekking tot de onderzoeksvraag en de begeleiding van betrokken student-leraren. Bruggenbouwers worden -als expert dus- voornamelijk aangesproken in hun rol als co-coach, co-onderzoeker en co-mentor. Dat zijn drie van de vier rollen die door Willegems et al (2016) werden gedefinieerd. Ontbrekend bij de coaches is het inzicht in de vierde, lerende rol van de bruggenbouwer: de bruggenbouwer die dankzij de samenwerking ook bijleert en eigen vaardigheden verder ontplooit. Dit bevestigt de beleving van het rolconflict 'expert vs. lerende' bij de bruggenbouwers uit het onderzoek van Willegems et al., (2016) alsook het evenwicht dat bruggenbouwers zoeken tussen 'controle vs. zelfsturing' van het onderzoeksteam. Van bruggenbouwers wordt door de coaches ook een bemiddelende rol verwacht bij het onderhandelen van organisatorische en politieke ondersteunende maatregelen bij schoolleiders. Deze rol sluit niet aan bij het onderzoek van Willegems et al. (2016).

Het is duidelijk dat deze startende teacher leaders terugvallen op het traditioneel beeld van professionaliseren waar experts een centrale rol innemen. Ze zijn het waarschijnlijk niet gewoon om in een evenwaardig, lerend partnerschap te functioneren. Zoals geïllustreerd in Odenthal et al. (2011) is dit het geval vermits in het onderwijs individueel en traditioneel leren nog steeds de norm blijkt te zijn. De literatuur

rapporteert nochtans over hoe die 'traditionele', vaak éénmalige' modellen hun doel missen omdat de transfer van het geleerde naar de praktijk niet plaats vindt (Bakkenes et al., 2010; Van Hoof & Van Petegem, 2013; Fullan, 2007). Indien input voornamelijk van externen komt, dan dreigen leraren na de vorming snel terug te vallen in 'oude' gewoontes (Bakkenes et al., 2010). Dit is een gemiste kans, vermits de literatuur van York-Barr en Duke (2004) al rapporteerde over hoe de aanwezigheid van een professionele leergemeenschap als 'OZS?!' de leeransen bij teacher leaders verhoogt.

2. Beperkingen eigen onderzoek

Het is belangrijk te vermelden dat dit onderzoek ook aan beperkingen onderhevig is. De antwoorden werden immers verkend met kwalitatief onderzoek, via individuele online interviews. Elke respondent is uniek én expert in zijn/haar eigen beleving maar de gerapporteerde antwoorden zijn niet bedoeld om er algemene conclusies uit te trekken of causale verbindingen te maken. Ze willen verdiepen in de perspectieven en belevingen die er zijn. Naast de beperking van generaliseerbaarheid, is ook de representativiteit niet gegarandeerd omwille van de kleine steekproef. Bij de doelgerichte steekproef werd er uitgenodigd op basis van het vooraf opgestelde profiel (Bryman, 2016). Naast de vaststelling dat enkel vrouwelijke coaches reageerden, mogen we ervan uitgaan dat de deelnemers reeds erg gemotiveerd waren om met hun nieuwe rol aan de slag te gaan of een uitgesproken mening hadden die ze graag wilden delen (Baarda et al., 2013). We kunnen ons afvragen of dat de steekproef een goede afspiegeling is van de volledige populatie startende coaches binnen 'OZS?!'. Zoals Baarda (2013, 2015) stelt is er ook hier niet te ontkomen aan selectiebias.

Door de eigen lespraktijk als leraar secundair onderwijs, was de student-onderzoeker tijdens de interviews extra aandachtig om niet voortdurend de connectie te maken met de eigen schoolcontext ('dat begrijp ik', 'dat herken ik') en daardoor onterecht te snel conclusies te trekken. Interviewerbias heeft betrekking op aspecten van de interviewer -zoals bijvoorbeeld professionele achtergrond of waargenomen levenservaring- en de manier waarop deze vragen stelt en op antwoorden reageert (Frey, 2018). De student-onderzoeker was zich hiervan bewust en trachtte een zo neutraal mogelijke houding aan te nemen en de respondent centraal te plaatsen. Er werden hierbij enkele aanbevelingen opgevolgd van Baarda en collega's (2013) ter bevordering van de geldigheid van de onderzoeksresultaten.

- 'Member checks' of respondent bevraging tijdens de interviews om begrip af te toetsen.
- Peer debriefing: Een medestudent werd als kritische vriend betrokken bij enkele geanonimiseerde stukken uit interviews.
- Bij elke interpretatie werd gezocht naar een quote om ervoor te zorgen dat de taal van de respondenten gebruikt werd.

Ten gevolge van de toenmalige coronamaatregelen verliepen deze interviews online via Teams. Het was voor de student-onderzoeker een goedkope en snelle manier om respondenten te bevragen. Hoewel er werd gepoogd eerst tijd te maken voor een informele babbel, werd er toch snel overgegaan tot de kern van de zaak. Sommige respondenten planden dit interview in tussen twee lessen op school, dit zette het gesprek onder tijdsdruk. Hierdoor gebeurde het doorvragen mogelijk minder grondig. Chimento en collega's (2018) bevestigen dat online interviewen uitdagingen kent in omgevingen met bijvoorbeeld een slechte internet- en elektriciteitsinfrastructuur. Mogelijk uit zich dit in belemmeringen bij het opbouwen van een verstandhouding omdat visuele en niet-visuele signalen moeilijker opgepikt kunnen worden of

moeilijkheden bij het interpreteren van stilles. Enkele aandachtspunten over online interviews uit het onderzoek van Chiumento en collega's (2018), toegevoegd in Bijlage K, werden in consideratie genomen.

3. Aanbevelingen verder onderzoek

Dit onderzoek leidt niet enkel tot meer inzicht, het roept ook weer nieuwe vragen op. Zo kan de rol van 'bemiddelaar' die startende coaches uit 'OZS?!' aan de bruggenbouwer toekennen, verder verkend worden. Deze rol wijkt immers af van de resultaten uit het onderzoek van Willgems et al. (2016) over de rollen van de bruggenbouwer binnen 'OZS?!'. Men kan zich afvragen of dat de uitgesproken verwachte aanwezigheid bij politieke en organisatorische discussies tussen schoolleiders en coaches gedeeld wordt door startende coaches buiten deze studie en of bruggenbouwers binnen een evenwaardig partnerschap zichzelf deze rol zien opnemen.

De literatuur van Sinha en Hanuscin (2017) leert ons dat teacher leadership meer is dan enkel de juiste leiderschapstaken beheersen, maar ook een identiteitsontwikkeling vereist. Omdat dit onderzoek zich richtte tot startende coaches als teacher leaders, ligt de weg open om hun groei in kaart te brengen en verder op te volgen. (Hoe) evolueren hun ondersteuningsnoden? En bevestigen ze het onderzoek van Becuwe en collega's (2018) die stellen dat leiderschapsrollen evolueren in de tijd?

Ten slotte dient er nog vermeld te worden dat in maart een blinde vlek in het onderzoek ontdekt werd, zoals uitgeschreven in deel 2 'Data en methode'. Op dat moment waren de interviews al afgenomen. Er werd in de interviews dus niet expliciet gevraagd naar de kwaliteiten van de coaches. Mogelijk mist dit onderdeel hierdoor diepgang. Vervolgonderzoek zou zich meer kunnen focussen op gerichte vragen richting de teacher leadership profielen uit de literatuur, bijvoorbeeld van Krisko (2001), Bae en collega's (2016) of Snoek en collega's (2019) om zo het specifieke profiel van de startende coaches binnen 'OZS?!' scherper te stellen.

4. Praktijk- en beleidsaanbevelingen

Vermits de literatuur ons leert dat goede communicatie over rollen en verantwoordelijkheden belangrijk is opdat teacher leaders er niet voortijdig mee stoppen of geen echt leiderschap kunnen opnemen (Ingersoll, 2007; Margolis & Huggins, 2012; Wenner & Campbell, 2016; Moller & Pankake, 2006 in Hunzicker, 2017) kan een aanbeveling voor schoolleiders en beleidsmedewerkers 'OZS?!' zijn op voorhand tijd te spenderen aan een dialoog tussen leraar en schoolleider. Uit dit onderzoek volgen enkele suggesties tot gesprek.

- Het onderzoek van Angelle en DeHart (2011) en Snoek et al. (2019) adviseert schoolleiders van teacher leaders om gemeenschappelijke planningstijd en ruimte te faciliteren. De coaches uit dit onderzoek geven aan hoezeer de onwetendheid over organisatorische maatregelen (vb. BPT-uren) hen bezig houdt.
- De meningen over de rolverdeling zijn erg divers in deze studie. Op heel wat scholen werden rollen, mandaten en verantwoordelijkheden nog niet doorgepraat. De bijhorende stress en onzekerheid bij de startende coaches blijkt uit de data.
- Uit de resultaten blijkt ook dat niet alle coaches op de hoogte zijn van wat het evenwaardig universitair partnerschap precies inhoudt, zo werd o.a. hun verantwoordelijkheid die ze mee dragen

voor de aanwezige student-leraar niet overtuigend geformuleerd. Ook de rollen van de bruggenbouwer lijken onvoldoende gekend. Verdere toelichting bij het traject 'OZS?!' vereist mogelijk meer aandacht tijdens gesprekken met de stakeholders.

- Krisko (2001) adviseert om een teacher leadership profiel te gebruiken om potentiële teacher leaders in het lerarenteam te identificeren. Bae en collega's (2016) adviseren om uit een brede pool te selecteren opdat de drie types teacher leaders vertegenwoordigd kunnen zijn. Maar deze schets kan mogelijk ook leraren inspireren en helpen inschatten of men zich verder wil professionaliseren als teacher leader. Dergelijke profielschets kan eveneens een aanzet zijn voor gesprek tussen schoolleider en leraar over diens ambities. Zoals geadviseerd door Schott et al. (2018) en Fullan (2007) is dit cruciaal voor een personeelsbeleid waarbinnen leiders andere leiders willen ondersteunen.

De (school)contexten van de coaches vereisen mogelijk nog wat denkwerk willen ze de ondersteuning bieden waarover in de literatuur gerapporteerd wordt. De vereiste schoolbrede ontwikkelingsfocus, autonomie voor leraren, onderling vertrouwen, overleg en interactie (Snoek et al., 2020) zijn nog geen vanzelfsprekendheid op de scholen van de startende coaches.

Ook wat beleidsparticipatie betreft ligt er werk op de plank. Teacher leadership heeft enkel een positief effect op leerlingprestaties indien teachers leaders inspraak hebben in het beleid (Sebastian et al., 2016). Uit de interviews blijkt echter dat participatiebelevingen zeer divers zijn. Opvallend in deze studie is ook de bereidheid bij de startende coaches om verandering op school uit te werken, zonder daarbij zelf de specifieke visie of missie van de school te kennen. Er kan ook actie ondernomen worden om de missie of visie van de school gezamenlijk vorm te geven om het meer gedragenheid te geven (Fullan, 2007).

Coaches spreken de sterke wens uit om te participeren in het beleid en zijn ervan overtuigd dat gedeeld leiderschap door hun schoolleider daarbij noodzakelijk is. Verschillende studies bevestigen het belang van deze bottom-up leiderschapsstijl (York-Barr & Duke, 2004; Snoek et al. 2019, 2020). In hun rol als coach getuigen ze eerder van een top-down benadering naar de eigen collega's toe die ze niet meer dan geïnformeerd willen houden. Dit staat in contrast met wat coaches zelf verwachten van hun schoolleider bij beleidsbeslissingen. De literatuur van Fullan (2007, 2016) leert ons dat duurzame verandering best vertrekt vanuit 'shared meaning'. Een suggestie naar 'OZS?!' kan zijn om bij de opleiding meer aandacht te schenken aan 'veranderkunde' met een focus op capaciteitsontwikkeling zoals ook geadviseerd wordt in de literatuur (Fullan, 2006, 2016; Snoek et al., 2020, 2021; York-Barr & Duke, 2004).

5. Conclusie

Dit onderzoek probeert -voor schoolleiders en beleidsmedewerkers van 'OZS?!'- een specifiek beeld te schetsen van de rol van de startende coaches als teacher leader en hun ondersteuningsbeleving binnen het traject OZS?! ter bevordering van hun verdere ondersteuning.

De coaches sluiten aan bij de professionele en persoonlijke kwaliteiten en leiderschapsrollen waarover in de literatuur gerapporteerd werd, al hebben ze ook hun eigenheid. Zo stellen we o.a. vast dat ze door hun deelname aan 'OZS?!' hun school willen profileren en dat ze de wetenschappelijke benadering die 'OZS?!' hen biedt als katalysator van het veranderingsproces beschouwen. Ondanks hun gemotiveerde en actiegerichte houding, voelen ze zich als starter nog erg in het ongewisse.

Aansluitend bij de literatuur, hebben coaches uit 'OZS?!' de duidelijke verwachting van hun schoolleider om tijdig en transparant te communiceren met de peers over rollen en verantwoordelijkheden. Naast organisatorische ondersteuning, verwachten ze een mandaat om verandering op school te kunnen sturen én controleren bij de peers, en dat terwijl ze zelf weinig tot niet op de hoogte blijken te zijn van de specifieke visie of missie van de school. Ondersteunende schoolcontexten getuigen o.a. van een schoolbrede ontwikkelingsfocus. Wat dat betreft, zien schoolleiders én coaches nog heel wat gemiste kansen op school. Er is dus nog gespreksvoer voor coaches en schoolleiders in hun streven naar een ondersteunende schoolcontext.

De verwachtingen van de coaches naar de bruggenbouwer van 'OZS?!' toe, gaan verder dan eerder gedefinieerde rollen uit de literatuur. Coaches zetten hun bruggenbouwer ook centraal als expert en mentor van student-leraren. Dit is echter niet wat er in een professionaliserend, evenwaardig partnerschap als 'OZS?!' beoogd wordt.

De verwachtingen over rollen, professionele en persoonlijke kwaliteiten en de beleving van de ondersteunende context bij aanvang van de nieuwe rol werden in deze studie geschetst. Om zicht te krijgen op de verdere groei van deze coaches als beginnende teacher leaders, kan vervolgonderzoek hierop inhaken.

Referentielijst

- Angelle, P. S., & DeHart, C. A. (2011). Teacher perceptions of teacher leadership: Examining differences by experience, degree, and position. *NASSP Bulletin*, 95(2), 141–160.
<https://doi.org/10.1177/0192636511415397>
- Baarda, B., Bakker, E., Boullart, A., Julsing, M., Fischer, T., Peters, V., & Velden, Th. M. H. van der. (2013). *Basisboek kwalitatief onderzoek: Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Noordhoff Uitgevers.
- Baarda, B., Bakker, E., Hulst, M. van der, Fischer, T., Julsing, M., Vianen, R. van, & Goede, M. P. M. de. (2015). *Basisboek methoden en technieken: Kwantitatief praktijkgericht onderzoek op wetenschappelijke basis* (5de dr.). Groningen; Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Bae, C. L., Hayes, K. N., O'Connor, D. M., Seitz, J. C., & Distefano, R. (2016). The Diverse Faces of Teacher Leadership: A Typology and Survey Tool. *Journal of School Leadership*, 26(6), 905–937.
<https://doi.org/10.1177/105268461602600602>
- Bakkenes, I., Vermunt, J. D., & Wubbels, T. (2010). Teacher learning in the context of educational innovation: Learning activities and learning outcomes of experienced teachers. *Learning and Instruction*, 20(6), 533–548. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.09.001>
- Becuwe, H., Roblin, N. P., van Braak, J., Gent, U., Tondeur, J., Gent, U., Castelein, E., Thys, J., & Leuven-Limburg, U. (2015). *Conditie voor de succesvolle implementatie van leergemeenschappen: De casus van Teacher educator Design Teams voor ICT-integratie*. 13.
- Becuwe, H., Tondeur, J., Roblin, N. P., Thys, J., & Castelein, E. (2018). Teacher design teams as a strategy for professional development: The role of the facilitator. In J. Voogt & J. Pieters (Red.), *Teacher Learning Through Teacher Teams* (1ste dr., pp. 27–40). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315123431-3>
- Belbin, M. R. (2010). *Teamrollen op het werk* (2de dr.). Sdu Uitgevers bv.
- Blackman, A. (2010). Coaching as a leadership development tool for teachers. *Professional Development in Education*, 36(3), 421–441. <https://doi.org/10.1080/19415250903208940>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Bryman, A. (2016). *Social Research methods* (5de dr.). Oxford University Press.

- Carver, C. L. (2016). Transforming identities: The transition from teacher to leader during teacher leader preparation. *Journal of Research on Leadership Education*, 11(2), 158–180.
<https://doi.org/10.1177/1942775116658635>
- Chiumento, A., Machin, L., Rahman, A., & Frith, L. (2018). Online interviewing with interpreters in humanitarian contexts. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being*, 13(1), 1444887. <https://doi.org/10.1080/17482631.2018.1444887>
- Derrington, M. L., & Angelle, P. S. (2013). Teacher leadership verhoogt teacher efficacy.pdf. *International Journal of Teacher Leadership*, 4(1). <http://www.csupomona.edu/~education/ijtl/index.shtml>
- Donohoo, J., Hattie, J., & Eells, R. (2018). The Power of Collective Efficacy. *Educational Leadership*, 6.
- Engels, N., & Willegems, V. (2021, maart 31). Webinar: De onderzoekende school. Go! pro.
<https://pro.g-o.be/nieuws/5163>
- Finster, M. (2016). *Teacher Leadership Program Readiness Surveys*. 26.
- Frey, B. (2018). *The SAGE encyclopaedia of educational research, measurement, and evaluation* (Vols. 1-4). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc. doi: 10.4135/9781506326139
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed). Teachers College Press.
- Fullan, M. (2016, oktober). *Early lessons from implementing new pedagogies for deep learning: Transforming leadership*. Core uLearn: Annual educators' conference, Rotorua Nieuw-Zeeland.
https://www.youtube.com/watch?v=M_U8s6y2YPI&list=PL6zVt1C0eb9kNb4csosdUp-IipEwEkJDs&index=22
- Ghamrawi, N. (2011). Trust Me: Your School Can Be Better—A Message from Teachers to Principals. *Educational Management Administration & Leadership*, 39(3), 333–348.
<https://doi.org/10.1177/1741143210393997>
- Gonzales, S., & Lambert, L. (2001). Teacher Leadership in Professional Development Schools: Emerging Conceptions, Identities, and Practices. *Journal of School Leadership*, 11(1), 6–24.
<https://doi.org/10.1177/105268460101100102>
- Hargraves, A., Lieberman, A., Fullan, M., & Hopkins, D. (2010). *Second International Handbook of Educational Change*. Springer Science+Business Media.
- Hart, R. A. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. UNICEF, International child development centre.
- Hattie, J. (2015). High-Impact Leadership. *Educational Leadership*, 72(5), 36–40.

- Heller, M. F., & Firestone, W. A. (1995). Who's in Charge Here? Sources of Leadership for Change in Eight Schools. *The Elementary School Journal*, 96(1), 65–86. <https://doi.org/10.1086/461815>
- Helterbran, V. R. (2010). Teacher Leadership: Overcoming 'I am just a teacher' syndrome. *Education*, 131(2), 363–371.
- Howe, A. C., & Stubbs, H. S. (2003). From science teacher to teacher leader: Leadership development as meaning making in a community of practice. *Science Education*, 87(2), 281–297. <https://doi.org/10.1002/sce.10022>
- Huizinga, T., Nieveen, N., & Handelzalts, A. (2013). Ondersteuning op curriculumontwikkelexpertise van docentontwikkelteams. *Pedagogische Studieën*, 90(3), 17.
- Hunzicker, J. (2017). From teacher to teacher leader: A conceptual model. *International Journal of Teacher Leadership*, 8(2), 27.
- Ingersoll, R. (2007). Short on power, long on responsibility. *Educational Leadership*, 65(1), 20–25.
- Johnson, S. M., & Donaldson, M. L. (2007). Overcoming the obstacles to leadership. *Educational Leadership: Journal of the Department of Supervision and Curriculum Development*, 7.
- Krisko, M. E. (2001). *Teacher leadership: A profile to identify the potential* (p. 15).
- Lankford, H., Loeb, S., McEachin, A., Miller, L. C., & Wyckoff, J. (2014). Who Enters Teaching? Encouraging Evidence That the Status of Teaching Is Improving. *Educational Researcher*, 43(9), 444–453. <https://doi.org/10.3102/0013189X14563600>
- Lieberman, A., & Friedrich, L. (2007). Teachers, Writers, Leaders. *Educational Leadership*, 65(1), 42–47.
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy, autonomy and initiative in teachers' professional Relations. *Teachers College Record*, 91(4), 28.
- Mangin, M. M. (2005). Distributed Leadership and the Culture of Schools: Teacher Leaders' Strategies for Gaining Access to Classrooms. *Journal of School Leadership*, 15(4), 456–484. <https://doi.org/10.1177/105268460501500405>
- Mangin, M. M., & Stoelinga, S. R. (2009). The Future of Instructional Teacher Leader Roles. *The Educational Forum*, 74(1), 49–62. <https://doi.org/10.1080/00131720903389208>
- Margolis, J., & Huggins, K. S. (2012). Distributed but undefined: New teacher leader roles to change schools. *Journal of School Leadership*, 22(5), 953–981. <https://doi.org/10.1177/105268461202200506>

- Muijs, D., & Harris, A. (2003). Teacher Leadership—Improvement through Empowerment?: An Overview of the Literature. *Educational Management & Administration, 31*(4), 437–448.
<https://doi.org/10.1177/0263211X030314007>
- Nelson, T. H., Slavit, D., Perkins, M., & Hathorn, T. (2008). A Culture of Collaborative Inquiry: Learning to Develop and Support Professional Learning Communities. *Teacher College Record, 110*(6), 24.
- Nicolaidou, M. (2010). Do primary school teachers in Cypriot schools see themselves as leaders? Echoing practitioners' voices on levers and barriers. *Teacher Development, 14*(2), 225–239.
<https://doi.org/10.1080/13664530.2010.494503>
- Odenthal, L., Moonen, B., & Overdijk, M. (2011). *Over de mogelijkheden en beperkingen van kennisnetwerken*. 64.
- Patton, K., Parker, M., & Neutzling, M. M. (2012). Tennis Shoes Required: The Role of the Facilitator in Professional Development. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 83*(4), 522–532.
<https://doi.org/10.1080/02701367.2012.10599141>
- Perspective.Brussels. (z.d.). *De school in Brussel*. <https://beschool.brussels/nl/be-school/de-school-brussel>
- Riveros, A., Newton, P., & da Costa, J. (2013). From teachers to teacher-leaders: A case study. *International Journal of Teacher Leadership, 4*(1), 15.
- Rogers, J. (2005). Aspiring to leadership—Identifying teacher-leaders. *Medical Teacher, 27*(7), 629–633.
<https://doi.org/10.1080/01421590500156228>
- Ros, A., & van den Bergh, L. (2018). *Kennisbenutting in Onderzoekende Scholen: Eindrapportage* (p. 176). Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek.
<https://www.nro.nl/sites/nro/files/migrate/Eindrapportage-NRO-Kennisbenutting-in-Onderzoekende-Scholen.pdf>
- Schott, C., Van Roekel, H., Van Engen, N., & Tummers, L. (2018). *Teacher leadership: Niet lijden maar leiden. Een literatuuronderzoek naar manieren om teacher leadership te stimuleren* [NRO-eindrapportage]. Departement Bestuurs- en Organisationswetenschap (USBO) Universiteit Utrecht.
- Sebastian, J., Allensworth, E., & Huang, H. (2016). The Role of Teacher Leadership in How Principals Influence Classroom Instruction and Student Learning. *American Journal of Education, 123*(1), 69–108. <https://doi.org/10.1086/688169>

- Silva, D. Y., Gimbert, B., & Nolan, J. (2000). Sliding the Doors: Locking and Unlocking Possibilities for Teacher Leadership. *Teachers College Record*, 102(4), 779–804. <https://doi.org/10.1111/0161-4681.00077>
- Sinha, S., & Hanuscin, D. L. (2017). Development of teacher leadership identity: A multiple case study. *Teaching and Teacher Education*, 63, 356–371. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.004>
- Smulyan, L. (2016). Symposium introduction: Stepping into their power. The development of a teacher leadership stance. *Schools*, 13(1), 8–28. <https://doi.org/10.1086/685800>
- Snoek, M. (2014). *Developing teacher leadership and its impact in schools*. Universiteit van Amsterdam.
- Snoek, M., Dewit, B., & Van der Meij, J. (2020). Leraar: Een professie met perspectief deel 2: Verbreding en verdieping in het beroep. In *Leraar: Een professie met perspectief* (Vol. 2). Didactief/Ten Brink Uitgevers. www.beroepsbeeldvoordeleraar.nl.
- Snoek, M., Hulsbos, F., & Andersen, I. (2019). *Hoe kan het leiderschap van leraren in scholen versterkt worden?* (p. 154). Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding van de Hogeschool van Amsterdam. <https://docplayer.nl/126399384-Teacher-leadership-hoe-kan-het-leiderschap-van-leraren-in-scholen-versterkt-words-marco-snoek-frank-hulsbos-inge-andersen.html>
- Snoek, M., Tartwijk, J. van, Pauw, I., Dengerink, J., Meij, J. van der, Onstenk, J., Ros, A., Geijssels, F., & Wit, B. de. (2020). *Leraar: Een professie met perspectief* (Vol. 3). Ten Brink Uitgevers.
- Snoek, M., Verbeek, B., & Verwer, S. (2021). *Hoe ontwikkelen leraren en scholen gedeeld leiderschap?* *Reflecties op een leergang 'gedeeld leiderschap' voor leraren* (p. 17). Leraar in Amsterdam, een kleurrijk beroep. <https://www.professioneelbegeleiden.nl/hoe-leraren-leiderschap-kunnen-ontwikkelen-en-delen>
- Struyve, C., Meredith, C., De Fraine, B., & Gielen, S. (2013). Teacher leaders in Vlaanderen: Een onderzoek naar de steeds groeiende verantwoordelijkheden van leerkrachten in het secundair onderwijs. *Impuls*, 44(2), 64–73.
- Van Hecke, E., & Vanderstraeten. (2014). *Recente ontwikkelingen in de Belgische stadsgewesten* (pp. 15–28).
- Varekamp, I. (2014). Analyseren bij descriptief onderzoek: Ordenen, samenvatten, vergelijken, interpreteren. *Kwalon*, 19(3), 4.

- Wenner, J. A., & Campbell, T. (2016). The Theoretical and Empirical Basis of Teacher Leadership: A Review of the Literature. *Review of Educational Research, 87*(1), 134–171.
<https://doi.org/10.3102/0034654316653478>
- Willegems, V. (2020). *Inside stories of collaborative teacher research teams*. VUB.
- Willegems, V., Consuegra, E., Engels, N., & Struyven, K. (2014). Onderzoekende School?! Professionalisering tot de vierde macht. Of: Hoe bruggen bouwen tussen lerarenopleiding en werkveld? *Impuls voor Onderwijsbegeleiding, 46*(4), 156–165.
- Willegems, V., Consuegra, E., Struyven, K., & Engels, N. (2016). How to become a broker: The role of teacher educators in developing collaborative teacher research teams. *Educational Research and Evaluation, 22*(3–4), 173–193. <https://doi.org/10.1080/13803611.2016.1247721>
- Willegems, V., Consuegra, E., Struyven, K., & Engels, N. (2017). Teachers and pre-service teachers as partners in collaborative teacher research: A systematic literature review. *Teaching and Teacher Education, 64*, 230–245. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.014>
- Wilson, A. (2016). From professional practice to practical leader: Teacher leadership in professional learning communities. *International Journal of Teacher Leadership, 7*(2), 18.
- York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What Do We Know About Teacher Leadership? Findings From Two Decades of Scholarship. *Review of Educational Research, 74*(3), 255–316.
<https://doi.org/10.3102/00346543074003255>

Bijlagen

Bijlage A: Inhoudelijke toelichting bij de eerste opleidingsdag

Deze online bijeenkomst omvatte plenaire gedeelten waar concepten werden aangebracht, afgewisseld met ruimte voor vragen, discussie en individuele verwerking in break-out rooms in Teams. Alle startende coaches maakten er kennis met de bouwstenen van OZS?! en de verschillende rollen binnen het framework. Ze verkenden daarbij hun rol als coach aan de hand van de teamrollen van Belbin (Belbin, 2010). Praktijkgericht onderzoek en het formuleren van een onderzoeksvraag werden toegelicht. Er werd ook een blik geworpen op wat er in de toekomst aan verdere professionalisering mogelijk is (o.a. Inspirerend coachen van Jef Clement, ROK, IKZ-praktijk, professionaliseren in COLIBRU-project: taalbeleid, zelfsturend leren, binnenklasdifferentiatie, sociocratie 3.0, warme scholen, ...). Het tweede dagdeel brachten de starters online door met ervaren coaches en bruggenbouwers tijdens een samenkomst van het 'Lerend netwerk' waar men aan de slag ging met vragen en bezorgdheden aangebracht door de coaches. Centraal stond hier het thema 'datageletterdheid': het belang, het verzamelen en het analyseren ervan in een onderzoekend schoolteam.

Bijlage B: Informed Consent

De link naar het Google formulier (<https://forms.gle/jkbJSV3Kacgx8wgm8>) werd enkele dagen voor het interview gemaïld naar de respondenten.

Informed consent

Deelname thesisonderzoek - Rol van de coach in de 'Onderzoekende school?'

***Vereist**

Naam en voornaam *

Jouw antwoord

Email *

Jouw antwoord

Beste coach

U werd gecontacteerd betreffende het verkennend (thesis)onderzoek over de rol van de startende coach binnen 'Onderzoekende School?!'. Het onderzoek poogt een beeld te schetsen van de beleving van het leraar leiderschap dat opgenomen wordt door de startende coach. Dit onderzoek heeft ook het versterken van het professionaliseren van de coach binnen 'Onderzoekende school?!' tot doel.

Met dit formulier wensen wij u volledig en nauwkeurig te informeren over de aard en voorwaarden van het onderzoek. Gelieve even de tijd te nemen om dit na te lezen en deze google form in te vullen. Indien u hierna nog vragen of opmerkingen heeft, aarzel niet om ons te contacteren.

Bij het ondertekenen van dit formulier verklaart u dat u als participant aan dit onderzoek,

- uit vrije wil deelneemt;
- op de hoogte bent van de mogelijkheid om uw deelname aan het onderzoek op ieder moment stop te zetten en dit zonder opgave van reden of negatief gevolg;
- weet dat aan uw deelname noch kosten noch baten verbonden zijn;
- uw toestemming geeft om een opname te maken tijdens het interview;
- uw toestemming geeft om de resultaten op vertrouwelijke wijze te bewaren en te verwerken;
- voldoende geïnformeerd werd om uw deelname te bevestigen en dat uw vragen naar tevredenheid werden beantwoord.

Gelezen en goedgekeurd *

Ja, ik ben akkoord.

Nee, ik ben niet akkoord.

Volgende Formulier wissen



Informed consent



*Vereist



Handtekening

Uw naam en voornaam geldt hier als uw elektronische handtekening.

Naam en voornaam *

Jouw antwoord

Vorige

Verzenden

Formulier wissen

Verzend nooit wachtwoorden via Google Formulieren.

Deze content is niet gemaakt of goedgekeurd door Google. [Misbruik rapporteren](#) - [Servicevoorwaarden](#) - [Privacybeleid](#)

Google Formulieren

Bijlage C: Interviewleidraad coaches

Verwelkoming	
<p>Beste...</p> <p>Wat fijn om u te ontmoeten.</p> <p>Nogmaals dank dat u wil meewerken aan dit interview. Uw bijdrage aan dit onderzoek is bijzonder waardevol.</p> <p>Ik stel me kort nog even voor.</p> <p>Ik ben Liesbet, 'een iets minder jonge' student Onderwijsagogiek aan de VUB. Ik heb 20 jaar gewerkt als leraar Frans-Economie-Mens en Samenleving in het secundair onderwijs. Dus het professionaliseren van leraren tijdens de loopbaan is iets waar ik veel voeling mee heb, ik beleef het in ieder geval zelf zeer intens momenteel. Ik maak een thesis dit jaar en ik doe dat over de rol van de startende coach in 'Onderzoekende School?!' onder begeleiding van Dr. Willegems en Professor Dr. Engels. Het was ook voor mij een nieuw begrip. En hoewel er in de literatuur heel wat te lezen valt over professionaliseren van leraren en leraren die leiderschap opnemen, is de ervaring en mening van mensen uit de praktijk, van mensen zoals u die het écht beleven onmisbaar. Maar u moet dit niet zozeer voor mij alleen doen. Onderzoekende school is voortdurend aan het sleutelen aan hun framework en dat doen ze altijd door te luisteren naar de stem van de deelnemers. Dus 'Onderzoekende School?!' wil van u zelf horen welke verwachtingen u heeft zodat er opnieuw verbeteringen aangebracht kunnen worden aan uw toekomstige begeleiding en ondersteuning als coach.</p> <p>Ik breng nog even in herinnering dat dit interview maximum 1u duurt en dat wat er gezegd wordt, geanonimiseerd wordt. In geen geval is uw naam of de naam van uw school terug te vinden in mijn thesis.</p> <p>Informed consent in orde? (→ zie Google Forms)</p> <p>Voordat we beginnen, hebt u nog vragen?</p> <p>Dan start ik nu de opname.</p>	
HOOFDVRAAG	ALTERNATIEVE FORMULIERING/DOORVRAGEN
Profielschets	
1. Mag ik beginnen met te vragen hoeveel jaren leerervaring u heeft?	a) Hebt u nog eerdere/andere werkervaring?
2. Werkt u voltijds als leraar op uw school of neemt u ook andere taken/rollen?	Vb. leerlingbegeleider, uurroosters maken, ...
3. Overvalt het coach worden u of hebt u dit altijd al gewild?	a) (In welke mate) bent u vrijwillig coach geworden? b) Wat hoopt u dat het coach zijn u zal opleveren? c) Wat waren aanvankelijk uw motieven om coach te worden? d) (In welke mate) bent u toe (of hebt u nood) aan deze nieuwe rol?

Leiderschapsrollen van de coach binnen 'Onderzoekende school?!'

Elke coach geeft een eigen invulling aan zijn/haar rol. De eerste vraag gaat hierover.

4. Hoe beschrijft u uzelf als coach?

- a) "Ik ben een coach die ... ?"
- b) Welke verantwoordelijkheden ziet u uzelf opnemen als coach in uw onderzoekend team?
- c) Kan u aangeven waarom u hieraan denkt?
- d) Zijn er ook rollen die u minder aanspreken? Kan u aangeven waarom dat zo is?

Beleving van de schoolcontext

Ook de schoolcontext waarbinnen u start als coach is uniek.

Met de volgende vragen trachten we dit in kaart te brengen.

SAMENWERKING

5. Aan wat werken jullie als leraren op school al samen als een team?


- a) Wat gebeurt er precies? Hoe doen jullie dat concreet?
- b) Wie is daarbij nog betrokken buiten leraren? Schoolleider? Overig personeel? Externe partners?
- c) Hoe zelfsturend zijn jullie als team? Wat staat er op de agenda en wie bepaalt de agenda? Volgen jullie daarbij een aangeboden structuur? Voorbeeld? Timing? Doelen?
- d) Hoe voelt u zich daarbij? Welke gedachten hebt u daarbij?
- e) Hoe zou je dat anders willen? Hoe zou dat (nog) beter kunnen?
- f) Hoe zou uw ideale team eruit zien? Wat zou dat team dan ondernemen?
- g) Hoe zou u uw team omschrijven? Ons team is/werkt/doet ...
- h) Wat maakt dat u een team bent?

DEELNAME AAN BESLUITVRMING

- a) Kan u een voorbeeld geven?
- b) Hoe worden ideeën, verandering in het beleid, in de aanpak met jullie gecommuniceerd?

6. Op welke manier worden leraren betrokken bij besluitvorming op uw school?

c) Deze participatieladder (gebaseerd op Hart, 1992) laat verschillende niveaus van inspraak en participatie zien: Hoe hoger op de ladder, hoe meer inspraak van leraren op school. Op welke trede plaatst u leraren op uw school?

	Trede 8 Samen beslissen Een participatiecultuur
	Trede 7 Initiatief nemen en leiden Leraren nemen ook initiatief, met steun en in samenspraak met van schoolleider.
	Trede 6 Mee beslissen Schouleiding neemt het initiatief en organiseert en leraren worden betrokken in de voorbereiding.
	Trede 5 Geïnformeerd en geconsulteerd worden Leraren worden uitgebreid geïnformeerd en geraadpleegd over een initiatief van de school, om feedback gevraagd (vragenlijstjes, focusgesprekken, input via de leerlingenraad, ...) maar verder niet betrokken bij beleidsbeslissingen.
	Trede 4 Geïnformeerd de opdracht aannemen Schoolleider informeert over het hoe en waarom en leraren beslissen al dan niet te participeren
	Trede 3 Schijnparticipatie De leraar mag zijn/haar stem laten horen, maar er wordt niets mee gedaan
	Trede 2 Decoratie Mooie afgewerkte plannen worden getoond en leraren voeren ze uit.
	Trede 1 Geen invloed op beleid

d) Hoe voelt u zich daarbij?

e) Welke gedachten hebt daarbij?

f) Hoe zou de ideale situatie er voor u uitzien? Welke trede?

g) Waar krijgen de meningen en ideeën van het lerarenteam vorm of een plaats? Kan u een voorbeeld geven?

h) Hebt u zelf al deelgenomen aan beleidsbeslissingen? Bij welke thema's?

UNIFORME VISIE OP DE MISSIE

7. Hebt u de indruk dat uw schoolleider en het lerarenteam eenzelfde gemeenschappelijke visie delen over de missie van de school?

a) Aan wat merkt u dat? Kan u hiervan een voorbeeld geven?

b) Hoe wordt die visie gecommuniceerd met het team?

ONTWIKKELINGSFOCUS

8. In welke mate wordt er op uw school van u verwacht dat u uw praktijk verbetert door nieuwe kennis en vaardigheden op te doen?

a) Hoe verloopt deze professionalisering?

b) Wordt u hierin aangemoedigd? Aan wat merkt u dat?

c) Wie bepaalt welke onderwerpen er aan bod komen?

	<p>d) Hoe voelt u zich daarbij? Welke gedachten hebt u daarbij?</p> <p>e) Hoe zou de ideale situatie eruit zien?</p>
<p>ERKENNING</p> <p>9. Hoe staat uw schoolleider ten aanzien van uw rol als coach?</p>	<p>a) Aan wat merkt u dat? (vb. feedback?)</p> <p>b) Wat doet dat met u?</p> <p>c) Hoe bent u in zijn/haar vizier gekomen als coach?</p> <p>d) Welk belang hecht u aan die appreciatie?</p> <p>e) Zijn er nog stakeholders wiens appreciatie u belangrijk vindt? (vb. Bruggenbouwer? Collega's?)</p> <p>f) Wat verwacht u dat dit met uw relaties (collega's) zal doen: meer uitgebreid? Meer divers? Frequenter? Zien zij u nu anders? Aan wat merkt u dat?</p>
<p>ONDERSTEUNING SCHOOLLEIDER</p> <p>10. Kan u aangeven wat u als coach nodig hebt van uw schoolleider om verandering mee succesvol te initiëren/implementeren?</p>	<p>a. Welke (organisatorische/infrastructurele) maatregelen werden op school genomen opdat u uw nieuwe rol als coach kan uitvoeren?</p> <p>b. Wie initieerde het idee van die ondersteuning?</p> <p>c. Waar zou hij/zij veel aandacht aan moeten besteden?</p> <p>d. Welk klimaat schept uw schoolleider best?</p> <p>e. Kan u beschrijven hoe dit bijdraagt aan het succesvol opnemen van uw rol?</p> <p>f. In welke mate wordt leiderschap makkelijk gedeeld op uw school? Hoe/wanneer ervaart u dat?</p> <p>g. Hoe zou u zijn/haar stijl omschrijven? Eerder controlerend en coördinerend (top-down) of eerder motiverend, inspirerend, adviserend (bottom-up)? Voorbeeld? Hoe voelt u zich daarbij? Wat denkt u dan?</p> <p>h. Bevraagt hij/zij wat het team nodig heeft om doelen te bereiken? Of creëert hij/zij zelf de condities die hij/zij denkt die er nodig zijn om doelen te bereiken? Voorbeeld? Wat doet dit met u?</p> <p>i. Naast u als coach, welke rol neemt uw schoolleider het best op volgens u?</p> <p>j. Hoe doet zich dit in de praktijk voor?</p>

	<p>Vb. communicatie met collega's? Logistiek? Administratie? Moderator bij discussies? Formulering van de doelen? Bewaken van de tijd, van het positief samenwerkingsklimaat? Feedback geven? Reflectie stimuleren? Capaciteitsontwikkeling? Stimuleren van koppeling praktijk vs. theorie? ...</p> <p>k. In welke mate ligt het eigenaarschap van het leerproces (nog) bij de schoolleider?</p> <p>l. Hoe ziet de ideale verhouding schoolleider/coach eruit voor u? Wat zou u dan ervaren?</p>
--	--

Tweedaagse opleiding: leernoden, aanpak

De volgende vragen peilen naar uw verwachtingen tegenover de toekomstige begeleiding door de experts van MILO.

<p>11. Als u kijkt naar hoe u uw rol wil gaan invullen (zie vraag 1), op welke manier kan de opleiding van 'Onderzoekende school?!' hieraan bijdragen om te groeien?</p>	<p>a. In welke mate voelt u zich klaar om nu te starten?</p> <p>b. Welk gevoel geeft u dat?</p> <p>c. Waarover zou u graag nog willen bijleren? Kan u aangeven waarom u die nood ervaart? Welke gevoelens ervaart u daarbij? Welke gedachten hebt u dan?</p> <p>d. Welke aanpak zou u het meest appreciëren?</p> <p>e. Waar kijkt u het meest naar uit?</p> <p>f. Waar zitten de sterke punten van de afgelopen opleidingsdag?</p> <p>g. Ziet u daar ook gemiste kansen?</p> <p>h. Mocht u een aanpak op uw maat kunnen ontwikkelen, hoe ziet die begeleiding er dan uit?</p>
--	---

Ter afsluiting, willen we polsen naar uw gevoel nu in de startblokken als coach. In welke mate gaat u akkoord met de volgende beweringen over uzelf als startende coach op dit moment?

(1 = helemaal niet akkoord → 5= helemaal akkoord)

In welke mate gaat u als startende coach akkoord met deze beweringen?



Alle (hoofd)vragen zijn gesteld. Wenst u nog iets toe te voegen? Hebt u opmerkingen? Hoe is het interview u bevallen?

Ik stop de opname.

Hartelijk dank voor dit gesprek en uw tijd. Ik wens u veel succes in uw nieuwe rol als coach. Graag tot een volgende keer.

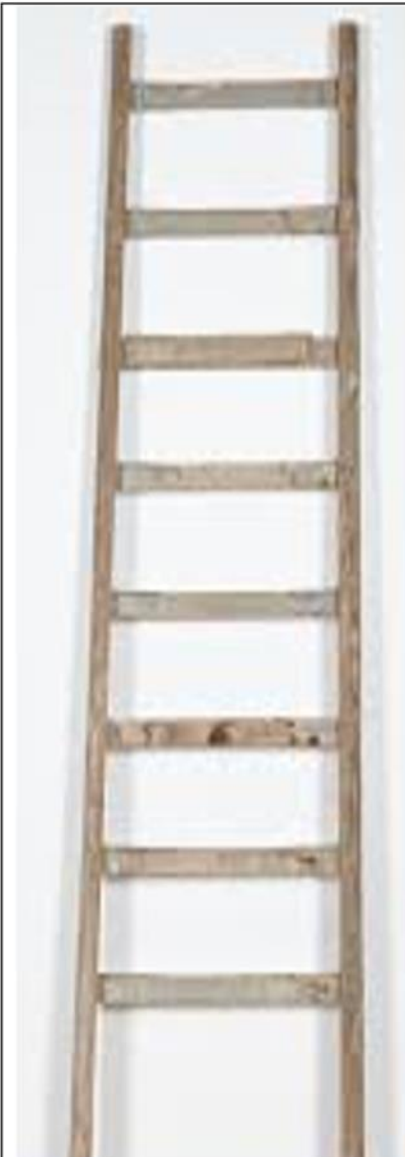
Bijlage D: Duiding bij de zeven dimensies van leiderschapspraktijken van leraren gebaseerd op York-Barr en Duke (2004)

Dimensies van leiderschapspraktijken van leraren	Voorbeelden
Coördinatie en beheer	Coördineren van dagelijkse schema's en speciale evenementen; Deelnemen aan administratieve vergaderingen en taken; Monitoren van verbeterinspanningen; omgaan met verstoringen
School- of curriculumwerk	Selecteren en ontwikkelen van curricula; Het definiëren van resultaten en normen
Professionalisering van collega's	Begeleiden van andere docenten; Deelnemen aan peer coaching; Begeleiden van workshops; Modelleren, professionele groei aanmoedigen
Deelname aan schoolveranderingsinitiatieven	Deelnemen aan schoolbrede beslissingen; Werken met peers aan schoolverandering; Het mee faciliteren van professionele leergemeenschappen; Deelnemen aan (actie)onderzoek Barrières aanpakken en de status-quo in de cultuur en structuren van de school uitdagen
Betrokkenheid van ouders en gemeenschap	Betrokken raken bij ouders; Ouderparticipatie stimuleren; Het creëren van partnerschappen met het gemeenschapsbedrijf; Samenwerken met de gemeente en maatschappelijke organisaties
Professionaliseren	Deelnemen aan professionele organisaties; Bestuurlijk betrokken worden
Opleiding student-leraren	Samenwerkingen aangaan met hogescholen en universiteiten om toekomstige leraren voor te bereiden

Bijlage E: Lerarensurvey 'teacher leader readiness' volgens Finster (2016)

Domains	Item number	Survey items	Response scale			
			<i>disagree (0)</i>	<i>somewhat disagree (1)</i>	<i>somewhat agree (2)</i>	<i>agree (3)</i>
School culture	T1	Teachers and administrators share a common vision of the mission/purpose of this school.				
	T2	At this school, I am expected to improve my practice by gaining new knowledge and skills.				
	T3	At this school, I am encouraged to take initiative to make improvements.				
	T4	At this school, my ideas and opinions are valued and respected.				
	T5	At this school, I collaborate with other teachers on instructional and student related matters.				
	T6	At this school, I participate in decisions that affect me.				
	T7	At this school, the principal, faculty, and staff work as a team.				
	T8	At this school, I am recognized for my professional accomplishments.				
	T9	I am generally satisfied with the work environment among teachers at my school.				
	T10	At this school, there are opportunities for me to participate in decisionmaking.				
	T11	At this school, administrator(s) work(s) to provide teachers with time and space for collaboration.				

Bijlage F: Participatieladder gebaseerd op (Hart, 1992)

	<p>Trede 8 Samen beslissen Een participatiecultuur</p>
	<p>Trede 7 Initiatief nemen en leiden Leraren nemen ook initiatief, met steun en in samenspraak met van schoolleider.</p>
	<p>Trede 6 Mee beslissen Schoolleiding neemt het initiatief en organiseert en leraren worden betrokken in de voorbereiding.</p>
	<p>Trede 5 Geïnformeerd en geconsulteerd worden Leraren worden uitgebreid geïnformeerd en geraadpleegd over een initiatief van de school, om feedback gevraagd (vragenlijstjes, focusgesprekken, input via de leerlingenraad, ...) maar verder niet betrokken bij beleidsbeslissingen.</p>
	<p>Trede 4 Geïnformeerd de opdracht aannemen Schoolleider informeert over het hoe en waarom en leraren beslissen al dan niet te participeren</p>
	<p>Trede 3 Schijnparticipatie De leraar mag zijn/haar stem laten horen, maar er wordt niets mee gedaan</p>
	<p>Trede 2 Decoratie Mooie afgewerkte plannen worden getoond en leraren voeren ze uit.</p>
	<p>Trede 1 Geen invloed op beleid</p>

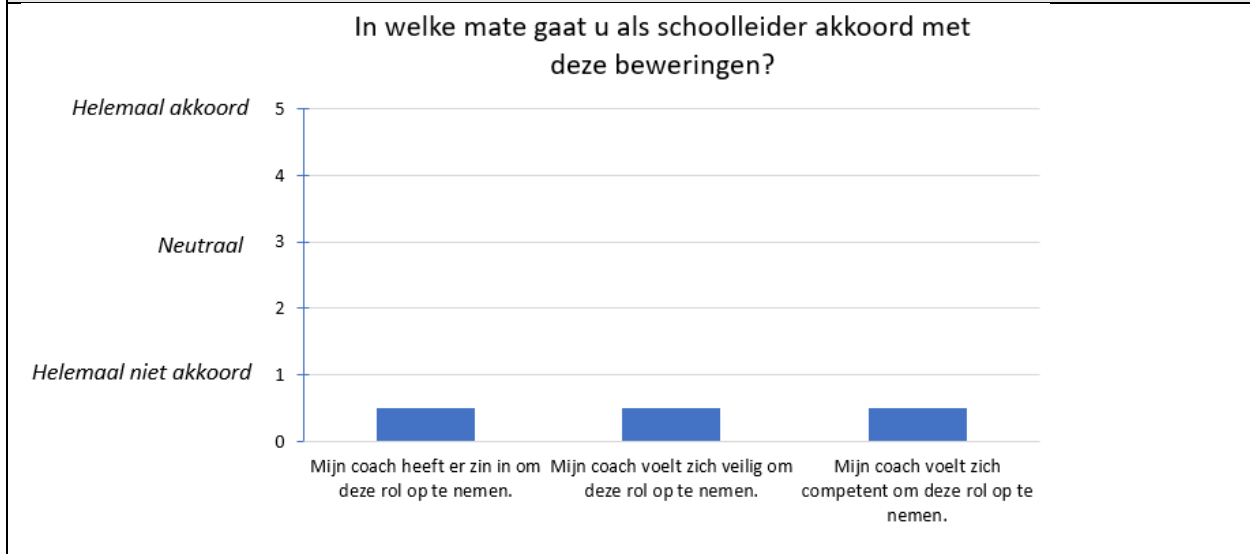
Bijlage G: Interviewleidraad schoolleider

HOOFDVRAAG	ALTERNATIEVE FORMULIERING/DOORVRAGEN
Verwelkoming	
<p>Beste...</p> <p>Nogmaals bedankt dat u wil meewerken aan dit interview. Uw bijdrage aan dit onderzoek is bijzonder waardevol.</p> <p>We gaan met uw coaches een leerproces aan en daarbij willen we ook zicht krijgen op hun leeromgeving. Ook uw perspectief daarop als schoolleider willen we betrekken.</p> <p>Dit gesprek wordt opgenomen en de informatie wordt geanonimiseerd bij de verwerking ervan.</p> <p>Hebt u nog vragen voordat we starten?</p> <p>Opname starten</p>	
Profiel	
<p>Wat is uw functie op school?</p>	
SCHOOLCONTEXT	
<p><i>Elke schoolcontext waarbinnen een coach start is uniek. Met de volgende vragen trachten we dit in kaart te brengen.</i></p>	
<p>SAMENWERKING</p> <p>1. Aan wat werken leraren op uw school al samen als team?</p>	<p>i) Wat gebeurt er precies? Hoe doen leraren dat concreet?</p> <p>j) Hoe zelfsturend is het team volgens u? Wat staat er op de agenda en wie bepaalt de agenda? Wordt er een aangeboden structuur gevolgd?</p>
<p>DEELNAME AAN BESLUITVORMING + UNIFORME VISIE OP DE MISSIE</p> <p>2. Op welke manier worden leraren betrokken bij besluitvorming op uw school?</p>	<p>i) De participatieladder (gebaseerd op Hart, 1992) laat verschillende niveaus van inspraak en participatie zien: Hoe hoger op de ladder, hoe meer inspraak op school. Op welke trede plaatst u het lerarenteam op uw school?</p>

	<div data-bbox="632 161 879 853" data-label="Image"> </div> <table border="1" data-bbox="906 161 1337 853"> <tr> <td>Trede 8 Samen beslissen Een participatiecultuur</td> </tr> <tr> <td>Trede 7 Initiatief nemen en leiden Leraren nemen ook initiatief, met steun en in samenspraak met van schoolleider.</td> </tr> <tr> <td>Trede 6 Mee beslissen Schoolleiding neemt het initiatief en organiseert en leraren worden betrokken in de voorbereiding.</td> </tr> <tr> <td>Trede 5 Geïnformeerd en geconsulteerd worden Leraren worden uitgebreid geïnformeerd en geraadpleegd over een initiatief van de school, om feedback gevraagd (vragenlijstjes, focusgesprekken, input via de leerlingenraad, ...) maar verder niet betrokken bij beleidsbeslissingen.</td> </tr> <tr> <td>Trede 4 Geïnformeerd de opdracht aannemen Schoolleider informeert over het hoe en waarom en leraren beslissen al dan niet te participeren</td> </tr> <tr> <td>Trede 3 Schijnparticipatie De leraar mag zijn/haar stem laten horen, maar er wordt niets mee gedaan</td> </tr> <tr> <td>Trede 2 Decoratie Mooie afgewerkte plannen worden getoond en leraren voeren ze uit.</td> </tr> <tr> <td>Trede 1 Geen invloed op beleid</td> </tr> </table> <p data-bbox="608 898 1382 1173"> j) Kan u een voorbeeld geven? k) Hebt u daarbij de indruk dat u en het team eenzelfde gemeenschappelijke visie delen over de missie van de school? Aan wat merkt u dat? (Hoe) wordt visie gecommuniceerd? </p>	Trede 8 Samen beslissen Een participatiecultuur	Trede 7 Initiatief nemen en leiden Leraren nemen ook initiatief, met steun en in samenspraak met van schoolleider.	Trede 6 Mee beslissen Schoolleiding neemt het initiatief en organiseert en leraren worden betrokken in de voorbereiding.	Trede 5 Geïnformeerd en geconsulteerd worden Leraren worden uitgebreid geïnformeerd en geraadpleegd over een initiatief van de school, om feedback gevraagd (vragenlijstjes, focusgesprekken, input via de leerlingenraad, ...) maar verder niet betrokken bij beleidsbeslissingen.	Trede 4 Geïnformeerd de opdracht aannemen Schoolleider informeert over het hoe en waarom en leraren beslissen al dan niet te participeren	Trede 3 Schijnparticipatie De leraar mag zijn/haar stem laten horen, maar er wordt niets mee gedaan	Trede 2 Decoratie Mooie afgewerkte plannen worden getoond en leraren voeren ze uit.	Trede 1 Geen invloed op beleid
Trede 8 Samen beslissen Een participatiecultuur									
Trede 7 Initiatief nemen en leiden Leraren nemen ook initiatief, met steun en in samenspraak met van schoolleider.									
Trede 6 Mee beslissen Schoolleiding neemt het initiatief en organiseert en leraren worden betrokken in de voorbereiding.									
Trede 5 Geïnformeerd en geconsulteerd worden Leraren worden uitgebreid geïnformeerd en geraadpleegd over een initiatief van de school, om feedback gevraagd (vragenlijstjes, focusgesprekken, input via de leerlingenraad, ...) maar verder niet betrokken bij beleidsbeslissingen.									
Trede 4 Geïnformeerd de opdracht aannemen Schoolleider informeert over het hoe en waarom en leraren beslissen al dan niet te participeren									
Trede 3 Schijnparticipatie De leraar mag zijn/haar stem laten horen, maar er wordt niets mee gedaan									
Trede 2 Decoratie Mooie afgewerkte plannen worden getoond en leraren voeren ze uit.									
Trede 1 Geen invloed op beleid									
<p data-bbox="169 1240 533 1272">ONTWIKKELINGSFOCUS</p> <p data-bbox="177 1317 549 1525">3. In welke mate verwacht u dat leraren hun praktijk verbeteren door nieuwe kennis en vaardigheden op te doen?</p>	<p data-bbox="592 1240 1366 1272">c) Hoe verloopt deze professionalisering op school?</p> <p data-bbox="592 1317 1273 1348">d) Wie initieert het volgen van een opleiding?</p> <p data-bbox="592 1393 1374 1424">e) Wie bepaalt welke onderwerpen aan bod komen?</p>								
<p data-bbox="169 1592 352 1624">ERKENNING</p> <p data-bbox="177 1668 560 1771">4. Hoe is deze leraar in uw vizier gekomen als mogelijke coach?</p>	<p data-bbox="592 1592 1358 1659">g) (Hoe) toont u uw waardering voor uw startende coach? Kan u daarvan een voorbeeld geven?</p> <p data-bbox="592 1720 1254 1751">h) Welk belang hecht u aan die appreciatie?</p>								
<p data-bbox="169 1839 437 1906">ONDERSTEUNING SCHOOLLEIDER</p> <p data-bbox="169 1951 564 2054">5. Hoe wilt u als schoolleider organisatorisch en/of infrastructureel</p>	<p data-bbox="592 1839 1350 1870">m. Wie initieerde het idee van die ondersteuning?</p> <p data-bbox="592 1915 1366 2018">n. (Hoe) kan u als schoolleider nog op andere manieren bijdragen aan het succes van de coach? Wat maakt nog mee het succes volgens u?</p>								

uw coach ondersteunen?	
SOORT LEIDERSCHAP 6. Hoe ziet u uw rol als schoolleider naast die van de coach?	a. Waaraan zou u véél of net weinig aandacht willen besteden? (Vb. communicatie met collega's? Logistiek? Administratie? Moderator bij discussies? Formulering van de doelen? Bewaken van de tijd, van het positief samenwerkingsklimaat? Feedback geven? Reflectie stimuleren? Capaciteitsontwikkeling? Stimuleren van koppeling praktijk vs. theorie? ...)
Ter afsluiting , willen we polsen naar het gevoel dat u nu heeft over uw coach in de startblokken. In welke mate gaat u akkoord met de volgende beweringen over hem/haar als startende coach? (1 = helemaal niet akkoord → 5 = helemaal akkoord)	

Ter afsluiting, willen we polsen naar het gevoel dat u nu heeft over uw coach in de startblokken. In welke mate gaat u akkoord met de volgende beweringen over hem/haar als startende coach? (1 = helemaal niet akkoord → 5 = helemaal akkoord)



Alle (hoofd)vragen werden gesteld. Wenst u nog iets toe te voegen? Hebt u opmerkingen?

Hartelijk dank alvast voor dit gesprek en voor uw tijd.

Stop de opname.

Bijlage H: De fasen van de data-analyse, gebaseerd op het zes stappenplan van Braun en Clarke (2006)

Fase	Beschrijving van het proces
1. <i>Zich vertrouwd maken met de gegevens</i>	Transcriberen van data, anonimiseren, schrappen van niet relevante fragmenten, lezen en herlezen van de data, noteren van eerste ideeën, tekst segmenteren
2. <i>Initiële codes genereren</i>	Gericht elementen coderen die OV's kunnen beantwoorden. Memo's om consequent te blijven in gemaakte keuzes. Gelijke aandacht voor elke data-item! (2x)
3. <i>Wat is relevant?</i>	Uit de lange lijst codes, alle gegevens verzamelen die relevant zijn voor elk potentieel thema. Ontdekking blinde vlek!
4. <i>Deductief vs. Inductief?</i>	De labellijst wordt verfijnd. Een onderzoeksvraag werd toegevoegd. Voor welke thema's zijn genoeg gegevens om te ondersteunen? Hebben ze een samenhangend patroon? Interessante quotes bewaren (memo's).
5. <i>Draftversies 'Resultaten'</i>	Na 3x coderen, wat wordt het hele verhaal? Wat is de essentie? Voor elk thema terug gaan naar verzamelde data-extracten en deze ordenen in een samenhangend en intern consistent verslag. (Niet enkel inhoudelijk maar ook wat er interessant aan is en waarom). + Definitieve labellijst + Downsizen: wat nemen we mee?
6. <i>Opstellen van een wetenschappelijk rapport van de analyse in 'Resultaten' en 'Discussie'</i>	= beknopt, coherent, logisch, niet-repetitief bewijs van de thema's Selectie van levendige, overtuigende voorbeelden van extracten, quotes; het relateren van de analyse aan de onderzoeksvraag en literatuur

Noot. Aangepast overgenomen van Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Bijlage I: Een checklist van vijftien punten met criteria voor een goede thematische analyse op basis van Braun en Clarke (2006)

Fase	Criteria
Transcriptie	De gegevens zijn op een passend detailniveau getranscribeerd en de transcripties zijn op 'nauwkeurigheid' gecontroleerd aan de hand van de tapes.
Codering	Elk item heeft evenveel aandacht gekregen in het coderingsproces.
	Thema's zijn niet gegenereerd op basis van een paar levendige voorbeelden (een anekdotische benadering), maar in plaats daarvan is het coderingsproces grondig, inclusief en veelomvattend geweest.
	Alle relevante fragmenten voor elk thema zijn verzameld.
	Thema's zijn tegen elkaar afgetoetst
Analyse	Thema's zijn intern coherent, consistent en onderscheidend.
	Gegevens zijn geanalyseerd - geïnterpreteerd, begrijpelijk gemaakt - in plaats van alleen geparafraseerd of beschreven.
	Analyse en data sluiten op elkaar aan – de uittreksels illustreren de analytische beweringen.
Algemeen	Analyse vertelt een overtuigend en overzichtelijk verhaal over de data en het onderwerp.
	Er wordt gezorgd voor een goede balans tussen analytische verhalende en illustratieve fragmenten.
Geschreven rapport	Er is voldoende tijd uitgetrokken om alle fasen van de analyse adequaat af te ronden, zonder een fase te overhaasten of een keer te licht te geven.
Geschreven rapport	De aannames over en specifieke benadering van thematische analyse worden duidelijk toegelicht.
	Er is een goede match tussen wat u beweert te doen en wat u laat zien dat u het hebt gedaan - d.w.z. de beschreven methode en gerapporteerde analyse zijn consistent.
	De taal en concepten die in het rapport worden gebruikt, komen overeen met de epistemologische positie van de analyse.
Geschreven rapport	De onderzoeker wordt als actief in het onderzoeksproces gepositioneerd; thema's komen niet zomaar 'naar voren'.

Bijlage J: Definitieve labellijst (Nvivo)

Opmerking: De inductief gegenereerde codes staan **in het groen**.

OV 1 a + b: Rol van de startende coach

CODE MET SUBCODES	BRONNEN EN VERANTWOORDING
LEIDERSCHAPSROLLEN	
Betrokkenheid van ouders en gemeenschap	York-Barr en Duke (2004) <ul style="list-style-type: none"> - Betrokken raken bij ouders, ouderparticipatie stimuleren - Creëren van partnerschappen met de gemeenschap - Samenwerken met de gemeente en maatschappelijke organisaties
Coördinatie en beheer	York-Barr en Duke (2004) <ul style="list-style-type: none"> - Administratieve taken - Coördineren van evenementen, vergaderingen - Omgaan met verstoringen, weerstand
Deelname aan schoolveranderingsinitiatieven	York-Barr en Duke (2004) <ul style="list-style-type: none"> - Barrières aanpakken en de status-quo in de cultuur en structuren van de school uitdagen - Deelnemen aan (actie)onderzoek - Deelnemen aan schoolbrede beslissingen - Faciliteren van professionele leergemeenschappen - Werken met peers aan schoolverandering
Eigen professionalisering	York-Barr en Duke (2004) <ul style="list-style-type: none"> - Bestuurlijk betrokken worden - Samenwerken met professionele organisaties
Opleiding student-leraren	York-Barr en Duke (2004) <ul style="list-style-type: none"> - Samenwerkingen met hogescholen en universiteiten
Professionalisering van collega's	York-Barr en Duke (2004) <ul style="list-style-type: none"> - Begeleiden van andere docenten - Begeleiden van workshops - Deelnemen aan peer coaching - Modelleren, professionele groei aanmoedigen
School- of curriculumwerk	York-Barr en Duke (2004) <ul style="list-style-type: none"> - Het definiëren van resultaten en normen - Selecteren en ontwikkelen van curricula
IDENTITEIT_DEDUCTIEF	OPGESTELD 'NA BLINDE VLEK' (MAART 2022)

CODE MET SUBCODES	BRONNEN EN VERANTWOORDING
Actiegericht_Loskomen van eenzame, routineuze dagtaak	<p>Krisko (2001); Rogers (2005); Carver (2016); Snoek et al. (2020)- Bereid om risico's te nemen en verantwoordelijkheid op te nemen (zowel professioneel als emotioneel) buiten de klas en grenzen van hun functieomschrijving als leraar</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ze tonen lef, initiatief en ondernemerszin
Behoud van lesopdracht	<p>Howe & Stubbs (2003); Bae et al.(2016)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Voorkeur om ook voor de klas te blijven staan
Didactische_Pedagogische expertise	<p>York-Barr en Duke (2004); Bae et al. (2016): eerste type teacher leader; Snoek en collega's (2020)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leraren met een solide basis aan onderwijsexpertise - Meerdere golven van onderwijsvernieuwing ondergaan - Grondige kennis van wetenschappelijke inhoud en instructiestrategieën - Ze zien zichzelf als 'brede' professional (niet enkel vakleraar)
Werken doeltreffend_Effectief	Krisko (2001)
Flexibiliteit	Krisko (2001)
Motivatie	<p>Rogers (2005); Smulyan (2016); Wenner & Campbell (2016); Carver (2016); Bae et al (2016)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gemotiveerd om impact te hebben op beleid voor welzijn en leren van leerlingen, veranderingsgericht
Interpersoonlijke vaardigheden	<p>Krisko (2001);</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ter ondersteuning van hechte, empathische collegiale samenwerkingsrelaties, om anderen beter te begrijpen en te communiceren. - Gevoelig voor de behoeften van anderen - Gerespecteerd door collega's (York-Barr & Duke, 2004) - Communicatieve leider (York-Barr & Duke, 2004) - In verbinding met collega's, netwerken (York-Barr & Duke, 2004); (Snoek et al., 2019)
Intrapersoonlijk gevoel	<p>Krisko (2001)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Scherp bewustzijn over eigen sterktes, zwaktes en doelen - Ze nemen verantwoordelijkheid (Snoek et al., 2019)
Levenslang leren	Krisko (2001); Carver (2016)
Samenwerkingsgericht_Investeren in relaties_Teamplayer	<p>Krisko (2001); Bae et al. (2016): tweede type teacher leader; Carver (2016)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Samenwerken met hun collega's rond kwesties van lesgeven en leren - Put kracht uit groeps- en collegiale relaties - Gerespecteerd door collega's (York-Barr & Duke, 2004)

CODE MET SUBCODES	BRONNEN EN VERANTWOORDING
	- Faciliteren in samenwerking graag het leren bij collega's (groeien in professionele leergemeenschappen)
Participatief	Bae et al. (2016): het derde type teacher leader - Voorstander gedeeld leiderschap en participatieve besluitvormingscultuur - Status quo uitdagen
Visie op onderwijs	York-Barr & Duke (2004); Snoek et al. (2019) - Eigen visie en moreel bewustzijn omtrent 'goed' onderwijs
Probleemoplossende vaardigheden	York-Barr & Duke (2004) - Goed begrip van processen en organisatorische probleemoplossing
IDENTITEIT_INDUCTIEF	INDUCTIEF GEGENEREERD VOOR 'BLINDE VLEK'
Leerlinggericht	Stellen zich de vraag: Hoe worden mijn leerlingen hier nu beter van?
Levenslang leren	Geven aan dat ze zich als leraar blijven professionaliseren.
In het ongewisse	Geven aan dat ze 'het nog niet weten' hoe het precies zal lopen, wat het met hen zal doen en wat er op hen afkomt.
Participatief	Inspraak in het schoolbeleid is cruciaal bij verandering.
Persoonlijkheidskenmerken	Omschrijvingen over de coach door schoolleider en zichzelf over sterktes/valkuilen Redenen waarom men in het vizier kwam van de schoolleider om coach te worden Omschrijving hoe ze denken dat collega's hen zien.
School profileren	De school positief tonen in de Brusselse grootstedelijke context.
Veranderingsgericht	Ervaren urgentie omtrent duurzaam veranderen op school
Visie op onderwijs	Met het vizier op de leerling drukken ze uit hoe het onderwijs op school er zou moeten uitzien.
Wetenschappelijke focus	Vertrouwen op de wetenschap die 'OZS?!' binnen brengt als katalysator voor verandering op school.

OV 2 a + b: Beleving ondersteunende (school)context van de startende coach

SCHOOLCONTEXT	BASIS IS DE SURVEY VAN FINSTER (2016) DAT DE 'READYNESS' MEET BIJ TEACHER LEADERS (ONDERDEEL 'SCHOOLCONTEXT')
----------------------	--

CODE MET SUBCODES	BRONNEN EN VERANTWOORDING
Erkenning door de werkomgeving_Collegialiteit	<p>Little (1990); Finster (2016); Wilson (2016); Bae et al. (2016); Snoek et al. (2019)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Effecten op professionele relaties - Stakeholders - Vertrouwen en respect ervaren is essentieel voor de eigenwaarde van de teacher leader - Geen vanzelfsprekendheid (Struyve et al., 2013)
Ontwikkelingsfocus	<p>Finster (2016)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Heeft impact op teacher leader (York-Barr & Duke, 2004) - Schoolbrede focus op het leren van leerlingen/leraren (Snoek et al., 2020) - Frequentie - Wie initieert? - Brede onderwijsthema's (Bakkenes et al., 2010) - Experimenteren en reflecteren op onderwijspraktijk (Bakkenes et al., 2010) - Uitwisselingskansen met anderen?
Deelname aan besluitvorming	<p>Finster (2016); Bae et al. (2016): type 3 teacher leader</p> <ul style="list-style-type: none"> - Schoolcultuur gekenmerkt door openheid, interactie en overleg (Snoek et al., 2020) - Procedure: vast of niet? - Mate van participatie (ter inspiratie aangepaste participatieladder van Hart aangeboden, zie bijlage F) - Thema's o.a. modernisering, sanctiebeleid
Samenwerking collega's	<p>Little (1990); York-Barr & Duke (2004); Finster (2016); Snoek et al. (2019)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hiërarchisch, isolatie is nefast voor leiderschap (gesloten klasdeuren, individualisme) - In stand houden van de egalitaire structuren (Fullan, 2007; Mangin, 2005) - Ook netwerken buiten de school - Aanwezigheid professionele leergemeenschap breekt de traditie (York-Barr & Duke, 2004) - Verzet bij leiderschapsinitiatieven (Johnson & Donaldson, 2007; Nicolaidou, 2010) - Verschuiving naar verticale relatie (York-Barr & Duke, 2004) - Stress, druk, afstand, rem door veranderende relaties: Wenner & Campbell (2016); Nelson et al. (2008); Struyve et al. (2013) - Moeilijk schakelen tussen de rollen - Relaties breiden uit, worden meer divers, nemen in frequentie toe (Struyve et al., 2013). - Betrokkenen - Werking - Thema's

CODE MET SUBCODES	BRONNEN EN VERANTWOORDING
	- Autonomie/Zelfsturing in samenwerkingsverbanden
Schoolleiding	Finster (2016)
(Organisatorische) maatregelen	<ul style="list-style-type: none"> - Realistische verhouding tussen de verantwoordelijkheden (Struyve et al., 2013) - Het verkrijgen van een aantal vrijgestelde lesuren_BPT-uren(Struyve et al., 2013) - Aandacht voor het voorkomen van sociaal isolement van de teacher leader (Struyve et al., 2013) - Aangepaste trainingsprogramma's aanbieden (Schott et al., 2018; Snoek et al., 2019) - Tijd en ruimte geven (Snoek et al., 2019), gemeenschappelijke planningstijd genereren om expertise en taken te delen (Angelle & DeHart, 2011) - Het opzetten van onderlinge intervisies binnen een team (Snoek et al., 2019)
Communicatie	<p>Tijdig, frequent en transparant communiceren met stakeholders want anders 1) stress, verwarring, niet gewaardeerd voelen of zich niet langer houden aan rol: Ingersoll (2007); Margolis & Huggins (2012); Wenner & Campbell (2016); Moller & Pankake (2006) in Hunzicker (2017) of 2) druk op professionele relaties Snoek et al. (2019, 2021) Fullan (2007); Ros & van den Bergh (2018). 3) Transparante communicatie om mee cultuurverandering op te vangen Fullan, (2007); Ros & van den Bergh (2018) om 4) Vermijden van rolconflicten met stakeholders door transparante communicatie: Snoek et al. (2019, 2021)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Noodzakelijk te communiceren over verwachtingen rolomschrijving, autoriteit, verantwoordelijkheden, voorkeuren, visie, functies en doelen teacher leadership (Ingersoll, 2007; Mangin & Stoelinga, 2009) + ook zelf goed geïnformeerd zijn - Het promoten van succeservaringen (Snoek et al, 2019)
Erkenning_Vertrouwen	<p>Snoek et al. (2019, 2020); Sinha & Hanuscin (2017): Belangrijk voor identiteitsontwikkeling</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cruciaal om leiderschap van leraren mogelijk te maken op school (Mangin en Stoelinga, 2009) - Goede relatie
Rollen en taken naast coach	<ul style="list-style-type: none"> - Het opzetten van onderlinge intervisies binnen een team (Snoek et al., 2019)
Leiderschapsstijl	<p>York-Barr en Duke (2004); Ingersoll (2007)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Top-down vs. bottom-up (sturend vs. transformationeel leiderschap) - Verantwoordelijkheden delen met coach (Schott et al., 2018)
Feedback	<ul style="list-style-type: none"> - Continue reflectie mogelijkheden op de eigen groei is belangrijk voor identiteitsontwikkeling (Sinha & Hanuscin, 2017) - Gesprek over ambities (Schott et al., 2018). - Regelmatig interageren (Mangin & Stoelinga, 2009; Snoek et al, 2020)

CODE MET SUBCODES	BRONNEN EN VERANTWOORDING
Uniforme visie op de missie of doel	Finster (2016)
ONDERSTEUNING BRUGGENBOUWER 'OZS?!'	
Aanpak	
<i>Adviezen</i>	<i>Diverse: o.a. te sturende workshop, meer lessons learned uit vorig onderzoek</i>
<i>Gemiste kansen</i>	<i>Uit de boot vallen door ervaren coaches</i>
<i>Ruimte om te mogen uitproberen</i>	<i>Snoek et al. (2020): belangrijk, zeker bij korte trajecten</i>
<i>Groepsinteractie</i>	<i>Sinha & Hanuscin (2017); Snoek et al. (2020,2021) Zowel binnen als buiten de school in partnerschappen</i>
<i>Sterke punten</i>	<i>Diverse: o.a. zeer heterogene groepen verlevendigen de discussies, afwisseling doceren en interactie</i>
<i>Timing</i>	<i>Diverse: o.a. over voorbereidingsfase, frequentie bijeenkomsten</i>
<i>Zelfreflectie</i>	<i>Sinha & Hanuscin (2017):ter bevordering van identiteitsontwikkeling; Snoek et al.(2020, 2021) - Bewustzijn ontwikkelen over eigen kwaliteiten en werkpunten</i>
<i>Leren van ervaren teacher leaders</i>	<i>Lieberman & Friedrich (2007)</i>
<i>Feedback_Erkenning</i>	<i>Tijdens opleiding best voortdurend aanwezig (Sinha & Hanuscin, 2017).</i>
Leerinhouden	Omvat kennis én vaardigheden
<i>Expertise buiten eigen vak</i>	<i>Snoek en collega's (2020): Een perspectief ontwikkelen dat breder is dan het eigen vak, de eigen klas en de eigen leerlingen - Zicht op systeemfactoren bij kwaliteitsontwikkeling - Wetenschappelijk onderzoek - Curriculumontwikkeling - Taalbeleid - Gebruik van nieuwe media - Data-analyse om weloverwogen beslissingen te kunnen nemen (Mangin & Stoelinga, 2009) - Geavanceerde leerplan-, instructie- en beoordelingspraktijken (York-Barr & Duke, 2004)</i>

CODE MET SUBCODES	BRONNEN EN VERANTWOORDING
	<ul style="list-style-type: none"> - Kennis en vaardigheden die nodig zijn om de ontwikkeling van collega's te ondersteunen in individuele, kleine groepen en grote groepsinteracties (York-Barr & Duke, 2004)
<i>Inspiratie leiderschapsactiviteiten</i>	<p>Sinha & Hanuscin (2017): de zeven leiderschapsactiviteiten van York om hen bredere kijk op leiderschap aan te reiken, ter bevordering van identiteitsontwikkeling</p>
<i>Veranderkunde</i>	<p>Snoek et al. (2020, 2021)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kennis en vaardigheden omtrent veranderingsprocessen en capaciteitsontwikkeling - Strategische vaardigheden - Arbeids- en organisatiepsychologie - Niet enkel focus op inhoud van verandering - Mangin & Stoelinga (2009): deze kennis is ook nodig om peers 'harde' kritiek te kunnen geven anders geen continue verbetering - Begrijpen van schoolcultuur en het initiëren en ondersteunen van veranderingen op scholen (York-Barr & Duke, 2004)
<i>Visie ontwikkeling_Bewustwording</i>	<p>Sinha & Hanuscin (2017); Snoek et al. (2021): belangrijk voor identiteitsontwikkeling ;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ontwikkeling persoonlijk leiderschap - Ontwikkeling persoonlijke visie op onderwijs - Aandacht voor de bredere professionele identiteit
<i>Gedifferentieerd</i>	<p>Beter afstemmen op diverse profielen, niet iedereen heeft dezelfde voorkennis, sommigen blijven op hun honger zitten, beter inhaken op voorkennis (sommigen volgden als soortgelijke opleiding)</p>
Rol_Bemiddelaar bij schoolleider	<p>Interveniëren bij schoolleider bij organisatorische ondersteuning</p>
Rol_Co-onderzoeker	<p>(Willegems et al., 2016)</p> <p>Specialist van de VUB: kennis omtrent OV (o.a. zelfregulerend leren en modernisering)</p> <p>Onderzoeksvaardigheden</p>
Rol_Co-coach	<p>(Willegems et al., 2016)</p> <p>Inspirator</p> <p>Begeleiden, ondersteunen vs. controleren en het proces overnemen</p> <p>Tips en tricks aanleveren o.a. bij tegenwind van collega's</p> <p>Als drempel verlager: Hun naam/aanwezigheid om weerstand bij collega's te counteren.</p>

CODE MET SUBCODES	BRONNEN EN VERANTWOORDING
Rol_Co-mentor	(Willegems et al., 2016) Student-leraren ondersteunen in samenwerking, onderzoeksproces Beschermen vs. ondersteunen
Rol_Medeleerling	(Willegems et al., 2016) Rol zorgt voor conflict met verkregen rol als 'expert' Eigen ontwikkeling en leren van de bruggenbouwer (over onderzoeksvraag, lespraktijk, ...)

Bijlage K: Logistieke en methodologische aanbevelingen voor het beheren van online onderzoeksinterviews volgens Chiumento et al. (2018)

	Logistical/methodological consideration	Suggested strategies to manage/account for these, drawing upon experiences in this study
<i>Social construction of interview space</i>	<p>Internet, electricity and, where applicable, Internet-enabled mobile phone infrastructure.</p> <p>Researcher and participants' prior familiarity with online synchronous interviews, including software to be used for interviews.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Discuss strengths and weaknesses of local infrastructure with participants/contacts based in the participants' setting. - Use this information to plan an interview schedule that is feasible and flexible within the identified constraints—for example, would three shorter interviews be preferable to one longer interview if infrastructure is highly unreliable? - Gather information from participants about their previous use of online interviewing platforms, including the one to be used for interviews. - Researcher reflects upon their own familiarity and comfort with online interviewing technology, and the impact this may have upon their interviewing style. - Develop instructions to share with participants in advance of the interview on how to establish a connection and use the interview software. - Account for the time required to set up connections before interviews commence.
<i>Rapport building</i>	<p>Prior relationships between researcher and participant</p> <p>Presence of third parties (interpreters/chaperones)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Consider how prior relationships will set up expectations of the interview encounter; in particular, power relations and role performance. - What tools are available for the participant to "meet" the researcher and vice versa (i.e., use of video; photo icons, etc.) - Provide participants with a verbal overview of the intended progress of interviews, and any requests such as that the participant speak slowly and clearly. - Ensure expectations about the role of any third party are established and agreed at the interview outset.
<i>Role performance</i>	Accounting for the interview environment	<ul style="list-style-type: none"> - As in any fieldwork, field notes are an essential tool to support contextual interpretation and analysis of interviews. - For online interviews, including observations about the setting in which the researcher and participant are based is essential, including interruptions or presence of others in the participant's setting. - Documenting facial expressions or hand gestures can aid understanding emphasis of a point or confusion over a question.
<i>Disembodiment</i>	<p>Managing silences</p> <p>Inaudible segments</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Inform the participant during the interview overview of how non-verbal actions will be communicated (i.e., when writing field notes). - Consider all interview parties providing "stage directions" to narrate what is occurring during pauses in conversation. - As the researcher, be prepared to ask the same question in different ways to avoid excessive repetition should connection problems cause difficulty in the participant hearing a question. - Use techniques such as reflecting back or incorporating language used by the participant to demonstrate responses have been heard, as well as to ensure correct understanding.
<i>Reflection</i>	Asking for participants' experience of the online interview format	Asking participants for reflections on their experience of the online interview format can provide important feedback to (a) improve future interactions; and (b) complement field notes about a participant's level of engagement during the interview.