



# RAAMWERK VOOR DE OPVOLGING VAN PROFESSIONALISERING VAN SCHOOLLEIDERS

Eva Vekeman

Geert Devos

Melissa Tuytens



**Vlaanderen**  
verbeelding werkt



GHENT  
UNIVERSITY



# Voorwoord

Vanaf het schooljaar 2021-2022 zet het Departement Onderwijs en Vorming in op tweejarige professionaliseringsinitiatieven (PI's) om schoolleiders via een samenwerkingsverband te versterken in het leidinggeven in een veranderde context. Van deze PI's wordt verwacht dat ze inzetten op collectief leren van schoolleiders (Departement Onderwijs & Vorming, 2021). Eerder onderzoek heeft immers aangetoond dat collectieve of sociale leeractiviteiten (bv. interactie, feedback vragen) krachtige leermiddelen zijn voor schoolleiders (Goldring, Preston & Huff., 2012; Orr & Orphanos, 2011) en dat interpersoonlijke contacten tussen schoolleiders belangrijk zijn in functie van het welbevinden van schoolleiders en het samen leren (Devos et al., 2018). De 10 professionaliseringsprojecten die gegund werden door het Departement Onderwijs en Vorming worden in het kader van de O&O-opdracht<sup>1</sup> '*Wetenschappelijke opvolging van professionaliseringstrajecten met het oog op het versterken van leiderschap voor herstel en veerkracht in het onderwijs*' systematisch geanalyseerd gedurende schooljaar 2021-2022 en 2022-2023. Deze O&O-opdracht wordt uitgevoerd door onderzoekers van de onderzoeksgroep BELLON (Beleid en Leiderschap in Onderwijs) verbonden aan de vakgroep Onderwijskunde (Universiteit Gent) van juni 2021 tot en met september 2023.

Het voorliggende rapport is een literatuurstudie die werd uitgevoerd naar aanleiding van dit onderzoek. Deze literatuurstudie start met een situering en probleemstelling van het centrale thema, met name de professionalisering van schoolleiders. Zo wordt geschetst waarom er nood is aan professionalisering van schoolleiders; op welke manier aandacht wordt besteed aan de professionalisering van schoolleiders in Vlaanderen en waarom onderzoek naar de professionalisering van schoolleiders noodzakelijk is. Daarna wordt een theoretische achtergrond geschetst bij het centrale thema door professionalisering van schoolleiders en sterk schoolleiderschap te definiëren op basis van onderzoeksliteratuur. Na deze theoretische achtergrond volgt de beschrijving van een raamwerk dat als leidraad en onderzoeksmodel gehanteerd wordt voor het gehele onderzoek. Dit raamwerk presenteert de centrale elementen binnen dit onderzoek, met name: 1) doel van het PI, 2) kenmerken van het PI, 3) kenmerken van samenwerkingsverbanden, 4) kenmerken van schoolleiders en hun context en 5) indicaties van effecten. Deze elementen worden gepresenteerd in een overkoepelend raamwerk voor de evaluatie van professionaliseringsinitiatieven voor schoolleiders dat ook los van het onderzoek bruikbaar is in functie van het plannen, ontwerpen, uitvoeren en/of evalueren van professionaliseringsinitiatieven voor schoolleiders.

---

<sup>1</sup> O&O-opdracht = onderzoeks- en ontwikkelopdracht

# Inhoud

<b>1. Situering en probleemstelling</b> .....	<b>4</b>
1.1. Nood aan professionalisering van Vlaamse schoolleiders .....	4
1.2. Professionalisering van schoolleiders in Vlaanderen.....	5
1.3. Nood aan meer onderzoek naar professionalisering van schoolleiders.....	8
<b>2. Theoretische achtergrond</b> .....	<b>9</b>
2.1. Professionaliseringsinitiatieven voor schoolleiders: een definiëring.....	9
2.2. Sterk schoolleiderschap .....	10
2.2.1. Kerndimensies van schoolleiderschap.....	11
2.2.2. Distributie van leiderschap in de organisatie.....	13
2.2.3. Verbetering van school- en leerprocessen.....	14
2.2.4. Persoonsgebonden eigenschappen en waarden .....	15
<b>3. Een raamwerk voor de evaluatie van professionalisering voor schoolleiders</b> .....	<b>15</b>
3.1. Doel van het professionaliseringsinitiatief.....	16
3.2. Kenmerken van professionaliseringsinitiatieven voor schoolleiders .....	18
3.2.1. Inhoudskenmerken .....	20
3.2.2. Structurele kenmerken.....	22
3.2.3. Organisatorische kenmerken.....	28
3.3. Leerprocessen .....	30
3.3.1. Formeel leren.....	32
3.3.2. Collectief leren .....	32
3.3.3. Leeractiviteiten.....	33
3.4. Kenmerken van het samenwerkingsverband .....	35
3.4.1. Conditie in de collectieve leercultuur .....	36
3.4.2. Conditie in de situatie en omgeving .....	39
3.5. Kenmerken van de schoolleider en de school.....	41
3.5.1. Persoonlijke kenmerken.....	41
3.5.2. Schoolkenmerken .....	42
3.6. Indicaties van effecten van professionaliseringsinitiatieven.....	42
3.6.1. Benadering van effecten.....	42
3.6.2. Het evalueren van effecten.....	44
3.6.3. Tevredenheid met het PI.....	44
3.6.4. Competentie van de schoolleider .....	46

<b>4.</b>	<b>Afsluitend: centrale concepten bij professionalisering van schoolleiders.....</b>	<b>53</b>
4.1.	Leiderschap en sturing .....	53
4.2.	Doelgerichtheid .....	54
4.3.	Individuele noden en voorkennis .....	54
4.4.	Collectief leren .....	55
<b>5.</b>	<b>Referenties.....</b>	<b>56</b>

# 1. Situering en probleemstelling

## 1.1. Nood aan professionalisering van Vlaamse schoolleiders

Het belang van schoolleiderschap voor het leren van leerlingen en schooleffectiviteit wordt internationaal erkend (Leithwood & Jantzi, 2006) en resulteert in een toegenomen interesse in professionele ontwikkeling van schoolleiders. Er is steeds meer erkenning dat schoolleiders - om te beschikken over de nodige vaardigheden en kennis - zich moeten professionaliseren en dat een goede en aangepaste voorbereiding voor schoolleiders ertoe doet (Grissom, Mitani & Woo, 2019; Ni et al., 2019; Verbiest, 2014; Walker, Bryant & Lee, 2013). Bush (in Verbiest (2014)) spreekt in dit verband zelfs van een morele plicht van werkgevers om te voorzien in geschikte voorbereiding en in ontwikkelingsmogelijkheden voor schoolleiders. Ook binnen Vlaanderen wordt de laatste jaren de nood aan professionalisering voor schoolleiders meer en meer benadrukt (o.a. Devos et al., 2018; cao VII, 2021). Bovendien legt de huidige coronacrisis belangrijke uitdagingen voor het Vlaamse onderwijs bloot. In de eerste plaats toont de huidige situatie aan dat leerkrachten meer dan ooit nood hebben aan gepaste ondersteuning om leerachterstanden van leerlingen te reduceren. Dit geldt voor alle scholen, maar vooral in scholen in een uitdagende context en met vele kwetsbare leerlingen (Backers, Tuytens & Devos, 2020). Onderzoek toont aan dat dit vraagt om sterk onderwijskundig leiderschap waarbij de focus ligt op leerresultaten en het leerproces van leerlingen (Devos, 2019a). Echter, in eerder onderzoek werd meermaals vastgesteld dat het opnemen van onderwijskundig leiderschap minder evident lijkt voor Vlaamse schoolleiders (o.a. De Neve & Devos, 2016; Tuytens, Vekeman & Devos, 2020; Vekeman, Devos & Valcke, 2016; Vanblaere & Devos, 2016) en schoolleiders minder tijd besteden aan taken die verband houden met lesgeven en curriculum (Van Droogenbroeck et al., 2019). Bovendien tonen de TALIS-resultaten van 2018 aan dat Vlaamse schoolleiders het meest nood hebben aan professionele ontwikkeling in het gebruik van leerlingen- en schooldata om de kwaliteit van de school te verbeteren (LO=39.0%, SO<sub>1ste gr.</sub>=40.4%). In dit verband wordt expliciet gepleit voor het sterker ondersteunen van Vlaamse schoolleiders in het opnemen van onderwijskundig leiderschap (Brinckman & Versluys, 2021). Verder wordt door de huidige crisis het belang onderstreept van een schoolorganisatie die maximaal afgestemd wordt op de noden van de leerlingen en het schoolteam. Dit laatste kan deels gerealiseerd worden door het installeren van een strategisch personeelsbeleid. Ook in dit verband wijst recent onderzoek op de nood aan gepaste ondersteuning van schoolleiders (Vekeman, Tuytens & Devos, 2020). Verder wordt zowel binnen als buiten Vlaanderen benadrukt dat het belangrijk is dat schoolleiders sensitief en responsief zijn ten opzichte van de schoolcontext waarin zij functioneren (bijv. crisissituaties, zeer diverse leerlingenpopulaties,...)(Leithwood et al., 2020; Vlaams Departement Onderwijs en Vorming, 2017), dat ze hun leiderschapsstrategieën kunnen aanpassen aan de ontwikkelingsfase van de school en hun leiderschapspraktijk kunnen doseren met meer sturing of meer betrokkenheid en participatie naargelang de omstandigheden (Day, Gu & Sammons, 2016). Dit laatste bereiken is geen sinecure en vraagt om de gepaste ondersteuning en begeleiding van schoolleiders (Vekeman, Tuytens & Devos, 2020; Leisink & Boselie, 2014). Tot slot wordt de nood aan geschikte ondersteuning voor schoolleiders ook steeds urgenter aangezien het - zowel internationaal als in Vlaanderen - steeds moeilijker wordt om (geschikte) kandidaten te vinden voor de functie van schooldirecteur (De Jong, Grundmeyer, & Yankey, 2017; Devos, Vanblaere & Bellemans, 2018). Het tekort aan kandidaten kan o.a. verklaard worden door het feit dat er in Vlaanderen weinig aandacht wordt besteed aan het systematisch opsporen en opleiden van potentiële schoolleiders (Devos & Tuytens, 2006). De aandacht gaat voornamelijk naar

in-service initiatieven voor schoolleiders (Devos et al., 2018), terwijl ook nood is aan een brede oriëntering en voorbereiding op de functie (Mombaers, Vanlommel & Van Petegem, 2020), een betere 'job branding' en kansen tot het proeven van de job (bv. via 'job shadowing') (De Greve & Van Den Ouweland, 2021). Tegelijk wordt ook vastgesteld dat een groot percentage schoolleiders uitvallen en moeten vervangen worden. Aan de oorzaak blijken vooral psychosociale redenen -zoals hoge werkdruk, stress, depressie en burn-out- te liggen. Een rapport van het Agentschap voor Onderwijsdiensten over afwezigheden naar aanleiding van ziekte bij het onderwijspersoneel uit 2019 toont aan dat directiepersoneel het hoogste percentage ziektedagen blijkt te hebben als gevolg van een psychosociale aandoening en deze percentages ook ieder jaar stijgen (AGODI, 2019). Ook uit onderzoek naar stress en welbevinden van Vlaamse schoolleiders blijkt dat de stress en burn-out symptomen bij schoolleiders aanzienlijk zijn, niet alleen bij schoolleiders in moeilijke werkcontexten, maar ook bij sterke schoolleiders (Devos et al., 2018). Recent onderzoek door Bellemans & Devos (2022) wijst er bovendien op dat door de hoge mate van stress die schoolleiders ervaren, ze blijken te kampen met concentratieproblemen, soms emotioneel sterk reageren en fysieke klachten hebben (bv. slaapproblemen). Vlaamse schoolleiders scoren hierbij op de grens van de risicogroep voor burn-out, hetgeen een verontrustend resultaat is (Bellemans & Devos, 2022).

## 1.2. Professionalisering van schoolleiders in Vlaanderen

Veel landen investeren sterk in het opleiden en professionaliseren van schoolleiders (European Commission/EACEA/Eurydice, 2013). De manier waarop dit gebeurt verschilt echter van land tot land (Verbiest, 2014; Walker et al., 2013). Ten eerste vindt de professionalisering van schoolleiders plaats in verschillende beleidscontexten (bv. met veel of weinig autonomie voor scholen). Daarnaast zijn verschillen op te merken in toelating (bv. zelfselectie of selectie vooraf door de overheid, werkgever of opleidingsinstituut); in aanbieders (bv. de overheid, via een instelling die specifiek voor de opleiding van schoolleiders in het leven is geroepen, beroepsorganisaties, onderwijsnetten, universiteiten en hogescholen, particuliere aanbieders); in inhoudelijke accenten (bv. gericht op regelgeving of onderwijskundig leiderschap) en in didactiek (bv. met een meer theoretische of een meer praktische benadering of met een combinatie van beiden). Verder zijn er ook verschillen in het moment van aanbidding. Pont, Nusche & Moorman (2008) onderscheiden in dit verband 3 verschillende vormen van professionalisering voor schoolleiders: 1) een pre-service opleiding of een voorbereidingsprogramma dat plaatsvindt vooraleer een schoolleider zijn functie opneemt; 2) een inductie programma of aanvangsbegeleiding voor schoolleiders die recent de functie hebben opgenomen; 3) een in-service training voor schoolleiders die de job van schoolleider reeds uitoefenen. Sommige landen bieden alle drie de vormen van professionalisering parallel aan, terwijl andere landen slechts één of twee types aanbieden (Pont et al., 2008). Ten slotte is het zo dat in sommige landen schoolleiders verplicht worden om deel te nemen aan professionalisering (bv. het volgen van een pre-service opleiding) (European Commission/EACEA/Eurydice, 2013; Karstanje & Webber, 2008), terwijl dat in Vlaanderen niet decretaal verplicht is. Niettegenstaande stelt TALIS (2018) vast dat het overgrote deel van de Vlaamse schoolleiders voor of na hun aanstelling een directeursopleiding volgen (LO=94.2%; SO 1ste graad=83.4%). Meer dan driekwart van hen neemt ook deel aan andere professionaliseringsinitiatieven (bv. cursussen, congressen en/of observatiebezoeken m.b.t. schoolleiderschap (LO=78.5%; SO 1ste graad=76.3%) (Van Droogenbroeck et al., 2019). De professionalisering van schoolleiders wordt in Vlaanderen namelijk sterk aangemoedigd en gestimuleerd door de verschillende onderwijskoepels. Elke koepel heeft een pedagogische begeleidingsdienst (PBD) die verantwoordelijk is voor

onder andere het aanreiken en aansturen van aanbodgerichte nascholingsactiviteiten met inbegrip van de nascholing van directies (Art. 15 Decreet betreffende kwaliteit van onderwijs, Vlaamse overheid, 2009). Vanaf september 2022 geeft de Vlaamse overheid de pedagogische begeleidingsdiensten echter niet langer decretaal de opdracht om nascholing voor schoolleiders te organiseren. Enkele aanpassingen van artikel 15 in het Decreet betreffende kwaliteit van onderwijs zorgen er namelijk voor dat pedagogische begeleidingsdiensten vanaf september 2022 hun beoogde doelgroepen zelf kunnen kiezen en dienen te motiveren in het begeleidingsplan dat ze vijfjaarlijks opmaken. In het gemeenschapsonderwijs is in de regelgeving bovendien opgenomen dat een personeelslid dat een aanstelling en vaste benoeming in een selectie- of bevorderingsambt ambieert, een attest moet bezitten dat de bekwaamheden voor dat ambt weergeeft. Het gemeenschapsonderwijs organiseert daartoe een eigen directeursopleiding die deel uitmaakt van het 'professioneel continuüm' dat kandidaten voorbereidt op het beroep van schooldirecteur. Als voortraject is er een 'talentenwerf' die elke scholengroep organiseert voor personeelsleden met de ambitie om ooit een leidinggevende functie op te nemen. Doel van die 'talentenwerf' is om geïnteresseerden al eens te doen proeven van het schoolleiderschap. In het gesubsidieerd onderwijs (zowel het vrij als het officieel onderwijs) zijn geen algemeen geldende verplichtingen opgelegd en geeft men zelf invulling aan de opleiding, vaak via de pedagogische begeleidingsdiensten of gespecialiseerde organisaties. Het valt wel op dat -zowel binnen het officieel als het vrij gesubsidieerd onderwijs- de professionalisering van schoolleiders steeds vaker gezien wordt als een continu proces dat dient aan te sluiten op de noden van schoolleiders tijdens elke fase van hun loopbaan. In dit licht wordt door de pedagogische begeleidingsdiensten meer en meer een professionaliseringscontinuüm aangeboden. Binnen het Onderwijssecretariaat van de Vlaamse Steden en Gemeenten (OVSG) is bijvoorbeeld sinds 2016-2017 een opleidingsconcept 'Opstart, Topstart, Toproute' -uitgerold door de PBD- dat is afgestemd op de behoeften van leidinggevend in de verschillende stadia van hun carrière (m.n. voor kandidaat-directeurs, beginnende directeurs en directeurs van verschillende onderwijsinstellingen of een overkoepelende organisatie). Ook Katholiek Onderwijs Vlaanderen (KathOndVla) oriënteert diegenen die geïnteresseerd zijn in het opnemen van leiderschap (i.e., meelooptraject kandidaat-directeurs) en biedt een in-service training voor reeds gestarte (beginnende) schoolleiders aan (i.e., CVA-cursus, ProfS). Voor hun verdere professionalisering kunnen directeurs intekenen voor meerjarige directeursopleidingen en talloze één- en meerdaagse navormingen (Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2022). Ten slotte biedt ook de PBD van het Provinciaal Onderwijs Vlaanderen (POV) diverse professionaliseringsactiviteiten aan voor leidinggevend en besturen (Verbiest, 2014). Zo organiseert zij in de eerste plaats masterclasses voor startende leidinggevend. Daarnaast wordt ook elk jaar een meerdaagse georganiseerd: 2 opeenvolgende jaren voor leidinggevende teams (i.f.v. gedeeld leiderschap) en het derde jaar voor directies (i.f.v. veerkracht en intervisie) (Provinciaal Onderwijs Vlaanderen, 2021). Naast de professionaliseringsinitiatieven die aangeboden worden door de PBD van de onderwijskoepels (i.e., interne aanbieders) zijn er in Vlaanderen ook externe aanbieders zoals hogescholen, universiteiten en privé-organisaties die eenmalige lezingen rond schoolleiderschap, korte workshops, schaduwdagen, coaching op het vlak van schoolleiderschap en/of meerdaagse trajecten (of 'masterclasses') organiseren rond aspecten van schoolleiderschap.

Het Departement Onderwijs en Vorming stelt verder professionaliseringsmiddelen ter beschikking aan elke school opdat ieder personeelslid van een school (dus ook schoolleiders) kan deelnemen aan professionaliseringsinitiatieven. Deze professionaliseringsmiddelen (of 'nascholingsmiddelen') zijn bedoeld om het professionaliseringsplan uit te voeren. Zo een professionaliseringsplan dient elke school, centrum of

instelling jaarlijks op te maken op basis van een behoefteanalyse bij alle personeelsleden binnen de school. Echter, professionaliseringsmiddelen voor schoolteams zijn al jaren klein en dus een gekend pijnpunt. Het budget voor professionalisering werd al sinds 2016 niet meer geïndexeerd (ondanks een voorziene indexering volgens het Kwaliteitsdecreet), wat een reëel koopkrachtverlies voor scholen betekent. Het budget had de laatste vijf jaar met meer dan 800.000 euro moeten aangroeien om in reële waarde gelijk te blijven. Daarnaast wordt ook op de pedagogische begeleidingsdiensten bespaard (VLOR, 2021). Dit alles maakt dat de professionaliseringsmiddelen waar schoolleiders beroep op kunnen doen vaak ontoereikend zijn. Naast het voorzien in deze eerder schaarse professionaliseringsmiddelen, wordt de professionalisering van schoolleiders wel af en toe extra gefaciliteerd door de Vlaamse overheid. Zo werden van 2008 tot schooljaar 2013-2014 bijkomend middelen via het 'vormingsfonds directies' ter beschikking gesteld aan de pedagogische begeleidingsdiensten voor de vorming van directeurs. Elke directeur kon gedurende zijn loopbaan ten bedrage van 1.500 euro beroep doen op deze middelen om kosten verbonden aan het volgen van een opleiding te dekken (cf. besluit van de Vlaamse Regering van 6 maart 2009 betreffende vorming voor directeurs van onderwijsinstellingen en centra voor leerlingenbegeleiding). Vanaf 1 januari 2015 werden deze middelen toegevoegd aan de 'nascholingsmiddelen voor de instellingen' (cf. afdeling II, Decreet betreffende kwaliteit van onderwijs) maar deze nascholingsmiddelen werden later weer ingekrimpt omwille van besparingen. Verder investeerde de Vlaamse overheid in 2019 in de vorming van schoolleiders naar aanleiding van een onderzoek naar stress en welbevinden bij schoolleiders (Devos et al., 2018). De Vlaamse overheid zette namelijk middelen in om door de verschillende pedagogische begeleidingsdiensten vormingsinitiatieven op te zetten met als doel schooldirecteurs te versterken op het vlak van 'poortwachterschap' (i.e., vermogen om verwachtingen en uitdagingen te vertalen naar de eigen school(context) en deze te filteren en af te bakenen) en 'gedeeld leiderschap'. Ook maakte de Vlaamse Regering in het kader van het relanceplan 'Vlaamse Veerkracht' (september 2020) middelen vrij voor de ondersteuning van schoolleiders via professionaliseringstrajecten tijdens de schooljaren 2021 – 2022 en 2022 – 2023. Na het lanceren van een oproep aan iedere persoon of organisatie (of partnerschap) die zich bekwaam achtte om een 2-jarig professionaliseringstraject op te zetten voor schoolleiders, werden 10 professionaliseringsinitiatieven geselecteerd door een beoordelingscommissie. Deze 10 PI's worden door verschillende organisaties ondersteund: 1) instanties voor hoger onderwijs (i.e., Vrije Universiteit Brussel, Universiteit Antwerpen, Katholieke Hogeschool VIVES Zuid, Arteveldehogeschool, Odisee), 2) private aanbieders (i.e. Schoolmakers) en 3) koepelorganisaties (i.e., KathOndVla, OVSG, GO!). Van 1 maart 2021 tot en met 31 december 2022 werd tot slot een tijdelijke maatregel ingevoerd die het mogelijk maakt dat een inrichtende macht of bestuur onder bepaalde voorwaarden aan een personeelslid – zowel een reeds geselecteerde kandidaat-directeur als een potentiële of geïnteresseerde kandidaat – of aan een externe zij-instromer de mogelijkheid biedt tot het volgen van een traject waardoor dat personeelslid gedurende een bepaalde periode kan meelopen met een of meerdere ervaren directeurs (Besluit van de Vlaamse Regering, 2021)<sup>2</sup>. Via dit meelooptraject kan het betrokken personeelslid kijken, observeren en vragen stellen over de job van directeur ('job shadowing'). Het personeelslid kan zo 'in het echt' zien wat de job van directeur allemaal inhoudt en daarbij ervaren wat het werk allemaal vergt en hoe de ervaren directeur daarmee omgaat. Dit traject is dus niet bedoeld om tijdelijk een extra werkracht in te schakelen om de directeur te ondersteunen in zijn

---

<sup>2</sup> In het kader van budgettaire besparingen op de onderwijsbegroting 2022 wordt het aantal potentiële meelooptrajecten voor het kalenderjaar 2022 verminderd.



opdracht. Deze meelooptrajecten zijn in het leven geroepen als antwoord op enkele prominente uitdagingen in het Vlaamse onderwijsveld, met name het rekruteren van voldoende potentiële leidinggevend en het succesvol voorbereiden van starters op het opnemen van deze belangrijke functie, om zo ook leiderschap in het algemeen te versterken in het Vlaamse onderwijs. Ter ondersteuning van deze meelooptrajecten voor kandidaat-directeurs werd in opdracht van het Ministerie van Onderwijs & Vorming een inspiratiegids uitgewerkt (Van Den Ouweland, De Greve & Boeve-de Pauw, 2021). Deze gids informeert over de doelen waaraan 'job-shadowing' tegemoet kan komen, alsook de diverse kenmerken ervan. Daarnaast wordt in de inspiratiegids ook beschreven hoe schaduw en directeuren kunnen geselecteerd worden voor een meelooptraject. De gids sluit af met enkele stappen die doorlopen kunnen worden met aandacht voor de bijhorende succesfactoren en de ondersteuning die wenselijk is in een meelooptraject.

Tot slot dient hier vermeld te worden dat -naast de middelen die (al dan niet systematisch) worden vrijgemaakt voor de professionalisering van schoolleiders- cao XII (2021) erin voorziet dat werk gemaakt wordt van een competentieprofiel van de schoolleider. Momenteel wordt dit competentieprofiel -dat 'kernprofiel' zal heten- ontwikkeld samen met de onderwijspartners. Eens er een akkoord is omtrent dit kernprofiel zal gekeken worden hoe dit profiel een plaats kan krijgen in het gehele professionele continuüm van de schoolleider. Hierbij wil minister Weyts aandacht hebben voor zowel de rol van een dergelijk profiel voor de loopbaan als voor de professionalisering van schoolleiders in Vlaanderen.

### 1.3. Nood aan meer onderzoek naar professionalisering van schoolleiders

Ondanks de toegenomen aandacht voor professionalisering van schoolleiders, werd reeds meermaals benadrukt dat het onderzoek naar de professionele ontwikkeling van schoolleiders en de impact van professionaliseringsprogramma's of professionaliseringsinitiatieven voor schoolleiders beperkt is (o.a. Ballet, Vandenberghe, Verbiest & Kelchtermans, 2000; Daniëls et al., 2019; Davis et al., 2005; Goldring et al., 2012; Grissom et al., 2019; Tahir, 2021). Verschillende onderzoekers stellen vast dat de literatuur wordt gedomineerd door onderzoek dat vooral inzoomt op kenmerken van professionaliseringsinitiatieven (bv. beschrijvingen van professionaliseringsprogramma's) en de tevredenheid van schoolleiders (Goldring et al., 2012; Grissom et al., 2019). Studies ontbreken die de korte- en langetermijneffecten van schoolleiders hun professionele ontwikkeling onderzoeken (Daniëls et al., 2019). Als reactie op de algemene bezorgdheid dat rigoureuus bewijs voor het evalueren van de kwaliteit van professionaliseringsprogramma's ontbreekt, zien we dat de laatste jaren steeds meer studies uitgevoerd worden die het verband tussen professionaliseringsprogramma's en (leer)uitkomsten onderzoeken (bv. Grissom et al., 2019; Ni et al., 2019). Verschillende van deze studies zijn gebaseerd op vragenlijsten bij afgestudeerden van voorbereidingsprogramma's om op die manier percepties m.b.t. de programma kwaliteit of zelf-gerapporteerde uitkomsten te meten. Zo vonden Darling-Hammond et al. (2010) bijvoorbeeld dat afgestudeerden aan een voorbereidingsprogramma zich beter voorbereid voelen voor belangrijke aspecten van het schoolleiderschap en dat ze vaker effectieve leiderschapspraktijken opnemen. Studies door Orr en collega's (2011) wijzen op positieve relaties tussen effectieve kenmerken van het programma en zelf-gerapporteerde leiderschapscapaciteit en -gedrag. Andere studies hebben dan weer het verband onderzocht tussen voorbereidingsprogramma's en arbeidsmarktuitkomsten (bv. het aantal aanstellingen als schoolleider) (Fuller, Hollingworth & An, 2016; Grissom et al., 2019) of leerlingprestaties (bv. Corcoran et al., 2012). Hoewel deze studies een stap vooruit betekenen in het komen tot een meer rigoureuze kennisbasis met

betrekking tot de effecten van professionalisering (Grissom et al., 2019; Krüger & Andersen, 2017), blijft de nood aan onderzoek dat een reeks aan uitkomsten bestudeert en sterke methodologische designs hanteert, bestaan. Volgens Krüger & Andersen (2017) zou effectonderzoek met meer methodologische diversiteit moeten worden uitgevoerd om greep te krijgen op het complexe terrein van effecten van professionalisering. Daarnaast geven zij aan dat vooral over de effecten van informeel leren weinig bekend is en pleiten ze voor meer longitudinale studies om ook effecten van professionalisering op de langere termijn in kaart te kunnen brengen. Verder menen ze dat er zou ingezet moeten worden op het ontwikkelen en onderzoeken van instrumenten waarmee leervragen van en leeropbrengsten voor schoolleiders en veranderingen in hun leiderschapspraktijken kunnen worden gemeten. Tot slot doen Krüger & Andersen (2017) de aanbeveling om verder onderzoek te doen naar de effectiviteit van groepen waarin beginnende en ervaren schoolleiders in interactie leren. Dit laatste is volgens hen een onderzoeksterrein dat nog in volle ontwikkeling is omwille van de complexiteit die optreedt ten gevolge van het feit dat schoolleiders met verschillende (persoonlijke) doelen instappen en er minder met gestandaardiseerde programma's kan gewerkt worden (Simkins et al., 2009).

## **2. Theoretische achtergrond**

### **2.1. Professionaliseringsinitiatieven voor schoolleiders: een definiëring**

Het conceptualiseren van professionele ontwikkeling van schoolleiders is niet evident omdat in de literatuur weinig consensus te vinden is over wat professionele ontwikkeling of professionalisering voor schoolleiders betekent (Goldring et al., 2012). Ook volgens Daniëls en collega's (2019) blijft het concept redelijk vaag. In verschillende landen verwijst professionele ontwikkeling van schoolleiders naar de kansen tot leren die ze krijgen eens de schoolleider de job uitoefent. Met andere woorden het omvat het leren dat plaatsvindt via in-service professionaliseringsinitiatieven. Op deze manier wordt professionele ontwikkeling vaak onderscheiden van het leren dat via pre-service professionaliseringsinitiatieven plaatsvindt. In Vlaanderen is dit onderscheid echter niet altijd goed te maken aangezien schoolleiders ook vaak een directeursopleiding volgen eens ze in de job zijn gestapt. Bovendien worden in de literatuur verschillende concepten gebruikt om (in-service) professionele ontwikkeling aan te duiden. De meest gebruikte concepten zijn continue professionele ontwikkeling (of 'continuous professional development') en werkpleklernen (of 'workplace learning'). Beide concepten wijzen erop dat professionele ontwikkeling op verschillende manieren kan gestructureerd en georganiseerd (bv. workshops, studiedagen, langdurige begeleidingstrajecten) worden met als doel om kennis, vaardigheden en attitudes van schoolleiders aan te scherpen (Daniëls et al., 2019; Goldring et al., 2012). Net zoals dat het geval is bij leerkrachten (cf. Merchie, Tuytens, Devos & Vanderlinde, 2016), kan professionele ontwikkeling van schoolleiders verder zowel op een formele als informele manier vormgegeven worden (Goldring et al., 2012).

Binnen dit onderzoek definiëren we professionaliseringsinitiatieven voor schoolleiders als activiteiten expliciet ontworpen voor en gebracht aan schoolleiders om hun eigen kennis, vaardigheden en houding te versterken op het vlak van schoolleiderschap. We kiezen voor deze benadering omdat het expliciete en doordachte ontwerp van het professionaliseringsinitiatief hierdoor benadrukt wordt. De effectieve kenmerken van PI's (nl. kenmerken waarvan de effectiviteit herhaaldelijk is bewezen in onderzoek) zijn dan ook cruciaal wanneer we uitspraken willen doen over wat de professionaliseringsinitiatieven die we bestuderen kunnen bereiken. Omdat we binnen dit onderzoek duidelijk rekening houden met deze effectieve kenmerken van PI - en hun expliciete en doordachte ontwerp - worden informele leeractiviteiten (bv. uitvoeren van dagelijkse taken en

sociale interacties zonder dat daar formele begeleiding bij aanwezig is) niet bestudeerd. Het belang ervan en hun verwevenheid met formeel ontworpen PI wordt echter wel erkend en hiervoor verwijzen we graag door naar ander onderzoek (bv. Hulsbos, Evers, & Kessels, 2016).

## 2.2. Sterk schoolleiderschap

Zoals eerder werd aangehaald kunnen Vlaamse schoolleiders beter geprofessionaliseerd worden om te kunnen omgaan met de veranderde context waarmee ze te maken krijgen. Dit kan volgens de Vlaamse overheid door in te zetten op het versterken van schoolleiderschap op het vlak van: 1) de preventie en remediëring van leerachterstanden en 2) het ontwikkelen van strategieën om de schoolorganisatie maximaal af te stemmen op de noden van leerlingen en het schoolteam (cf. punt 1.1) (Departement Onderwijs & Vorming, 2021). Dit vraagt om sterk schoolleiderschap. Alvorens we ingaan op de verschillende elementen van het raamwerk dat we hanteren om de 10 professionaliseringsinitiatieven te bestuderen, staan we hieronder stil bij wat sterk schoolleiderschap inhoudt.

De centrale opdracht van schoolleiders is om hun schoolteam beter te maken, rekening houdend met de overtuigingen, attitudes, motivatie en competenties van de teamleden en met hun werkcondities, teneinde het leren van leerlingen te optimaliseren (Leithwood et al., 2020). Onderzoek heeft meermaals benadrukt dat dit vraagt om een combinatie van onderwijskundig en transformationeel leiderschap (Day et al., 2016). Onderwijskundig leiderschap zet prioritair in op het belang en het bereiken van duidelijke onderwijsdoelen, de planning van het curriculum en de evaluatie van leerkrachten. Transformationeel leiderschap benadrukt visie, inspiratie en richting geven, focust op de ontwikkeling van mensen en het ontwerp van de organisatie. Beide benaderingen moeten niet gezien worden als contrasterende stijlen waarbij de een beter zou zijn dan de andere (zie bijvoorbeeld Robinson et al., 2008), maar wel als stijlen die dienen geïntegreerd te worden (Day et al., 2016; Leithwood & Sun, 2012; Marks & Printy, 2003) en die daardoor juist het meest optimale resultaat bekomen. Hierop aansluitend stelt Devos (2019a) op basis van 40 jaar onderwijsonderzoek dat om te komen tot sterk schoolleiderschap en effectief schoolbeleid 3 componenten belangrijk zijn. Deze drie componenten vertonen onderling samenhang en bestaan elk uit enkele belangrijke factoren. Een eerste component bevat drie kerndimensies van schoolleiderschap waarvan het belang eerder door verschillende auteurs (i.e., Devos, 2019a; Leithwood, Harris & Hopkins, 2020; Leithwood, Day, Sammons, Harris & Hopkins, 2006) is benadrukt: (1) visie, (2) ontwikkeling van mensen en (3) organisatieontwerp. Een tweede belangrijke component – die inhaakt op de kerndimensies- in het model van Devos (2019a) is de distributie van leiderschap in de organisatie, dat ook betrekking heeft op de samenwerking tussen de teamleden en de participatie in het beleid. Een derde component van het model, tot slot, bestaat uit 7 cruciale school- en leerprocessen. Devos (2019a) stelt namelijk dat sterk schoolleiderschap ernaar moet streven om het hele schoolteam te betrekken in 7 cruciale processen. Hieronder wordt achtereenvolgens ingegaan op de 3 kerndimensies van schoolleiderschap, de distributie van schoolleiderschap en tot slot de 7 schoolverbeteringsprocessen. Deze componenten of onderdelen van het model kunnen niet gezien worden als afzonderlijke kenmerken van sterk schoolleiderschap. Het zijn componenten die in onderlinge relatie leiden tot sterk schoolleiderschap en effectief schoolbeleid (zie Figuur 1). Zij leiden uiteindelijk tot de optimalisering van de uitkomsten van de leerlingen.



**Figuur 1.** Model sterk schoolleiderschap en effectief schoolbeleid (Devos, 2019a)

### 2.2.1. Kerndimensies van schoolleiderschap

De *visie* is de kapstok: ze geeft de richting aan waar de school naar streeft en geeft aan waar de school in het onderwijs en het leren de klemtoon op legt. Dat gaat gepaard met de keuze voor welbepaalde waarden (bv. excellentie, gelijke kansen, differentiatie volgens de noden van leerlingen). Schoolleiders treden op als bewakers van de schoolvisie en als poortwachters tegenover nieuwe, externe ontwikkelingen en verwachtingen. Essentieel voor de schoolvisie is dat er ambitie uit spreekt; een blik op de toekomst biedt en daardoor enthousiasmeert (Wang, 2021). De schoolvisie moet de leden van het schoolteam emotioneel raken willen ze gedreven zijn door de visie. Net daarom is niet alleen de inhoud belangrijk maar ook de wijze waarop die visie wordt uitgedragen. Sterke communicatie is hierin een sleutelement. Teamleden voelen zich gemakkelijker aangesproken als de schoolleider veel overtuiging en vertrouwen uitstraalt, kort en krachtig spreekt, veel metaforen en emotie gebruikt en de boodschap zeer frequent herhaalt. De visie is niet exclusief het werk van één leidinggevende maar de communicatie over de visie is toch in de eerste plaats de taak van de schoolleider. Ook de geloofwaardigheid van wie de visie of richting communiceert, is essentieel. Consistentie en het vertolken van een rolmodel zijn belangrijk in functie van die geloofwaardigheid. Dit zorgt er ook voor dat men zich kan identificeren met de persoon (en zijn/haar visie) wat ervoor zorgt dat de school een sociale identiteit verwerft (Wang, 2021). Schoolleiders kunnen die sociale identificatie stimuleren, wat van wezenlijk belang is voor de bezieling van het hele schoolbeleid en het teamgevoel.

De ontwikkeling van mensen is de tweede cruciale dimensie van schoolleiderschap. Hier staan drie elementen in onderlinge relatie: vertrouwen opbouwen in de organisatie, mensen ondersteunen en personeel inspireren en uitdagen. Centraal daarbij staan het belang van goede relaties tussen de teamleden en het competenten maken van de personeelsleden. Schoolleiders bouwen vertrouwen op in de organisatie door respect en persoonlijke aandacht te tonen voor de teamleden (Bryck, 2010). Zij erkennen de kwetsbaarheden van anderen, luisteren actief naar hun bekommernissen, houden er ook rekening mee en vermijden willekeurige acties. Dat betekent dat schoolleiders tussen hun mensen staan, aanspreekbaar zijn en belangstelling

hebben voor hun persoonlijke situatie. Leithwood en collega's (2017) beklemtonen in dit verband dat schoolleiders aandacht moeten hebben voor de emotionele component bij hun teamleden. Als schoolleiders die empathie kunnen koppelen aan een sterke schoolvisie, zal dat hun integriteit versterken. Dat verhoogt hun geloofwaardigheid waardoor ze een sfeer van vertrouwen in de organisatie kunnen ontwikkelen. Ideaal is dat zowel de schoolleider de leerkrachten vertrouwt en loyaal is tegenover hen, als dat de leerkrachten de schoolleider vertrouwen en eerlijk zijn tegenover hem/haar. Dat vormt een goede voedingsbodem voor een samenwerkende cultuur in de organisatie (Day et al., 2016). Doordat vertrouwen en schoolvisie elkaar versterken, groeit er een band van gedeelde waarden onder de teamleden, die hen ook meer bereid maakt om samen te werken. Naast het geven van persoonlijke aandacht is het ook belangrijk dat schoolleiders personeel ondersteunen door te coachen, persoonlijk advies te geven en opportuniteiten creëren voor hun verdere ontwikkeling. Sterke schoolleiders stellen tegelijk hoge verwachtingen in hun leerkrachten (Leithwood & Jantzi, 2006). Zij geven aan dat zij sterk geloven in de capaciteiten van hun mensen en dagen hen dan ook regelmatig uit. Zij doen leerkrachten reflecteren over hun eigen praktijk, inspireren hen door nieuwe ideeën, vormingsinitiatieven en nieuwe publicaties aan te reiken en zoeken naar mogelijkheden voor personeelsleden om van elkaar te leren.

De derde dimensie, *organisatieontwerp*, krijgt minder aandacht in de literatuur, hoewel ze een bepalende factor van het schoolbeleid is (Day et al., 2016; Leithwood et al., 2004; Leithwood et al., 2017). In de eerste plaats gaat het om de wijze waarop de organisatie in grote lijnen gestructureerd wordt. Opteert de school voor sterk gescheiden verticale structuren of eerder voor horizontale structuren; voor grote of kleine entiteiten; voor flexibele of meer vaste organisatievormen? Hoe worden de beschikbare middelen ingezet in functie van de noden van de leerlingen? Is er een kernonderdeel dat een centrale rol speelt in de werking van de hele school-structuur, bijvoorbeeld een cel leerlingenbegeleiding? De kernvraag hierbij is of die keuzes worden gemaakt in het verlengde van de schoolvisie met als doel het leerproces van de leerlingen te optimaliseren. Van groot belang is ook of er doordacht gekozen wordt wie de leiding heeft in de verschillende onderdelen van de school. Ook de selectie van personeelsleden is sterk gerelateerd aan het organisatieontwerp van scholen. Scholen hebben hier evenwel geen onbeperkte autonomie. Ze moeten rekening houden met de arbeidsmarkt (o.a. het lerarentekort) en de onderwijsreglementering, zowel inzake kwalificaties als TADD en benoemingen. Toch kunnen scholen meer of minder proactief handelen in hun rekruterings- en selectiebeleid (Vekeman, Devos, & Valcke, 2016; Tuytens, Vekeman & Devos, 2020). De bewuste selectie van personeelsleden heeft een belangrijke impact op de uiteindelijke ontwikkeling van de schoolcultuur. Sterke schoolleiders besteden daarbij extra aandacht aan de mate waarin de nieuwe personeelsleden passen binnen de schoolvisie en waarin het teamspelers zijn. Die twee elementen spelen een prominente rol in het selectiebeleid van effectieve scholen, veel meer dan bij minder effectieve scholen. Die selectie houdt niet op bij de aanwerving van nieuwe personeelsleden. Ook de begeleiding en evaluatie van zowel ervaren als beginnende leerkrachten, de manier waarop leerkrachten aan klassen worden toegewezen, de manier waarop professionele ontwikkeling bij leerkrachten wordt gestimuleerd, de manier waarop leerkrachten gewaardeerd worden zijn belangrijke aspecten binnen het personeelsbeleid van scholen die een invloed hebben op de schoolcultuur en het welbevinden van leerkrachten binnen scholen (Tuytens, Vekeman & Devos, 2020; Vekeman, Tuytens & Devos, 2020).

## 2.2.2. Distributie van leiderschap in de organisatie

Naast het ontwikkelen van sterk leiderschap waarbij aandacht besteed wordt aan deze kerndimensies, toont onderzoek aan dat het belangrijk is dat leiderschap niet geconcentreerd zit bij één persoon, maar dat het gedistribueerd wordt in de hele organisatie (Leithwood et al., 2020). In de eerste plaats kan dit gerealiseerd worden door in te zetten op *gedeeld leiderschap* of het delen van leiderschap binnen het leidinggevend team (Devos, 2019a). Dit zorgt ervoor dat beleidskwesties gezamenlijk worden besproken en de directeur dan niet meer geïsoleerd wordt als de enige die de zware verantwoordelijkheid moet dragen en problemen moet oplossen. Gedeeld leiderschap kan echter niet zomaar gezien worden als een middel om efficiënte tijdsbesteding te verkrijgen (Hulpia & Devos, 2010). Een aantal voorwaarden zijn immers belangrijk: de leden van het leidinggevende team moeten op dezelfde golflengte zitten omtrent de schoolvisie, intense communicatie tussen de leden onderling is vereist en het moet klikken tussen de betrokkenen. Daarnaast is het ook uiterst belangrijk dat goed wordt nagedacht over wie een leidinggevende rol opneemt binnen de school waarbij zowel ervaring als sociale vaardigheden van de persoon in kwestie een rol spelen. Een tweede manier waarop leiderschap kan gedistribueerd worden is door in te zetten op *samenwerking tussen personeel* (Devos, 2019a). De ontwikkeling van samenwerking is één van de meest cruciale bouwstenen van een sterk schoolbeleid. Door samenwerking tussen personeelsleden wordt de schoolvisie namelijk verder uitgedragen en geïmplementeerd in de dagelijkse schoolpraktijk. In dat verband wordt het belang van professionele leergemeenschappen (PLG) groter. Professionele leergemeenschappen worden gekenmerkt door drie eigenschappen (De Neve & Devos, 2016; Vanblaere & Devos, 2016): collectieve verantwoordelijkheid (i.e., de mate waarin leerkrachten menen dat zij niet alleen verantwoordelijk zijn voor de eigen leerlingen, maar voor alle leerlingen van de PLG), reflectieve dialoog (i.e., de mate waarin leerkrachten inzichten en ervaringen uitwisselen omtrent de ondersteuning van het leren van de leerlingen en de realisatie van de schooldoelen) en praktijkdeprivatisering (i.e., de mate waarin klasdeuren voor andere collega's worden opgesteld waardoor zij bij elkaar op bezoek komen en zelfs samen in de klas staan om gezamenlijk les te geven of elkaar tijdens de les te ondersteunen). Sterke scholen hebben een sterke visie die door iedereen gedeeld wordt. Dankzij die sterke, gedeelde visie voelen leerkrachten zich collectief meer verantwoordelijk voor alle leerlingen en voor wat er in de school gebeurt. En wanneer de collectieve verantwoordelijkheid groter is, zijn leerkrachten meer gemotiveerd om van elkaar te leren en ervaringen uit te wisselen. Dat maakt dat de reflectieve dialoog niet beperkt blijft tot de uitwisseling van didactisch materiaal en het maken van praktische afspraken. De dialoog is intenser en diepgaander. Scholen verschillen sterk in de wijze waarop de schoolleiding die samenwerking stimuleert. Een sterke gedeelde visie zaait de wezenlijke kiemen voor die samenwerking. De permanente aandacht voor die samenwerking, waarbij het belang herhaaldelijk wordt beklemtoond op personeelsvergaderingen en gestimuleerd via diverse werkvormen, bouwt daarop verder. Dat leidt tot een samenwerkende cultuur waarin organisatorisch leren een hefboom wordt voor de verbetering van leren en instructie (Devos, 2019a). Ten derde zorgt *participatie van personeel* ervoor dat schoolleiderschap meer gedistribueerd wordt in de schoolorganisatie (Devos, 2019a). Tegelijk bevordert het ook de motivatie en betrokkenheid van mensen. Toch moeten we zuinig en efficiënt met participatie omspringen om ervoor te zorgen dat het niet leidt tot een eindeloze praatbarak waardoor de eigenlijke kernactiviteit in het gedrang komt. Sterke scholen worden gekenmerkt door een visie die accenten legt en die bepaalde keuzes maakt waar de school voor staat en waarvan niet afgeweken wordt. De richting van een school kan vanuit de top van de schoolorganisatie aangeduid worden. Iets heel anders is de vertaling in zeer concrete doelen van die richting en de implementatie van die doelen waarbij participatie

essentieel is. Het is wel de schoolleider die de grenzen van de participatie bewaakt en afweegt tegenover de visie. Sterke schoolleiders laten toe dat de schoolvisie wordt bijgestuurd zonder dat de kernwaarden van de visie in het gedrang komen.

### 2.2.3. Verbetering van school- en leerprocessen

Devos (2019a) stelt dat sterk schoolleiderschap er moet naar streven om de hele school te betrekken in een aantal cruciale processen. Van de 7 cruciale schoolverbeteringsprocessen die Devos (2019a) beschrijft, zijn er vier vooral gericht op leren van leerlingen. Hierin wordt beklemtoond dat schoolleiderschap rationeel en doelgericht het onderwijs van de school moet versterken (Leithwood et al., 2017). Een eerste proces is het *zorgen voor de kwaliteit van het curriculum*. Een belangrijke component van onderwijskundig leiderschap is de zorg voor de samenhang van het curriculum (bv. duidelijke leerlijnen). Devos (2019a) stelt in dit verband dat het belangrijk is dat er sprake is van een sterk samenhangend curriculum dat tegelijk ook rekening houdt met de noden van leerlingen. De schoolvisie, die eerder omschreven werd als kerndimensie, is richtinggevend voor de balans tussen beide componenten. Belangrijk is ook dat de schoolvisie verweven zit in het curriculum. Dit heeft betrekking op zowel de inhoud en de specifiek beoogde doelen van het curriculum, de groepering van leerlingen, de lespraktijk als de evaluatie van de leerlingen. Een tweede leerproces dat cruciaal is, is het *stellen van hoge verwachtingen ten aanzien van leerlingen*. Een positief schoolklimaat waarbij ambitieuze doelen gesteld worden voor leerlingen en duidelijke regels gehandhaafd worden, is bepalend. Een derde proces dat ook verband houdt met een positief schoolklimaat is de *aandacht voor leerlingen en het ontwikkelen van positieve en persoonlijke relaties* met hen. Leerlingen moeten het gevoel hebben dat de school begaan is met hen en hen niet als een nummer behandelt. Dit betekent dat leerkrachten een positieve attitude hebben tegenover hen en hun vertrouwen geven (bv. door leerlingen inspraak te geven). Een vierde en laatste proces is het *opvolgen van vooruitgang en evaluatie van leerlingen*. Als we het leren van leerlingen zoveel mogelijk willen stimuleren, moeten we weten waar de leerlingen staan en wat ze vooral nodig hebben om hun vooruitgang verder te stimuleren. Daarom is frequente evaluatie van leerlingen cruciaal en zijn goede leerlingvolgsystemen nuttig om leerkrachten te informeren waar leerlingen staan, waar ze bijkomend nood aan hebben en wat ze al zeer goed kennen en kunnen.

Naast de vier leerprocessen, zijn er ook drie processen cruciaal op het niveau van de school die belangrijk zijn om scholen beter te maken. Een eerste proces is *communicatie met ouders*. Onderzoek heeft aangetoond dat de betrokkenheid van ouders bij het leerproces en de leervorderingen van hun kinderen een zeer belangrijke ondersteunde factor is voor het leren van leerlingen. Dit proces komt overeen met wat Leithwood en collega's (2017) het familiaal pad van schoolleiderschap noemt. Daarnaast is het ook van belang om in te zetten op de *professionalisering van personeel*. De wijze waarop scholen dat vormgeven, is een belangrijke factor in het ontwikkelen van hun capaciteit als lerende organisatie. Hoe meer de professionalisering aansluit bij lokale initiatieven van het schoolbeleid en in het verlengde ligt van de schoolvisie, hoe krachtiger en betekenisvoller die wordt. Tot slot schuift Devos (2019a) waardering en evaluatie van leerkrachten als een cruciaal schoolproces naar voren. Waardering en appreciatie maken dat mensen meer geloven in zichzelf, meer gestimuleerd worden om nog beter te worden en meer bereid zijn om te innoveren. Die waardering regelmatig uiten en daar de tijd voor nemen is een cruciale opdracht van elke schoolleider. Daarom is het geven van constructieve feedback uiterst belangrijk.

## 2.2.4. Persoonsgebonden eigenschappen en waarden

Hoewel we het model van Devos (2019a) in deze literatuurstudie gebruiken als een kader voor sterk schoolleiderschap erkennen we dat er binnen de onderzoeksliteratuur ook andere aspecten van sterk schoolleiderschap zijn benadrukt. Eén belangrijk aspect waar we in dit theoretisch kader ook aandacht willen aan besteden is de belangrijke rol van persoonsgebonden eigenschappen van de schoolleider. Op basis van een reviewstudie door Leithwood (2012) werd het concept 'persoonlijke leiderschapsbronnen' geïntroduceerd waarbij 3 categorieën van persoonsgebonden eigenschappen werden geïdentificeerd: 1) cognitieve eigenschappen (bv. probleemoplossende expertise, domein-specifieke kennis, systeemdenken); 2) sociale eigenschappen (bv. emotionele sensitiviteit, communicatievaardigheden) en 3) psychologische eigenschappen (bv. optimisme, doelmatigheidsbeleving, veerkracht, proactiviteit). Hoewel meer onderzoek nodig is met betrekking tot de rol van deze persoonsgebonden eigenschappen, blijken deze in belangrijke mate verschillen in het gedrag en de leiderschapspraktijken van schoolleiders te verklaren en zijn ze dus belangrijk om rekening mee te houden (Leithwood et al., 2020).

Naast de persoonsgebonden eigenschappen weten we ook uit eerder onderzoek dat leidinggeven ook het hanteren van waarden impliceert. Wat vinden leidinggevendenden bijvoorbeeld een belangrijke taak van de school of wat betekent goed schoolleiderschap voor hem /haar? In navolging van eerdere auteurs (bv. Biesta, 2015; Bush & Glover, 2014; Leithwood & Riehl, 2003) kunnen we hierbij zowel persoonlijke als professionele waarden onderscheiden, die onderling verbonden zijn, elkaar beïnvloeden en die samen het moreel kompas van de schoolleider vormen. Persoonlijke waarden zijn waarden die verwijzen naar de individuele identiteit (bv. eerlijkheid, respect en integriteit). Professionele waarden zijn verondersteld in het uitoefenen van een beroep. Van leidinggevendenden in het onderwijs mag men verwachten dat ze: 1) vanuit hun moreel kompas een morele verantwoordelijkheid nemen voor het leren, de ontwikkeling en het welbevinden van zowel lerenden, het schoolteam als zichzelf, 2) bewust zijn van eigen waarden en van de weerspiegeling van deze waarden in het eigen handelen (bv. reflectie, zelfbewustzijn, authenticiteit, transparantie) en 3) bereid zijn om zichzelf kritisch in vraag te stellen.

## 3. Een raamwerk voor de evaluatie van professionalisering voor schoolleiders

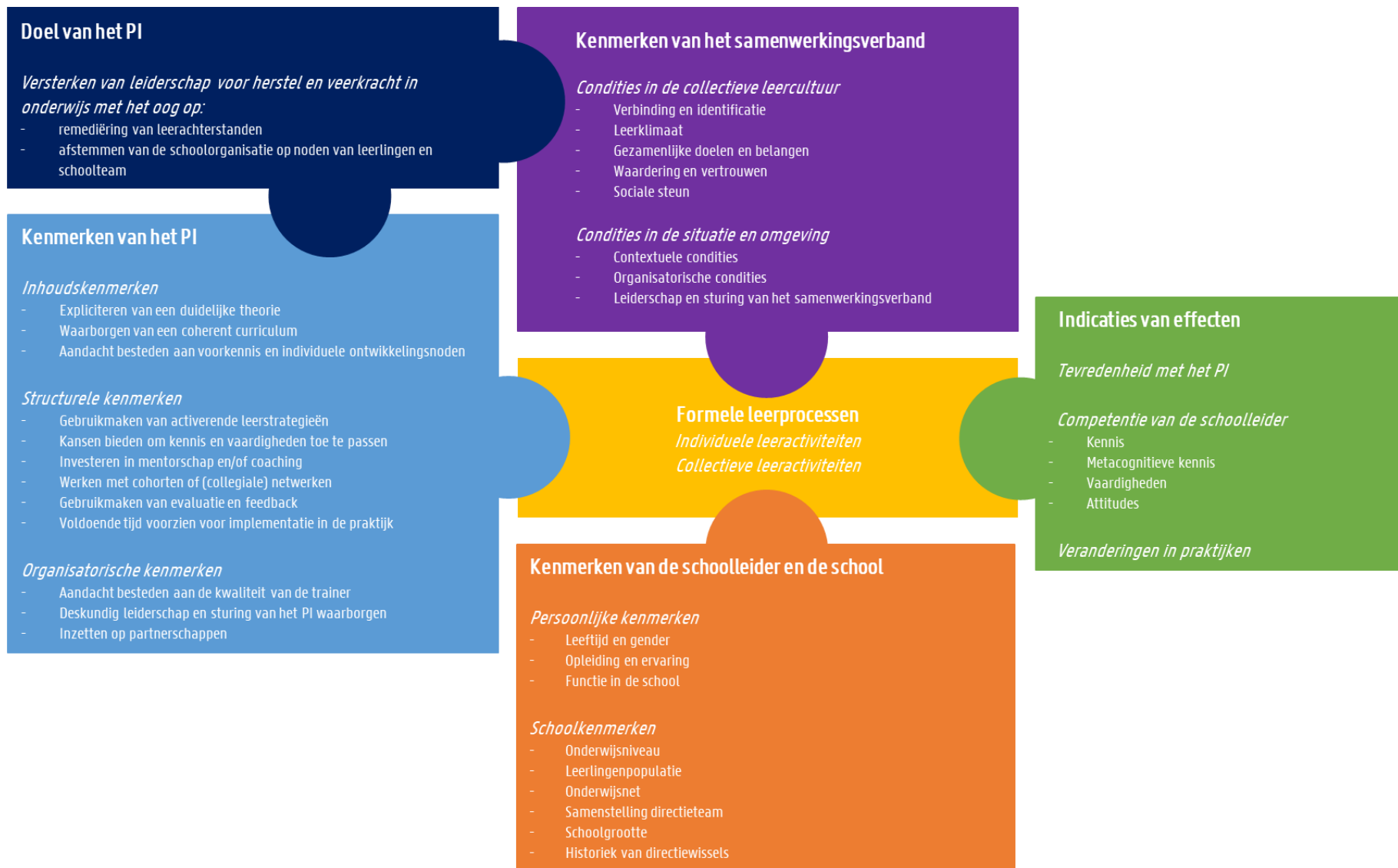
Om na te gaan wat professionaliseringsinitiatieven voor schoolleiders teweeg brengen, is het nodig om de mechanismen of de manieren waarop professionele ontwikkelingservaringen schoolleiders kunnen beïnvloeden te conceptualiseren (Goldring et al., 2012). Figuur 2 visualiseert het raamwerk dat gebruikt kan worden om professionaliseringsinitiatieven voor schoolleiders systematisch te analyseren. Dit raamwerk bestaat uit 5 puzzelstukken die inhaken op de leerprocessen van schoolleiders, met name: doel van het PI, kenmerken van het PI, kenmerken van het samenwerkingsverband, kenmerken van de schoolleider en de school en indicaties van effecten. Hieronder worden deze puzzelstukken achtereenvolgens besproken. Elk van deze puzzelstukken bevat elementen die belangrijk blijken te zijn op basis van eerdere onderzoeksliteratuur. Voor het uitwerken van dit raamwerk hebben we de onderzoeksliteratuur breed verkend. Naast het raadplegen van onderzoek met betrekking tot leren en professionaliseren van schoolleiders hebben we ook beroep gedaan op



literatuur rond het professionaliseren van leerkrachten, het bestuderen van leerprocessen bij leerkrachten, collectief leren in scholen, het bestuderen van effecten in het algemeen, etc. Deze brede verkenning van de literatuur leidt ertoe dat verschillende puzzelstukken binnen het raamwerk uitgewerkt worden op drie verschillende niveaus: het niveau van het professionaliseringsinitiatief, waarin schoolleiders ondersteund worden in de ontwikkeling van hun leiderschap; het niveau van het samenwerkingsverband van scholen, waarbij schoolleiders via peer feedback van collega's van elkaar leren; en het niveau van de school, dat als context een belangrijke rol speelt om de ontwikkeling van de betrokken schoolleiders te situeren en om het geleerde te kunnen toepassen. Doorheen deze verschillende niveaus spelen thema's zoals leiderschap, doelgerichtheid, de aandacht voor specifieke noden en collectief leren een belangrijke rol.

### 3.1. Doel van het professionaliseringsinitiatief

Naast het feit dat het moeilijk is om professionalisering voor schoolleiders te definiëren, is er volgens Goldring en collega's (2012) ook een gebrek aan eenduidigheid met betrekking tot het doel van professionalisering of professionele ontwikkeling. Er bestaat namelijk onenigheid over het feit of professionele ontwikkeling moet focussen op de individuele schoolleider dan wel op leiderschap voor schoolverbetering en verandering. Voortbouwend op eerder onderzoek (bv. Goldring et al., 2012), menen we dat professionele ontwikkeling moet afgestemd en gefocust zijn op context-specifieke noden van schoolleiders. Dit betekent bijvoorbeeld concreet dat schoolleiders in scholen met een hoog verloop van leerkrachten extra ondersteuning kunnen gebruiken op het vlak van het aantrekken en behouden van leerkrachten in de school of dat schoolleiders met een team dat weerstand vertoont ten aanzien van een bepaalde verandering kunnen geprofessionaliseerd worden op het vlak van veranderingsmanagement. Goldring en collega's (2012) stellen in dit verband dat er geen uniform doel van professionalisering voor alle schoolleiders en alle scholen bestaat. Zoals ook verder (zie punt 3.2.1.3.) zal duidelijk worden, betekent dit echter niet dat er bij de professionalisering van schoolleiders enkel gekeken moet worden naar individuele ontwikkelingsnoden en noden op het niveau van de school. Op basis van de literatuur tot nu toe concluderen we dat er, enerzijds, een evenwicht dient gevonden te worden tussen individuele ontwikkelingsnoden en noden op het niveau van de organisatie en het anderzijds essentieel is dat de doelen van professionalisering duidelijk geëxpliciteerd worden (Verbiest, 2014; Goldring et al., 2012). Concreet betekent dit dus dat er een evenwicht dient te bestaan tussen vraaggestuurd en aanbodgestuurd werken.



**Figuur 2.** Een raamwerk voor de evaluatie van professionalisering voor schoolleiders

## 3.2. Kenmerken van professionaliseringsinitiatieven voor schoolleiders

Op basis van de resultaten van enkele belangrijke reviewstudies (Crow & Whiteman, 2016; Goldring et al., 2012; Ni, Hollingworth, Rorrer & Pounder, 2017; Orr & Barber, 2009; Orr & Orphanos, 2011) en toonaangevende onderzoeken (bv. Darling-Hammond, Meyerson, LaPointe & Orr, 2010; Jackson & Kelley, 2002) menen we dat het belangrijk is om met volgende kenmerken rekening te houden wanneer professionaliseringsinitiatieven voor schoolleiders worden opgezet:

1. expliciteren van een duidelijke theorie inzake leiderschap;
2. waarborgen van een coherent curriculum;
3. aandacht besteden aan voorkennis en individuele ontwikkelingsnoden van schoolleiders;
4. gebruikmaken van activerende leerstrategieën;
5. kansen bieden om kennis en vaardigheden omtrent leiderschap toe te passen;
6. investeren in mentorschap en/of coaching;
7. werken met cohorten of collegiale netwerken;
8. gebruikmaken van evaluatie en feedback;
9. voldoende tijd voorzien voor implementatie in de praktijk;
10. inzetten van kwaliteitsvolle lesgevers / trainers;
11. inzetten op partnerschappen tussen universiteiten en districten.

Bovenstaande kenmerken zijn in één of meerdere (review)-studies aangehaald als belangrijke of opvallende kenmerken. In navolging van Merchie en collega's (2016) spreken we over 'effectieve' kenmerken omdat de effectiviteit van deze kenmerken aan de hand van onderzoek bewezen is. Echter, zoals we eerder beschreven hebben, is de effectiviteit van professionaliseringsinitiatieven voor schoolleiders beperkt onderzocht. Toch kunnen we op basis van enkele belangrijke reviewstudies stellen dat hoe meer een professionaliseringsinitiatief aan deze effectieve kenmerken voldoet, hoe groter de kans op een positieve impact op verschillende aspecten in de praktijk. De meeste van deze kenmerken worden bovendien ook bestempeld als effectief binnen onderzoek naar leren van volwassenen (andragogie) (Knowles, 1984; Kearsley, 2010) of onderzoek naar het leren van leerkrachten (Merchie et al., 2016). Naar analogie met Merchie et al. (2016) hebben we in deze set van effectieve kenmerken een onderverdeling gemaakt tussen: 1) inhoudskenmerken (i.e., kenmerken die verwijzen naar het hoofddoel of de inhoud van het professionaliseringsinitiatief), 2) structurele kenmerken (i.e., kenmerken die verwijzen naar de structuur of het ontwerp van de professionaliseringsactiviteiten) en 3) organisatorische kenmerken (zie Figuur 2.1).

## Kenmerken van het PI

### *Inhoudskenmerken*

- Expliciteren van een duidelijke theorie
- Waarborgen van een coherent curriculum
- Aandacht besteden aan voorkennis en individuele ontwikkelingsnoden

### *Structurele kenmerken*

- Gebruikmaken van activerende leerstrategieën
- Kansen bieden om kennis en vaardigheden toe te passen
- Investeren in mentorschap en/of coaching
- Werken met cohorten of (collegiale) netwerken
- Gebruikmaken van evaluatie en feedback
- Voldoende tijd voorzien voor implementatie in de praktijk

### *Organisatorische kenmerken*

- Aandacht besteden aan de kwaliteit van de trainer
- Deskundig leiderschap en sturing van het PI waarborgen
- Inzetten op partnerschappen

**Figuur 2.1.** Kenmerken van het PI

Hoewel we bij het opstellen van bovenstaande lijst aan effectieve kenmerken rekening hebben gehouden met enkele recente studies naar in-service opleidingen voor schoolleiders, dient opgemerkt te worden dat deze lijst voornamelijk gebaseerd is op onderzoek naar pre-service opleidingen. De reden hiervoor is dat alle bestaande reviewstudies zich voornamelijk gericht hebben op voorbereidingsprogramma's (Krüger & Andersen, 2017). De uitgebreide reviewstudie van Orr & Barber (2009), bijvoorbeeld, rapporteert de resultaten van een evaluatie-onderzoek naar voorbereidingsprogramma's (of 'preparation programs') in de Verenigde Staten t.e.m. 2007. Het zijn programma's of initiële opleidingen voor leraren met langere leservaring die schoolleider willen worden, voor teamleiders en voor leden van managementteams. Voortbouwend op de reviewstudie van Orr en Barber (2009) beschrijven Ni, Hollingworth, Rorrer en Pounder (2017) de literatuur die tussen 2007 en 2015 verscheen op het terrein van programma evaluatie. Orr en Barber (2009) keken in hun eerdere reviewstudie alleen naar programma's die door universiteiten werden aangeboden. Ni en collega's (2017) namen ook 'non-university based school or district educational leadership preparation programs' mee in hun reviewstudie. Een andere recente reviewstudie (Crow & Whiteman, 2016) richtte zich op de literatuur die tussen 2006 en 2013 verscheen over effectieve programmakenmerken voor aankomende en beginnende leiders. Deze studie overlapt deels met die van Ni et al. (2017), maar is anders geordend. Er wordt in deze reviews veel verwezen naar het toonaangevend onderzoek van Darling-Hammond en collega's. Zij hebben een omvangrijk onderzoek uitgevoerd vanuit Stanford University en schreven daar een boek over, waaruit de resultaten zijn opgenomen in de reviewstudie van Crow & Whiteman (2016). De onderzoekers hebben vier innovatieve programma's in vier districten vergeleken met conventionele opleidingsprogramma's voor schoolleiders in de rest van de Verenigde Staten. De innovatieve programma's waren ontworpen voor beginnende en ervaren schoolleiders met het doel om schoolprestaties en schooleffectiviteit te bevorderen. Verschillende onderzoekers binnen en buiten de VS hebben de effectieve kenmerken van innovatieve programma's zoals onderscheiden door Darling-Hammond en collega's (2007; 2010) als vertrekpunt genomen voor verder onderzoek.

### 3.2.1. Inhoudskenmerken

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

#### 3.2.1.1. *Expliciteren van een duidelijke theorie*

Een eerste kenmerk is dat het professionaliseringsinitiatief stoelt op een duidelijke theorie inzake leiderschap die een reflectie is van het huidige onderzoek naar schoolleiderschap, schoolbeleid en instructioneel leiderschap. Het curriculumprogramma moet met andere woorden een robuust leiderschapsmodel representeren (Verbiest, 2014). Ook onderzoek naar de effectiviteit van leiderschapsprogramma's in het algemeen benadrukt dit (Conger, 2010). Hoewel het uitgaan van één ultieme of juiste visie op schoolleiderschap onrecht zou aandoen aan de autonomie van organisatoren van professionaliseringstrajecten om eigen accenten te leggen binnen de visie op schoolleiderschap, is het volgens Devos (2019b) wel belangrijk om rekening te houden met wat we reeds weten uit eerder wetenschappelijk onderzoek inzake effectief schoolleiderschap (cf. punt 3.2.). Het is niet aangewezen om valide inzichten hieromtrent volledig te negeren of opnieuw het warm water uit te vinden (Devos et al., 2019b). Professionaliseringsinitiatieven dienen met andere woorden 'evidence-informed' te zijn, net zoals dat werd benadrukt in onderzoek naar professionalisering van leraren (Merchie et al., 2016). Kwalitatief sterke programma's zijn gebaseerd op onderzoek en leggen ook de nadruk op onderwijskundig leiderschap, organisatieontwikkeling en verandermanagement. Er is een duidelijke focus op kennis en vaardigheden op deze drie terreinen maar ook op teambuilding, op het werken aan een lerende cultuur en op schoolleiderschap als carrière (Krüger & Andersen, 2017).

#### 3.2.1.2. *Waarborgen van een coherent curriculum*

Daarnaast worden effectieve programma's ook gekenmerkt door een coherent of samenhangend curriculum. Dit betekent concreet dat de doelen en de inhoud van het programma afgestemd zijn op de leidende theorie inzake leiderschap en de verschillende onderdelen binnen het programma op elkaar voortbouwen (Crow & Whitman, 2016; Davis et al., 2005; Darling-Hammond, Meyerson, La Pointe & Orr, 2010). De meest succesvolle professionaliseringsprogramma's worden gewaardeerd omwille van de visie, doelstellingen en doelen die ze naar voren schuiven en de mate waarin ze intern en extern coherent zijn (Jackson & Kelley, 2002). Een goed gedefinieerd en coherent programma is er één dat de doelen, leeractiviteiten en evaluatievormen verbindt met gedeelde waarden, overtuigingen en kennis over wat goed schoolleiderschap is of betekent (Crow & Whiteman, 2016). Sterk samenhangende of coherente programma's bieden een logische reeks van opeenvolgende leeractiviteiten aan en programmastructuren die theorie en praktijk met elkaar verbinden en gebaseerd zijn op principes van leertheorieën voor volwassenen. De leeractiviteiten zorgen ervoor dat: nieuwe zelfgestuurde kennis wordt gebouwd, diepgaande zelfreflectie wordt gestimuleerd, eerder opgedane ervaringen worden gelinkt aan nieuwe verworven kennis en verschillende paden worden aangeboden waarvoor nieuwe kennis kan toegepast worden in de praktijk. Naast het feit dat het curriculum coherent is, toont onderzoek ook aan dat de kennisbasis waarop het programma is opgebouwd best ook gestandaardiseerd is. Dit betekent dat het nauw afgestemd dient te worden op een competentieprofiel voor schoolleiders dat meestal bestaat uit een

beschrijving van leiderschapspraktijken en/of -competenties. Niettegenstaande wijst Verbiest (2014) erop dat de kritiek op het gebruik van competentie-standaarden sterk is toegenomen. Leithwood (2012) vat de kritiek op deze competentiebenadering goed samen. Hij wijst er onder meer op dat in een competentiebenadering leiderschapsrollen gefragmenteerd worden opgevat in plaats van ze te begrijpen als een geheel; dat men veronderstelt dat een algemene set van competenties bruikbaar is in alle contexten; dat er nadruk ligt op meetbaar gedrag en er weinig oog is voor meer subtiele disposities en interpersoonlijke kwaliteiten en dat er weinig empirisch bewijs voor de effectiviteit van de competenties bestaat. Verbiest (2014) relateert deze kritiek echter en beklemtoont de nood aan een beschrijving van competenties (of: kennis, vaardigheden en attitudes) in de context van het professionaliseren van schoolleiders. Het identificeren van competenties en/of effectieve leiderschapspraktijken vraagt volgens hem altijd om het opsplitsen van wat als integrale praktijk begrepen dient te worden. Een dergelijke fragmentatie valt niet te vermijden wil men niet vervallen in een zeer abstracte benadering (zoals “een transformationeel leider zijn”). Net zoals het vaardiger worden in een sport het oefenen van deelvaardigheden vraagt, zo kan ook het vaardiger worden in leiderschap de oefening in deelpraktijken vragen, die dan ook wel benoemd dienen te zijn (Verbiest, 2014). Het is volgens Verbiest (2014) wel belangrijk dat competentieprofielen van tijd tot tijd aangepast worden aan de feitelijke ontwikkeling van effectief leiderschap. Hoewel er in Vlaanderen geen algemeen competentieprofiel voor schoolleiders aanwezig is, wordt hier momenteel werk van gemaakt samen met de onderwijspartners.

### *3.2.1.3. Aandacht besteden aan voorkennis en individuele ontwikkelingsnoden*

Zowel in onderzoek naar pre- als in-service opleidingen van schoolleiders is meermaals gebleken dat de inhoud en het proces van PI's betekenisvoller zijn voor schoolleiders wanneer deze, enerzijds, beantwoorden aan de zelf aangegeven noden en interesses (Goldring et al., 2012; Huber, 2013; Peterson, 2002; Nicolaidou & Petridou, 2011; Pollaert, 2020; Cardno & Youngs, 2013). Uit studies die zich richten op de vorming van ervaren schoolleiders komt dit zeer duidelijk naar voren (Krüger & Andersen, 2017). Een studie door Nicolaidou & Petridou (2011) bij directeuren en adjuncten die een verplichte in-service training volgen, laat bijvoorbeeld zien dat de inhoud van nascholingsprogramma's moet corresponderen met de rollen en verantwoordelijkheden en met de leerbehoeften van deelnemende schoolleiders. Daarnaast toont een studie van Cardno & Youngs (2013) aan dat leiderschapsontwikkelingsprogramma's voor ervaren schoolleiders relevant, gepersonaliseerd en uniek moeten zijn. Dit sluit ook aan bij onderzoek naar de professionalisering van leraren (Merchie et al., 2016) of het leren van volwassenen die beiden het belang onderstrepen van 'eigenaarschap' binnen professionalisering. Anderzijds is het ook belangrijk dat de inhoud van het PI aansluit bij de voorkennis van schoolleiders en de fase van ontwikkeling van de individuele schoolleider (Kim et al., 2020). In dit verband stelt Richardson (2015) dat professionele ontwikkeling van schoolleiders in een ideaal scenario zou moeten beginnen met het expliciteren en benutten van de voorkennis van schoolleiders en hun bestaande ervaring met betrekking tot leiderschap. Het mogelijk maken van analyse en reflectie op wat deelnemers al eerder hebben waargenomen en ervaren in hun dagelijks werk helpt namelijk om als schoolleider inzicht te krijgen in zichzelf en de omgeving waarin ze werken. Het expliciet maken van de bestaande voorkennis helpt ook om die noden te verbinden met nieuwe concepten en inzichten (Richardson, 2015).

Dit betekent echter niet dat professionalisering voornamelijk op de persoonlijke ontwikkeling van leidinggevendenden moet gericht zijn (Verbiest, 2014). Dit laatste blijkt bijvoorbeeld uit Vlaams onderzoek (bv.

Devos et al., 2005; Staelens, 2014) waarin een aantal bekommernissen van beginnende directeurs en daarmee corresponderende opleidingsbehoeften worden onderscheiden: het (leren) omgaan met regelgeving en administratie; het (leren) omgaan met mensen; het (leren) omgaan met leidinggeven en het (leren) omgaan met tijd. Op basis van dit onderzoek valt het bijvoorbeeld op dat schoolleiders met een zogeheten regelgericht profiel de meeste opleidingsnoden signaleren en dan niet enkel op het vlak van omgaan met mensen en pedagogisch didactisch management maar ook op het vlak van regelgeving en administratie. De onderzoekers stellen vast dat deze regelgerichte schoolleiders zich niet bekwaam voelen om deze laatste taken uit te voeren en als gevolg geneigd zijn om zich nog meer met administratie en regelgeving bezig te houden. In dit verband waarschuwt Verbiest (2014) dat professionalisering die louter gericht is op individuele noden beperkt kan zijn. Professionalisering van leidinggevendend dient namelijk ook bij te dragen aan schoolontwikkeling. Echter, ook een eenzijdige aandacht voor de ontwikkelingsnoden in de school kent zijn beperkingen. Individueel leren van schoolleiders en het leren op organisatieniveau dient met andere woorden in professionalisering voor schoolleiders hand in hand te gaan (Forde, 2011; Leithwood et al., 2011).

In een poging om het PI beter af te stemmen met de noden van deelnemers wordt soms gebruik gemaakt van een beginsituatieanalyse of zelf-evaluatie waaraan feedback gekoppeld wordt en dat dient als het uitgangspunt voor de training en de ontwikkeling van schoolleiders (Huber, 2013). Deze beginsituatieanalyse of zelfevaluatie kan onder andere bepaalde kenmerken, voorkennis, houdingen, verwachtingen, doelen, vaardigheden van schoolleiders blootleggen. Deze informatie kan nuttig zijn voor de deelnemers zelf maar ook voor diegene die het PI opzet. Zo kunnen de doelen en de didactiek van het programma afgestemd worden op de competentie van de schoolleider. Een betere fit tussen beiden zorgt er namelijk voor dat er een betere transfer is tussen kennis en vaardigheden en dat het geleerde ook in de praktijk wordt omgezet (Huber, 2013). Het uitvoeren van een beginsituatieanalyse is in sommige leiderschapsprogramma's zelfs een onderdeel van de rekruteringsprocedure (Huber, 2013). Enkele studies naar pre-service professionaliseringsinitiatieven voor schoolleiders wijzen op het belang van een rigoureuze rekruterings- en selectieproces (bv. Jackson & Kelley, 2002). Echter, weinig evidentie bestaat over hoe de rekruterings- en selectieprocedure er best uitziet. In feite zijn er zeer weinig studies die nagaan hoe de rekruterings- en selectieprocedure de inhoud van het programma en de uitkomsten voor deelnemers bepalen. Een historisch gebrek aan aandacht voor rekrutering en selectie zorgt ervoor dat het screeningproces vaak niet goed beschreven wordt in onderzoek en in de praktijk weinig rigoureuze is (Darling-Hammond et al., 2007).

### 3.2.2. Structurele kenmerken

Daar waar inhoudskenmerken verwijzen naar het hoofddoel of de inhoud van het professionaliseringsinitiatief, verwijzen structurele kenmerken eerder naar de structuur of het ontwerp van de activiteiten (Merchie et al., 2016). Hieronder worden 7 structurele kenmerken besproken waarvan herhaaldelijk is gebleken dat ze belangrijk zijn bij het vormgeven van PI's voor schoolleiders.

#### 3.2.2.1. Gebruikmaken van activerende leerstrategieën

Meermaals is het belang onderstreept van het gebruik maken van activerende leerstrategieën in professionaliseringsinitiatieven voor schoolleiders (Davis et al., 2005; Orr & Orphanos, 2011; Sutchter, Podolsky, & Espinoza, 2017). Activerende leerstrategieën zijn strategieën die ertoe leiden dat de deelnemers aan het PI

vaardigheden uitproberen en opdoen in een reflectieve leeromgeving (Darling-Hammond et al., 2010). Hoewel nog meer onderzoek nodig is om goed te begrijpen hoe het geleerde aan de hand van actieve leerstrategieën wordt getransfereerd naar leiderschapspraktijken, weten we dat deze strategieën bijdragen tot zowel eenvoudige vaardigheden als vaardigheden die nodig zijn in complexe of uitdagende situaties (Orr, 2020). Daarnaast weten we dat ze bijdragen tot transformatief leren of de mogelijkheid om perspectieven, oriëntaties en identiteit te veranderen (Orr, 2020). Verschillende leertheorieën liggen aan de grondslag voor het gebruik van activerende leerstrategieën (o.a. 'situated learning theory', 'experiential learning theory'). Wat gemeenschappelijk is, is dat het leren voortkomt uit zowel het uitoefenen van het geleerde als het mogelijk maken van leren door en als gevolg van ondernomen actie, feedback en reflectie (Orr, 2020).

Een eerste belangrijk aspect van actief leren is dus het actie-aspect – het werk dat moet gedaan worden. De context waarin de actie plaatsvindt, is uiteraard ook belangrijk. Dit kan zowel gebeuren in een gesimuleerde context (bv. Dexter et al., 2020) of aan de hand van een authentieke opdracht of leerervaring. Wanneer actieve leerstrategieën gebruikt worden, worden ze vaak geassocieerd met probleem- en case gebaseerd leren (of 'problem- and case-based learning') of het gebruik van simulaties. Probleem-gebaseerd leren laat de lerende toe om een reëel probleem te identificeren en een leerervaring te ontwerpen die het probleem bestudeert en probeert op te lossen. Simulaties, daarentegen, proberen om een situatie waarin de schoolleider verkeert of een opdracht die hij/zij dient uit te voeren na te bootsen. Het uitgangspunt van case-based learning is vrij gelijkaardig; casussen worden aangeboden om zo de deelnemers te motiveren om het te leren en hun leren te structureren. Deze aanpakken worden beschouwd als goed ingeburgerd en over het algemeen bepleit voor de ontwikkeling van schoolleiders (Cosner et al., 2018; Sutchter et al., 2017). Daarnaast is het gebruik van actie-onderzoek (action research) ook naar voren gekomen als een belangrijke actieve leerstrategie voor schoolleiders. Actie-onderzoek betreft de lerende meestal bij het proces van het vinden en oplossen van een probleem dat verband houdt met een schoolomgeving of een groep van scholen die vergelijkbare uitdagingen delen. Een reeks van dergelijke ervaringen, die zijn ontworpen en uitgevoerd in verschillende programma's voor de voorbereiding en ontwikkeling van leiders, zijn in verschillende mate van detail uitgewerkt (Cosner et al., 2018).

Volgens Orr (2020) is -in navolging van andere onderzoekers (bv. Huber, 2013; Goldring et al., 2012)- een tweede belangrijk aspect van actief leren dat het mogelijk wordt gemaakt door het gebruik maken van een variëteit aan technieken, zoals: gestructureerde zelfreflectie of zelfevaluatie op regelmatige tijdstippen; input en feedback van peers en door formatieve en summatieve feedback van een mentor of lesgever. Verder benadrukt Orr (2020) ook het belang van de manier waarop het actief leren gestructureerd wordt (bv. door opdrachten, de rol van peers, de betekenis van evaluatie, de protocollen die gebruikt worden om te reflecteren over ervaringen). Door de manier waarop het leren gestructureerd wordt, vindt het leren plaats doorheen alle fasen van de ervaring. Niet enkel door het doen of het uitvoeren van de opdracht. Het volledige leerpotentieel van actief leren zit hem in de voorafgaande voorbereiding, de manier waarop de ervaring gestructureerd wordt en hoe het leren gefaciliteerd wordt tijdens, door en na deze ervaringen. In een onderzoeksgerichte leiderschapservaring die beschreven wordt door Honig & Honsa (2020) leren de deelnemers onderzoek te gebruiken bij het oplossen van problemen door het ook daadwerkelijk uit te voeren. De leerervaring neemt deelnemers mee in cycli van onderzoek waarbij onderzoek als leidend raamwerk wordt gezien om problemen op te lossen in authentieke werkervaringen.



### 3.2.2.2. *Kansen bieden om kennis en vaardigheden toe te passen*

Een tweede gemeenschappelijk structureel kenmerk is dat de deelnemers de kans krijgen om het geleerde toe te passen in de eigen praktijk (Devos, 2001; Orr & Orphanos, 2011; Walker et al., 2013; Sutcher et al., 2017). Succesvolle programma's zijn met andere woorden ingebed in authentieke schoolomgevingen die het deelnemers mogelijk maken om toe te passen wat ze hebben geleerd. Door aspirant schoolleiders met hun beide voeten in de praktijk te laten staan verwerven ze kennis over leiderschap en leiderschapsvaardigheden. Daarnaast werd ook het verband aangetoond met de bereidheid om de rol van leider op zich te nemen, veranderingen in rolopvattingen en carrièrebepalingen (Krüger & Andersen, 2017). Door ervaring op te doen in de praktijk worden bovendien verschillende aspecten van de job verkend, zorgt het voor aspirant-schoolleiders voor een initiële socialisatie in een nieuwe praktijkgemeenschap (Perez et al., 2011), verminderen ze gevoelens van isolement en versterken zij het zelfvertrouwen (Krüger & Andersen, 2017). Ook Ballet en collega's (2000) stelden dit vast in hun onderzoek naar de effecten van een Nederlandse opleiding voor schoolleiders primair onderwijs. Ze vonden namelijk dat effecten van de opleiding zoals een toegenomen beroepsmotivatie, meer zelfvertrouwen en een scherpere kijk op de eigen taken worden bereikt door het toepassen van de theoretische input in de praktijk. Dit geldt overigens niet alleen voor formele stages, maar ook voor het uitvoeren van intensieve, praktijkgeoriënteerde opdrachten in de school. Een heel belangrijk effect is dat het oplossen van problemen in stages en praktijkopdrachten bijdraagt aan het ontwikkelen van hogere orde-denken. Het integreren van kwalitatief goede praktijkopdrachten in het opleidingsprogramma kan dezelfde effecten hebben als stages: schoolleiders verwerven een dieper begrip van effectief leiderschap (Krüger & Andersen, 2017). De stage dient om vaardigheden te contextualiseren die anders verkend worden door het gebruik van simulaties of probleem- en case gebaseerd leren. Het voordeel van het toepassen in de praktijk ten opzichte van simulaties en case-gebaseerd leren is dat deelnemers de urgentie van bepaalde problemen kunnen ervaren, net zoals het verantwoordelijkheidsgevoel en het ongemak dat daar soms mee gepaard gaat (Perez et al., 2011). De praktijk-component garandeert echter niet dat de deelnemers al hun leiderschapsvaardigheden adequaat ontwikkelen aangezien elke participant andere ervaringen opdoet (Darling-Hammond et al., 2010; Huber, 2013). Er is dan ook nood aan verder onderzoek op dit vlak om na te gaan hoe deelnemers hun leren ervaren (Jerdborg, 2021).

### 3.2.2.3. *Investeren in mentorschap en/of coaching*

Zowel mentorschap als coaching worden beschreven als krachtige leermiddelen, zowel in stages van beginnende schoolleiders als voor ervaren schoolleiders (Spiro et al., 2007). Om kwaliteitsvolle stages of praktijkervaringen te voorzien is namelijk deskundige mentoring of coaching essentieel (Crow & Whiteman, 2016). Barnett & O'Mahony (2008) omschrijven mentoring en coaching als belangrijke processen om schoolleiders (in verschillende fasen van hun carrière) te ondersteunen in het leren van nieuwe vaardigheden, het beter begrijpen van hun schoolomgeving en hun eigen oriëntaties en verlangens te kunnen verklaren. Hoewel mentoring en coaching bepaalde kenmerken gemeen hebben, zijn het twee verschillende vormen van ondersteuning (Duncan & Stock, 2010). Hieronder worden deze twee vormen besproken.

*Mentoring.* De onderzoeksliteratuur definieert mentoring als een proces van ondersteuning van een meer ervaren collega aan een beginner om deze te helpen in zijn/haar persoonlijke en professionele groei (Duncan & Stock, 2010). In de context van scholen betekent dit dat mentoring kan gezien worden als een socialisatie-strategie die beginnende schoolleiders helpt om kennis, vaardigheden, gedragingen en waarden te

leren die ze in staat stellen complexe schoolleiderschapsrollen op zich te nemen (Silver et al., 2009). Zowel het bieden van ondersteuning als het uitdagen van de mentee om tot oplossingen te komen zijn belangrijke taken van een mentor (Duncan & Stock, 2010). Meestal is de mentor de schoolleider van de school waarin de deelnemer zijn stage loopt of leerervaringen opdoet maar ook andere modellen zijn mogelijk (Davis et al., 2005). In Nederland bestaat bijvoorbeeld een cross-mentoring-programma waar schoolleiders gekoppeld worden aan teamleiders en managers uit bedrijven die ervaring hebben met continu verbeteren van hun organisatie (cf. leerKRACHT). In de context van mentoring bij schoolleiders wordt recent ook vaak verwezen naar 'job shadowing' of het schaduwen van schoolleiders (die al dan niet ook mentor zijn). Job shadowing kan eigenlijk gedefinieerd worden als een methodiek voor professionele en organisatieontwikkeling, waarbij een persoon meeloopt met één of meerdere ervaren directeurs en deze observeert tijdens diens professionele activiteiten. Er is hierbij ook ruimte voor vragen en overleg (Van Den Ouweland, De Greve & Boeve-de Pauw, 2021). Hoewel 'job shadowing' eigenlijk zeer weinig onderzocht is binnen onderwijs, zijn er een aantal studies die erop wijzen dat het een zeer effectieve methode is voor het opleiden van kandidaat-schoolleiders en het ontwikkelen van de schoolleiders die geschaduwd worden (Service, Dalgic & Thornton, 2017; Simkins et al. 2009). Reviewonderzoek toont aan dat mentoring kan leiden tot het opdoen van nieuwe perspectieven met een focus op onderwijskundig leiderschap, organisatie en beheer, veranderprocessen, teambuilding en het werken aan een lerende cultuur. Daarnaast kan het ook leiden tot socialisatie en het ingroeien in een organisatiecultuur, hetgeen positief kan uitdraaien, maar ook negatief in die zin dat schoolleiders vasthouden aan traditionele strategieën en leiderschapspraktijken. Een reviewstudie door Krüger & Andersen (2017) toont bovendien aan dat onderzoeksresultaten met betrekking tot mentoring vaak tegenstrijdig zijn, wat samen lijkt te hangen met de voorwaarden waaraan moet zijn voldaan om het succesvol te maken, zoals voldoende tijd voor mentoring, goed getrainde mentoren en een goede match tussen mentor en mentee (Krüger & Andersen, 2017). In dit verband toont de literatuur aan dat de kwaliteit van de relatie tussen de mentor en mentee essentieel is (Orr & Orphanos, 2011). Zowel wederzijds respect, openheid, eerlijkheid als vertrouwen blijken essentiële kenmerken te zijn van de mentorrelatie. Daarnaast lijkt het belangrijk te zijn dat er een gesprek kan plaatsvinden dat aanzet tot reflectie en niet oordelend is en waarbij verschillende mogelijkheden worden ingebouwd voor persoonlijk contact (Barnett et al., 2017). Omdat mentorschap pas een meerwaarde heeft als het ingaat op noden van schoolleiders, dient er voldoende aandacht geschonken te worden aan het samenstellen van mentoren met deelnemers aan het PI en dienen duidelijke richtlijnen aanwezig te zijn met betrekking tot de activiteiten die deelnemers ondernemen met hun mentor (Liang & Augustine-Shaw, 2016).

*Coaching.* In tegenstelling tot mentoring moet coaching eerder gezien worden als een actiegeoriënteerd initiatief dat zowel het leren op persoonlijk als team niveau stimuleert. In feite ondersteunen coaches individuen om hen te helpen bepaalde doelen te bereiken (Silver et al., 2009). Coaches hebben dan ook een hoog kennisniveau op het vlak van bepaalde vaardigheden nodig en richten zich onder andere op het leren van vaardigheden door model te staan. Het coachen van schoolleiders kan nodig zijn om bijvoorbeeld specifieke strategieën te ontwikkelen op het vlak van onderwijskundig leiderschap, om bepaalde beslissingen te nemen, om een samenwerkingscultuur binnen de school te bevorderen, etc. (Duncan & Stock, 2010). Hoewel leiderschapscoaching meestal benaderd wordt als een individuele aanpak door een externe of interne coach, wijzen enkele auteurs op het belang van groepscoaching of peer-coaching bij schoolleiders (bv. Aas & Vavik, 2015; Flückiger et al., 2017). Groep- of peer-coaching kan omschreven worden als een leerrelatie tussen een groep schoolleiders die zich evenzeer inzetten om elkaars leiderschapsontwikkeling en welzijn (zowel cognitief als

affectief) te faciliteren dat ervoor zorgt dat ze een beter begrip krijgen van de rol en het werk als schoolleider (Robertson, 2005). In deze benadering van peer coaching wordt dus een symmetrische collegiale relatie verondersteld tussen de coach en de coachee. Het theoretische uitgangspunt hierbij is dat de persoonlijke wederzijdse leerrelaties van leiders hun leiderschapspraktijk beïnvloeden. Hoewel onderzoek naar coachingsprogramma's voor schoolleiders eerder beperkt is (Huff, Preston & Goldring, 2013), wijzen enkele studies uit dat coaching een positief effect heeft op schoolleiders en hun professionele ontwikkeling. Zo blijkt dat schoolleiders zich gesteund voelen door coaching in stressvolle periodes, blijken schoolleiders de authentieke, vertrouwensvolle relatie met een coach te waarderen, lijkt het bij te dragen aan de ontwikkeling van leiderschapsidentiteit (Silver et al., 2009; Aas & Vavik, 2015) en faciliteert het leren van schoolleiders (Flückiger et al., 2017; Nicolaidou, Karagiorgi & Petridou, 2016). Coaching is bijvoorbeeld essentieel om betekenis te geven aan feedback en dat te vertalen naar veranderingen in gedrag (Goff, Guthrie, Goldring & Bickman, 2014). Daarnaast werd vastgesteld dat als ervaren schoolleiders zelf als coach of mentor optreden voor andere schoolleiders, dit voor hen ook een belangrijk leereffect teweegbrengt (Krüger & Andersen, 2017). Op basis van de bestaande literatuur met betrekking tot coaching van schoolleiders kunnen verder ook een aantal succesfactoren geïdentificeerd worden. Zo benadrukken Silver en collega's (2009) bijvoorbeeld het belang van persoonlijke ondersteuning, een goede match tussen coach en schoolleider en meerjarige betrokkenheid van de coach bij de schoolleider. Bovendien tonen deze onderzoekers aan dat het belangrijk is om in het begin de focus te leggen op beheersmatige basisvaardigheden omdat dit zorgt voor voldoende zelfvertrouwen bij schoolleiders om onderwijskundig leiderschap verder te ontwikkelen (Krüger & Andersen, 2017).

#### *3.2.2.4. Werken met cohorten of (collegiale) netwerken*

Kwaliteitsvolle pre-service en in-service programma's erkennen dat leren van schoolleiders een sociale activiteit is en voorzien daarvoor structuren zoals cohorten of netwerken (Goldring et al., 2012). Dit zorgt ervoor dat (kandidaat-)schoolleiders uit hun isolement worden gehaald en dat de collegiale en samenwerkende schoolomgeving waarin ze werken ook weerspiegeld wordt in de opleiding (Sutcher, Podolsky & Espinoza, 2017).

Onderzoek toont aan dat effectieve pre-service of voorbereidingsprogramma's ervoor zorgen dat het leren van schoolleiders kan plaatsvinden in een cohort (Crow & Whitman, 2016). Een cohort bestaat uit een kleine groep van peers die samen in het professionaliseringstraject stappen en doorlopen. Een cohort-groep wordt gekenmerkt door het feit dat het een afzonderlijke, wederzijds afhankelijke groep is die zich onderscheidt van een niet-cohort groep waarin deelnemers als individuele lerenden het programma doorlopen (of waarbij ze soms ad random bij andere deelnemers in een groep worden geplaatst). Cohortstructuren kunnen echter wel variëren afhankelijk van de structuur en doelstellingen van het programma. In dit verband onderscheiden Barnett & Muse (1993) 3 basismodellen: een gesloten model, een open model en een wisselend model. In een gesloten model, doorloopt een groep deelnemers alle onderdelen van het programma in een op voorhand vastgelegde volgorde. In een open model volgt de groep enkele kernonderdelen van het programma samen maar de deelnemers kunnen ook enkele onderdelen op individuele basis doorlopen om zo tegemoet te komen aan persoonlijke noden. Het wisselende model wordt gekenmerkt door een grote mate van flexibiliteit waarbij deelnemers op verschillende momenten kunnen instappen en vrij programmaonderdelen kunnen selecteren op basis van hun eigen noden. Het groeperen van deelnemers in cohort-groepen of leergroepen is reeds jarenlang populair (Barnett, Basom, Yerkes & Norris, 2000). De positieve effecten van het leren in cohorten zijn divers

(Sutcher et al., 2017). Het leidt er onder andere toe dat: deelnemers meer geneigd zijn om het programma af te werken (Nimer, 2009); deelnemers zich beter voorbereid voelen op de job van schoolleider (Huang et al., 2012); collegiale en ondersteunende leergemeenschappen kunnen worden gecreëerd (Whitaker et al., 2004); schoolleiders een interactieve en collaboratieve aanpak transfereren naar hun eigen schoolpraktijk (Greenlee & Karanxha, 2010) en theorie en praktijk gemakkelijker geïntegreerd worden (Ballet et al., 2000). In goed georganiseerde programma's die werken met cohorten leren deelnemers bovendien vaardigheden te ontwikkelen op het vlak van conflicthantering, het verwerken van informatie en samenwerking (Basom et al., 1996). Bovendien zorgt het werken met cohorten ervoor dat schoolleiders meer geneigd zijn om andere professionals te contacteren die voor dezelfde uitdagingen staan. De voordelen van het werken met cohorten blijven ook na de afronding van het programma bestaan aangezien de leden van hetzelfde cohort vaak blijvend ideeën met elkaar uitwisselen, samen problemen oplossen of kritisch nadenken over bepaalde zaken (Salazar et al., 2013). Op deze manier wordt dus een duurzaam netwerk gecreëerd waarop schoolleiders kunnen terugvallen eens ze in de job staan.

Ook in in-service programma's wordt vaak ingezet op cohortstructuren. In deze programma's wordt wel vaker gesproken over (collegiale) netwerken in plaats van cohorten. Een collegiaal netwerk is een groep van schoolleiders die regelmatig samenkomt en waarbij leden van het netwerk samen werken aan praktijkproblemen. Het komt vaak voor dat in collegiale netwerken schoolleiders zitten die elkaar al langer kennen als collega-directeurs. Dat is niet het geval bij cohorten die gevormd worden in pre-service programma's. Een collegiaal netwerk kan ervoor zorgen dat schoolleiders hun praktijken kunnen delen, een gedeelde visie met betrekking tot instructie kunnen ontwikkelen en problemen kunnen oplossen (Sutcher et al., 2017). Om deze positieve gevolgen te bewerkstelligen worden deze netwerken doorgaans gekenmerkt door: een toewijding ten aanzien van noden van leerlingen, het inbouwen van voldoende tijd om met elkaar in overleg te gaan, de beschikbaarheid van gebruiksvriendelijke data die schoolleiders in staat stelt om problemen te analyseren en de bereidheid om kennis en leiderschap te delen. Effectieve in-service programma's hebben dus de traditionele eenmalige workshop vervangen door verschillende kansen tot professionele ontwikkeling waarbij schoolleiders een breed netwerk aan peers en professionals uitbouwen. Tot nu toe zijn er verschillende verschijningsvormen van deze netwerken voor schoolleiders beschreven (bv. professionele leergemeenschappen (PLG's) (Coenen, Schelfhout & Hondégheem, 2021) of communities of practice (CoP) (Bickmore, Gonzales & Roberts, 2021).

Ondanks het feit dat de voordelen van het werken met cohorten en netwerken talrijk zijn, worden in de literatuur ook enkele nadelen gerapporteerd. Zo hebben enkele onderzoekers bijvoorbeeld gewezen op de mogelijk negatieve gevolgen gelinkt aan de aanwezigheid van dominante studenten, ongepaste vormen van interactie of groepsdruk (Barnett et al., 2000; Teitel, 1997; Scribner & Donaldson, 2001). In dit verband wordt benadrukt dat het gebruikmaken van cohorten of netwerken meer is dan een groep deelnemers samenbrengen. Het dient eerder gezien te worden als een model voor volwassenenleren dat gekenmerkt wordt door verbondenheid, een sterk gevoel van doelgerichtheid, vertrouwen, openheid en empowerment (Brown-Ferrigno & Muth, 2001; Donaldson & Scriber, 2003). Deze randvoorwaarden zullen ook verderop diepgaander besproken worden als we ingaan op de kenmerken van het samenwerkingsverband (cf. punt 5.4). Verder in dit rapport zullen we consequent de term 'samenwerkingsverband' gebruiken om de groep van schoolleiders aan te duiden waarmee de PI's die voorwerp zijn van onderzoek doorlopen worden. We hanteren hier deze term omdat in de

PI's zelf ook gesproken wordt over samenwerkingsverbanden (of 'leergroepen') maar het gaat dus in feite over het cohort of collegiale netwerk dat gevormd werd in functie van het samen doorlopen van het PI.

#### *3.2.2.5. Gebruikmaken van evaluatie en feedback aan deelnemers*

Naast het belang van het krijgen van valide en constructieve feedback over leiderschap (Goldring et al., 2009), wijst de huidige literatuur ook op het belang van evaluatie van deelnemers en feedback aan deelnemers over het bereiken van de programmadoelstellingen (Orr & Orphanos, 2011). Crow & Whiteman (2016) benadrukken in dit verband dat evaluatie en feedback horen verbonden te zijn met de visie en de doelstellingen van het programma. In de literatuur worden verschillende evaluatievormen aangehaald, zoals bijvoorbeeld het gebruik van portfolio's, logboeken, simulaties en multi-beoordelaar assessments (bv. 360°-feedback). Hoewel geen echte effectstudies beschikbaar zijn naar deze evaluatievormen, kan op basis van beschrijvend onderzoek besloten worden dat portfolio's de reflectie op eigen handelen lijken te bevorderen, e-portfolio's het kritisch denken en zelfgestuurd leren van deelnemers kunnen bevorderen en simulaties kunnen bijdragen aan de ontwikkeling van besluitvaardigheid (Krüger & Andersen, 2017). Korach & Agains (2011) raden in dit verband dan ook aan om een variëteit aan evaluatievormen te gebruiken om de leervorderingen zowel op een formatieve als summatieve manier te beoordelen. Daarenboven benadrukken ze dat het gebruik van technologie hierbij ervoor kan zorgen dat deze evaluatie systematisch kan gebeuren.

#### *3.2.2.6. Voldoende tijd voorzien voor implementatie in de praktijk*

Ten slotte besluiten verschillende onderzoekers dat het spreiden van een professioneel ontwikkelingstraject van schoolleiders over voldoende tijd essentieel is (Daniëls et al., 2019; Goldring et al., 2012). Dit blijkt zowel uit onderzoek naar pre-service als in-service opleidingen (bv. Cardno & Youngs, 2013). Op deze manier kunnen verschillende kansen tot leren aangeboden worden en kan het geleerde in de praktijk uitgeprobeerd, ervaren en bijgestuurd worden (Conger, 2010; MacBeath, 2011). Ook schoolleiders zelf herkennen dat meerdaagse cursussen in vergelijking tot éénmalige professionaliseringsinitiatieven meer kansen bieden om te komen tot persoonlijke ontwikkeling omdat ze zo meer tijd en ruimte krijgen voor diepgang en tijd voor reflectie en terugkoppeling (Bomhof, Schenke, Lockhorst & Sipkens, 2018). Tegelijk stellen Krüger & Andersen (2017) vast dat hoewel kortdurende trainingsprogramma's weinig effectief blijken, schoolleiders wel de voorkeur geven aan korte cursussen met specifieke thema's boven langere opleidingen (Krüger & Andersen, 2017).

### **3.2.3. Organisatorische kenmerken**

Naast de inhoudskenmerken en structurele kenmerken die hierboven zijn aangehaald wijst review-onderzoek er ook op dat het belangrijk is om rekening te houden met enkele organisatorische kenmerken wanneer professionaliseringsprogramma's voor schoolleiders worden uitgewerkt en onderzocht worden. Hieronder worden 3 organisatorische kenmerken besproken waarvan het belang eerder werd benadrukt.

### *3.2.3.1. Aandacht besteden aan de kwaliteit van de trainer*

Hackmann, Bauer, Cambron-McCabe, & Quinn (2009) stellen dat de kwaliteit van het professionaliseringsprogramma rechtstreeks gelinkt is aan de kenmerken van de personeelsleden die er binnen werkzaam zijn. Hoewel er weinig onderzoek met betrekking tot de kenmerken en het selecteren van personeel bestaat (McCarthy, Hackmann, Malin, 2016; Ni et al., 2016), wijzen enkele studies op het feit dat het belangrijk is om te werken met voldoende personeel (Jacobson et al., 2015) dat bovendien full-time en vast aanwezig is (McCarthy, 2015). Daarnaast werd in onderzoek meermaals benadrukt dat effectieve PI's gekenmerkt worden door het betrekken van deskundige lesgevers met relevante praktijkervaring (Orr & Orphanos, 2011; Darling-Hammond et al., 2007). Uit Vlaams masterproefonderzoek van Adriaensen (2018) en Pollaert (2020) blijkt dat schoolleiders dit ook zelf als een belangrijke voorwaarde omschrijven om tot leren te komen. Praktijkervaring van lesgevers of coaches blijkt er namelijk voor te zorgen dat ze concrete tips en informatie kunnen meegeven, beter kunnen inspelen op vragen van de deelnemers door er eigen ervaringen of anekdotes aan te koppelen, beter kunnen inschatten waar de moeilijkheden liggen bij directeurs en wat er speelt in het werkveld.

### *3.2.3.2. Deskundig leiderschap en sturing van het professionaliseringsinitiatief waarborgen*

Los van de deskundigheid van de lesgever(s) of trainer(s) toont de huidige literatuur ook aan dat effectieve programma's gekenmerkt worden door sterk leiderschap van het professionaliseringsinitiatief. Darling-Hammond et al. (2007) geven bijvoorbeeld aan dat binnen effectieve programma's vaak een kernteam van individuen aanwezig is die optreden als voortrekkers van het professionaliseringsprogramma. Zo vonden ze dat de verdienste van het ontwerp en succes van een professionaliseringsinitiatief vaak toegeschreven kon worden aan het leiderschap binnen het programma dat een duidelijke visie had over hoe het programma er moest uitzien, dat een sterke betrokkenheid toonde en dat de capaciteit had om personeel te coördineren, de nodige middelen te voorzien en cruciale kenmerken waar te maken.

### *3.2.3.3. Inzetten op partnerschappen*

Als de kenmerken van de trainer en het leiderschap binnen het professionaliseringsinitiatief bestudeerd worden, kunnen verschillen in aanbieders van het professionaliseringsinitiatief onmogelijk genegeerd worden. McCarthy en collega's (2016) wijzen er in dit verband op dat er verschillen op te merken zijn tussen instellingen in de manier waarop personeelsleden worden gerekruteerd en gesocialiseerd en in die manier waarop middelen geboden worden om personeelsleden te ondersteunen. Zo stellen Hackmann en collega's (2016) vast dat minder personeelsleden werkzaam zijn in niet-onderzoeksinstellingen in vergelijking met onderzoeksinstellingen (bv. universiteiten) die leiderschapsopleidingen aanbieden. Bovendien toont dit onderzoek aan dat schoolleiders die opgeleid worden in onderzoeksinstellingen meer contact hebben met fulltime personeelsleden die vaker gespecialiseerd zijn in bepaalde inhoud in vergelijking met personeelsleden die niet verbonden zijn aan onderzoeksinstellingen. Hoewel internationaal opleidingen voor schoolleiders worden aangeboden door verschillende aanbieders, is er een oproep voor de voortdurende betrokkenheid van onderzoekspersoneel bij de voorbereiding en opleiding van schoolleiders (Grogan & Andrews, 2002; Sanzo et al., 2011). In dit verband wijzen verschillende onderzoekers uit de V.S. op het belang van partnerschappen tussen schooldistricten en universiteiten bij het opzetten van professionalisering voor schoolleiders. Dit zou belangrijke voordelen hebben, zoals: een betere kwaliteit van het programma, het dichten van de kloof tussen theorie en praktijk, het creëren

van meer variatiemogelijkheden en het benadrukken van samenwerkend leiderschap (Crow & Whiteman, 2016; Darling-Hammond et al., 2010; Orr & Orphanos, 2011). Er zijn echter ook onderzoekers die aangeven dat het lastig blijkt om verschillende partners in gelijke mate te laten participeren, om het bevoordelen van sommige partners te voorkomen, om stageplekken toe te kennen en om te gaan met institutionele of economische beperkingen (Krüger & Andersen, 2017). Andere beschrijvende studies m.b.t. partnerschappen hebben ook elementen geïdentificeerd van effectieve partnerschappen zoals het bewaren van een focus op een gemeenschappelijk doel en interesse, het afbakenen van verantwoordelijkheden, het authentiek communiceren, etc. (Crow & Whiteman, 2016).

Binnen de Vlaamse context is het belangrijk om met dit kernmerk rekening te houden aangezien er een variatie aan aanbieders van vormingsinitiatieven bestaat (cf. punt 1.2). In Vlaanderen is het namelijk zo dat zowel pedagogische begeleidingsdiensten, instellingen voor hoger onderwijs (i.e., hogescholen en universiteiten) als private spelers vorming en nascholing aanbieden aan scholen en/of schoolleiders. Bovendien dient opgemerkt te worden dat onderzoeksinstellingen in Vlaanderen (bv. hogescholen of universiteiten) ook vaak nauw samenwerken met de pedagogische begeleidingsdiensten van koepelorganisaties en omgekeerd. De rol van de onderzoeksinstelling kan dus verschillend zijn. Enerzijds kan een onderzoeksinstelling een partnerschap aangaan met een pedagogische begeleidingsdienst waarbij de pedagogische begeleidingsdienst bijvoorbeeld instaat voor de ondersteuning van scholen in de praktijk. Anderzijds kan een pedagogische begeleidingsdienst ook samenwerken met een onderzoeksinstelling of privé-initiatief en steunen op externe expertise (bv. van onderzoekers) voor inhoudelijke input. Ook binnen Vlaanderen wordt dus met partnerschappen gewerkt maar tot nu toe zijn deze zelden onderzocht geweest.

### 3.3. Leerprocessen

Zoals blijkt uit het voorgaande, is het duidelijk dat professionele ontwikkeling van schoolleiders geen kwestie is van enkel aanbodgerichte nascholing in een gesloten en uniforme leeromgeving. Reeds jaren lang wordt geijverd voor professionaliseringsinitiatieven die inzetten op collectief leren waarbij (kandidaat)-schoolleiders leren van collega's. Eerder onderzoek heeft aangetoond dat schoolleiders collectieve of sociale leeractiviteiten (bv. feedback vragen) verkiezen en het krachtige leermiddelen zijn voor schoolleiders (Goldring, Preston & Huff, 2012; Orr & Orphanos, 2011). Zo wijst onderzoek erop dat schoolleiders meer vertrouwen krijgen in hun rol als leidinggevende door het krijgen van feedback van andere schoolleiders en hierdoor sterker worden in hun identiteitsontwikkeling (Aas & Vavik, 2015; Daniëls, Hondeghem & Heystek, 2020). Bovendien toont onderzoek naar specifieke vormen van collectief leren (bv. groep coaching) aan dat schoolleiders hierdoor beter in staat zijn hun eigen sterktes en zwaktes te identificeren en om de dynamiek en complexiteit van de eigen organisatie beter te begrijpen (Flückiger, Aas, Nicolaidou, Johnson & Lovett, 2017). Tenslotte wijzen studies er ook op dat interpersoonlijke contacten tussen schoolleiders belangrijk zijn in functie van het welbevinden van schoolleiders (Daniëls et al., 2019; Daniëls, Hondeghem & Heystek, 2020; Devos et al., 2018).

Om dergelijke processen van professionele ontwikkeling bij schoolleiders te bestuderen, dienen we -in navolging van eerder onderzoek (De Smet et al., 2020; Simon & Ruijters (2004)- volgende gelaagdheden in het leren te onderscheiden:

(1) Processen van **individueel leren**, waarbij de schoolleider groeit op persoonlijk en/of professioneel vlak door processen van reflectief handelen, professionaliseringsinitiatieven of als resultaat van collectieve leerprocessen;

(2) Processen van **collectief leren binnen de eigen schoolorganisatie**, waarbij de praktijkkennis van schoolleiders verbreed kan worden door gerichte uitwisseling met collega's uit het eigen schoolteam (Verbiest, 2012); het leren kan plaatsvinden in het geheel van de lerende organisatie of slechts in bepaalde subteams of deelgroepen (bv. het beleidsteam);

(3) Processen van **collectief leren met partners buiten de eigen schoolorganisatie** maar die deel uitmaken van (of verbonden zijn aan) eenzelfde samenwerkingsverband; het leren kan plaatsvinden bij zowel schoolleiders als bij partners binnen het samenwerkingsverband.

Deze processen van individueel en collectief leren, zowel intern als met externen, zijn niet los van elkaar te begrijpen. Door het samen delen en ontwikkelen van kennis in het team kan er een positieve bijdrage geleverd worden aan het leren van zowel het geheel van de organisatie als van de individuele professional. Door samen te werken met collega's buiten de schoolorganisatie, kunnen zowel processen van collectief leren binnen de schoolorganisatie worden gevoed als processen van individueel leren bij collega's buiten de schoolorganisatie op gang worden gebracht. Dit toont aan dat processen van collectief leren zowel individuele als collectieve uitkomsten genereren (Simons & Ruijters, 2004; Verbiest, 2012). In wat hieronder volgt, lichten we nader toe hoe wij binnen dit onderzoek het leren van schoolleiders als gevolg van professionaliseringsinitiatieven benaderen en hoe we deze leerprocessen in kaart zullen proberen te brengen.

Meer bepaald wordt hieronder beargumenteerd waarom we op formele leerprocessen focussen en definiëren we het concept 'collectief leren'. Daarna motiveren we waarom we focussen op leeractiviteiten bij het bestuderen van leerprocessen. In wat volgt wordt dus met andere woorden ingegaan op het puzzelstuk 'formele leerprocessen' (zie Figuur 2.2).



**Figuur 2.2.** Formele leerprocessen



### 3.3.1. Formeel leren

Zoals we eerder hebben aangehaald, zoomen we in deze literatuurstudie in op leren dat tot stand komt op basis van professionaliseringsinitiatieven die expliciet ontworpen zijn voor schoolleiders in functie van het versterken van schoolleiders hun kennis, vaardigheden en houding op het vlak van schoolleiderschap. Doordat we binnen dit onderzoek duidelijk rekening houden met het expliciete en doordachte ontwerp van deze PI's, worden informele leeractiviteiten buiten beschouwing gelaten. Bijgevolg zoomen we in deze literatuurstudie in op het formele leren in plaats van het informele leren van schoolleiders. Formeel leren is een vorm van leren waarbij structuur is aangebracht in het leerproces en waarbij men speciaal tijd uittrekt voor het leren. Het is een intentioneel leerproces. Toegespitst op de werkplek, verstaan Kyndt, Michielsens, Van Nooten & Baert (2011) onder formeel leren al die activiteiten waarvan de organisatie betrokken is bij de planning, de sturing en/of controle van het leren. Formeel leren kan zowel op als naast de werkplek plaatsvinden. Voorbeelden van formeel leren op de werkplek (of on-the-job formeel leren) zijn stages, coaching, workshops op de werkvloer, etc. Off-the-job formeel leren zijn workshops en cursussen die buiten de organisatie gegeven worden (Kyndt et al., 2011). Informeel leren, daarentegen, wordt gekenmerkt door een lage graad van planning en organisatie in termen van context, steun, tijd en doelen. Informele leer mogelijkheden zijn niet beperkt tot de werksituatie, maar kunnen bijvoorbeeld ook plaatsvinden in de privésfeer. Het informele leren resulteert uit dagdagelijkse activiteiten waarbij leren niet het primaire doel is. Leren gebeurt op een autonome wijze, individueel of in groep, waarbij geen 'cursusleider' betrokken is. Het gebeurt vaak spontaan en onbewust en vanuit het perspectief van de lerende gebeurt het niet doelbewust. De uitkomsten van informeel zijn dan ook onvoorspelbaar (Kyndt, Govaerts, Verbeek & Dochy, 2014).

### 3.3.2. Collectief leren

Collectief leren is gebaseerd op onder andere netwerktheoretische inzichten en is gericht op gezamenlijke professionalisering. Heel wat definitieën verschuiven de aandacht van de deskundigheidsbevordering van het individuele naar het organisatie- en netwerkniveau, waarbij samenwerken tussen organisaties een complex samenspel is tussen individu, organisatie en netwerk/samenwerkingsverband en waarbij een doelgerichtheid verbindend werkt. De Smet en collega's (2020) zien dit bijvoorbeeld terugkomen bij Luther (zoals geciteerd in Opstaele, Naert & Bonne, 2015), die stelt dat er sprake is van collectief leren als cumulatief aan de volgende voorwaarden is voldaan: 1) Er zijn individuen die leren; 2) De individueel ontwikkelde kennis wordt gedeeld met anderen; 3) Het delen van de kennis met anderen en het ontwikkelen van competenties om met die kennis doelmatig en verantwoord te leren omgaan, leidt tot nieuw gedrag; 4) De ontwikkelde kennis wordt vastgelegd (impliciet of expliciet) in het samenwerkingsverband.

In het onderzoek door De Smet en collega's (2020) wordt heel wat aandacht besteed aan het definiëren van collectief leren. Op basis van een uitgebreide literatuurstudie onderscheiden zij enkele belangrijke kenmerken van collectief leren. Een eerste cruciaal aspect van collectief leren is het (willen) delen van kennis in een samenwerkingsverband. Door je kennis te delen begrijp je iets vaak beter (omdat je het verstaanbaar moet overbrengen) en krijg je nieuwe inzichten, krijg je een overzicht van wat je al weet en nog niet weet, ben je verplicht om je kennis up-to-date te houden en bekijk je kennis kritisch. Ten tweede merken De Smet en collega's (2020) op dat collectief leren een doelgericht en intentioneel karakter heeft. Verbiest (2002, p.8 ) definieert

collectief leren in dit verband als volgt: "Collectief leren is het intentionele gebruik van leerprocessen op individueel, groeps- en systeemniveau om voortdurend de organisatie te transformeren in de richting die de betrokkenen wensen. Collectief leren vindt plaats in groepen (teams) of op het niveau van de gehele organisatie. Uiteraard leren ook individuen in dit proces van collectief leren. Collectief leren wil zeggen dat men als collectief – dit wil zeggen als groep, als schoolorganisatie, als netwerk – leerprocessen realiseert: het absorberen, verspreiden, interpreteren, opslaan en gebruiken van informatie en kennis." Een derde kenmerk -dat door verschillende onderzoekers is aangehaald (bv. Verbiest, 2012; Opstaele et al., 2015; Corthouts, 1995)- is het procesmatige karakter van zowel collectief leren zelf als de uitkomsten daarvan. Corthouts (1995) benadrukt bijvoorbeeld dat de combinatie van proces en uitkomst belangrijk is. Hij beschrijft collectief leren als een gemeenschappelijk leerproces dat ontstaat door de interactie tussen verschillende mensen waarbij gedeelde betekenissen gevormd worden ten aanzien van doelen, rollen, procedures en manieren van met elkaar omgaan (Corthouts, 1995).

In deze literatuurstudie ligt de focus op processen van collectief leren met schoolleiders binnen eenzelfde samenwerkingsverband of leergroep, met mogelijke individuele en collectieve uitkomsten. We verwijzen naar collectief leren en professionaliseren in team dus als motor voor competente schoolleiders maar ook als motor voor competente samenwerkingsverbanden. Concluderend op basis van bovenstaande omschrijvingen en de kernelementen die daarin naar voor komen, beschouwen we collectief leren in het verdere verloop van dit onderzoek als volgt:

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

### 3.3.3. Leeractiviteiten

Omwille van het feit dat het uiterst complex is om leerprocessen en de uitkomsten daarvan in kaart te brengen, is er tot nu toe op dit vlak zeer weinig onderzoek beschikbaar (Grissom et al., 2018; Orr & Orphanos, 2011). Hoewel binnen de onderzoeksliteratuur aandacht is besteed aan leren van leerkrachten en leerlingen en het leren van andere professionals (bv. verpleegsters), is het leren van schoolleiders tot nu toe zelden onderzocht (Ford et al., 2020; van Veelen et al., 2014; 2017). De weinige studies die het leren van schoolleiders hebben proberen bestuderen baseren zich dan ook op modellen die eerder gebruikt werden om het leren van leerkrachten te bestuderen (bv. Hulsbos et al., 2016; van Veelen et al., 2017). Een studie van Hulsbos en collega's (2016), bijvoorbeeld, schetst een model dat gebaseerd is op het '3-P model' van Tynjälä (2013) om het werkplekleren van schoolleiders te bestuderen. Dit model probeert de verschillende elementen van leren met elkaar in verband te brengen door de context van het leren ('presage'), leeractiviteiten ('process') en leeruitkomsten ('product') te bestuderen. In een poging om leerprocessen in kaart te brengen, zullen we in deze literatuurstudie aan deze verschillende elementen aandacht besteden. Leeractiviteiten worden in wat volgt als een centraal concept beschreven om het leerproces van schoolleiders te analyseren. Dit betekent echter niet dat we van oordeel zijn dat het louter bestuderen van leeractiviteiten ons een totaal beeld kan geven van de leerprocessen die plaatsvinden. Om leerprocessen bij schoolleiders te bestuderen oordelen we dat het belangrijk

is om het samenspel tussen randvoorwaarden (i.e., kenmerken van het samenwerkingsverband, de school en de schoolleider), leeractiviteiten en leeruitkomsten te analyseren. Een toelichting bij randvoorwaarden of context ('presage') komt aan bod als we verderop de kenmerken van het samenwerkingsverband (zie punt 4.4) en de kenmerken van de school en de schoolleider (zie punt 4.5) bespreken. Leeruitkomsten krijgen in deze literatuurstudie aandacht wanneer we het hebben over indicaties van effecten (zie punt 4.6).

Onderzoekers die het leren van leerkrachten bestuderen hebben verschillende leeractiviteiten geïdentificeerd om de inhoud van professioneel leren te proberen vastleggen (bv. Bakkenes, Vermunt & Wubbels, 2010; Kwakman, 2003; Meirink, Meijer, Verloop & Bergen, 2009). Deze leeractiviteiten variëren gaande van individuele leeractiviteiten –waarbij anderen niet noodzakelijk nodig zijn- tot collectieve leeractiviteiten waarbij de rol van anderen noodzakelijk is (van Veelen et al., 2017; van Woerkom, 2003). Sommige onderzoekers hebben kritiek geuit met betrekking tot het onderscheid dat gemaakt wordt tussen individuele en collectieve leeractiviteiten. Bakkenes en collega's (2010) stellen, bijvoorbeeld, dat individuele leeractiviteiten niet moeten gescheiden worden van leeractiviteiten die door interactie met anderen plaatsvinden. Volgens hen kunnen individuele leeractiviteiten zoals experimenteren of reflectie ook in interactie met anderen plaatsvinden. Hoewel we herkennen dat individuele leeractiviteiten ook in interactie met anderen kunnen ondernomen worden en mogelijk soms krachtiger zijn als dat op deze manier gebeurt (Oude Grootte Beverborg et al., 2015; van Veelen et al., 2017), sluiten we aan bij eerder onderzoek dat het onderscheid tussen individuele leeractiviteiten (waarbij anderen niet noodzakelijk nodig zijn) en collectieve leeractiviteiten (waarbij de rol van één of meerdere anderen nodig is) ondersteunt. Op basis van huidige onderzoeksliteratuur kan besloten worden dat 5 professionele leeractiviteiten cruciaal zijn en in overweging genomen moeten worden om de professionele ontwikkeling van leerkrachten te stimuleren (Kwakman, 2003; Lohman & Woolf 2001; Smylie, 1995; van Woerkom, 2004; Oude Grootte Beverborg et al., 2015). Omdat eerder onderzoek naar leeractiviteiten van schoolleiders beperkt is, zullen we in deze literatuurstudie verder bouwen op deze 5 leeractiviteiten.

### *3.3.3.1. Op de hoogte blijven*

De eerste professionele leeractiviteit is 'op de hoogte blijven' ('keeping up to date') (Geijssels et al., 2009; Kwakman, 2003). Dit houdt onder andere het opdoen en onderhouden van expertkennis in door literatuur te lezen en door op de hoogte te blijven van nieuwe ontwikkelingen met betrekking tot lesgeven, instructiemethoden, curriculum en onderwijs in het algemeen. Deze eerste leeractiviteit benadrukt het belang van het opdoen van nieuwe informatie en inzichten als deel van de professionele kennisbasis van de individuele leerkracht (Oude Grootte Beverborg et al., 2015).

### *3.3.3.2. Experimenteren*

Een tweede professionele leeractiviteit is 'experimenteren' (Kwakman, 2003; van Woerkom, 2003). Deze leeractiviteit refereert naar inspanningen om de huidige lespraktijk aan te passen op basis van veranderende inzichten. Door het experimenteren met nieuwe aanpakken en nieuwe instructiemethoden kunnen leerkrachten bepalen wat werkt in hun klas. Experimenteren kan gezien worden als een individuele leeractiviteit waarbij kennis wordt gecreëerd door 'te doen'. Aangezien deze kennis niet in woorden is te vatten, kan het observeren van andere leraren die experimenteren de beste manier zijn om deze kennis te vergaren (Oude Grootte Beverborg et al., 2015).

### 3.3.3.3. Zelfreflectie

Een derde professionele leeractiviteit is zelfreflectie. Deze leeractiviteit refereert naar het nadenken over een eigen ervaring of gedrag in een bepaalde situatie (Runhaar, Sanders & Yang, 2010; van Woerkom, 2003). Op basis van inzicht in eigen gedrag kan het nieuwe gedrag of nieuwe ervaringen bijgesteld of aangepast worden (Clarke & Hollingsworth, 2002). Zelfreflectie kan dus gezien worden als een individuele leeractiviteit die tot doel stelt om -naast andere zaken- een nieuwe aanpak te ontdekken die kan gebruikt worden in veranderende situaties. Hoewel reflectie uitgaat van één persoon kan kennis die wordt opgedaan door reflectie en gedeeld wordt met anderen waardevol zijn voor anderen. Deze gedeelde kennis kan namelijk helpen om oplossingen te zoeken voor veranderingen en uitdagingen op de werkplek en om doelen te formuleren en opvolgen in functie van verdere ontwikkeling en verbetering (Oude Groote Beverborg et al., 2015).

### 3.3.3.4. Feedback vragen

Feedback vragen kan gezien worden als een vierde professionele leeractiviteit (Runhaar et al., 2010; van Woerkom, 2003). Dit is een collectieve leeractiviteit die volgens Oude Groote Beverborg en collega's (2015) kan gelinkt worden aan de eerder genoemde leeractiviteit 'op de hoogte blijven' aangezien het ook leidt tot het verzamelen van informatie (i.e., feedback). Het doel van het verzamelen van deze informatie is hier om te weten te komen welk gedrag wenselijk is. Het vragen van feedback zorgt er namelijk voor dat er iets met de feedback dient gedaan te worden (bv. het aanvaarden van de feedback of het geven van redenen waarom de feedback wordt afgewezen). Leerkrachten die om feedback vragen geven zich dus bloot aan collega's wat gepaard kan gaan met gevoelens van onzekerheid. Collega's die feedback geven moeten expliciet zijn in het geven van feedback wil de feedback nuttig zijn.

### 3.3.3.5. Informatie delen

De vijfde leeractiviteit is het delen van informatie. Dit is – net als de voorgaande leeractiviteit – een collectieve leeractiviteit (Oude Groote Beverborg et al., 2015). Deze leeractiviteit verwijst naar de mate waarin leerkrachten ideeën, inzichten, advies en feedback geven of krijgen van hun collega's. Tijdens de uitwisseling van informatie hebben leerkrachten de kans om nieuwe kennis te creëren en daarover te discussiëren (Spillane et al., 2012; van Woerkom, 2003). Informatie verwijst hier dus naar elke werkgerelateerde boodschap die nuttig is voor anderen (bv. persoonlijke-, vakspecifieke- of schoolgerelateerde ervaringen, methoden, feiten of inhouden).

## 3.4. Kenmerken van het samenwerkingsverband

De literatuur rond collectief leren toont aan dat er een aantal randvoorwaarden kunnen onderscheiden worden op het niveau van de school en het samenwerkingsverband waarin het leren plaatsvindt (o.a. Leithwood, 2019; Verbiest, 2002). In deze literatuurstudie bouwen we verder op het onderscheid dat Verbiest (2002) maakt in de context van collectief leren binnen schoolorganisaties. Hij maakt namelijk een onderscheid tussen condities in de collectieve leercultuur van de school en condities in de situatie en omgeving van de school. Condities in de collectieve leercultuur verwijzen naar enkele culturele kenmerken van de school zoals de mate van vertrouwen in elkaar of de mate waarin er gezamenlijke doelen en belangen aanwezig zijn. De condities in de situatie en omgeving van het samenwerkingsverband hebben verder betrekking op *contextuele en organisatorische*

*condities* zoals de historiek van samenwerking, de werkgewoontes en timing van verzoeken tot samenwerking, externe factoren (bv. fusie, schaalvergroting), tijd en ruimte voor frequente interactie, etc. Tot slot wordt in de literatuur over collectief leren met klem het belang van leiderschap en sturing van het samenwerkingsverband benadrukt om tot beoogde leerresultaten en/of duurzame vernieuwing te komen (Verbiest, 2002; Leithwood, 2019). Naast de contextuele en organisatorische condities beschouwt Verbiest (2002) leiderschap en de sturing dan ook als een belangrijke conditie in de situatie en omgeving van het samenwerkingsverband. Op basis van de huidige onderzoeksliteratuur met betrekking tot collectief leren worden hieronder de belangrijkste condities in de collectieve leercultuur en de situatie en de omgeving achtereenvolgens besproken die belangrijk kunnen zijn in functie van het bestuderen van leerprocessen bij schoolleiders van eenzelfde samenwerkingsverband.



**Figuur 2.3.** Kenmerken van het samenwerkingsverband

### 3.4.1. Conditie in de collectieve leercultuur

#### 3.4.1.1. *Verbinding en identificatie*

Om tot collectief leren te komen binnen schoolorganisaties is volgens Verbiest (2002) gezamenlijke voorkennis of het hebben van een expliciete duidelijkheid over de identiteit, missie en strategische oriëntatie noodzakelijk. Ook De Smet en collega's (2020) wijzen op het belang van gezamenlijke voorkennis binnen de context van buitenschools leren omdat het volgens hen leidt tot verbinding en identificatie. Zo toont hun studie aan dat de kennisuitwisseling buiten de school met beroepsgenoten die een gelijkaardig leerlingenpubliek hebben, verbindend werkt. Echter, ook in studies waar leraren schooloverstijgend samengebracht worden rond een gedeeld topic (bv. wiskunde, taal en geletterdheid) of rond gedeelde belangenbehartiging blijkt dit bijna 'automatisch' voor verbinding te zorgen (De Smet et al., 2020). Daarnaast wordt ook in de literatuur rond teamleren buiten onderwijs (Edmondson, Dillon, & Roloff, 2007; Van der Vegt & Bunderson, 2005) en binnen onderwijs (bv. Vangrieken et al., 2015; Wijnia, Kunst, van Woerkom & Poel, 2016) het belang van identificatie onderstreept. In lijn met het onderzoek van Van der Vegt & Bunderson (2005) toont de studie van Wijnia en

collega's (2016) bijvoorbeeld aan dat identificatie binnen het team leerprocessen (bv. informatie verwerken en opslaan) op het niveau van het team faciliteert. Het bestuderen van 'verbinding en identificatie' als randvoorwaarde in functie van het leren van schoolleiders heeft tot nu toe zelden plaatsgevonden. Hoewel we op basis van het voorgaande menen dat verbinding en identificatie met elkaar het collectief leren kan ten goede komen, dient opgemerkt te worden dat een bepaalde mate van diversiteit binnen de groep ook belangrijk is. Zo tonen de resultaten van een studie door Daniëls en collega's (2020) aan dat schoolleiders positieve ervaringen rapporteren wanneer de leergroep binnen een professionaliseringsprogramma divers was samengesteld. De diversiteit van de groep blijkt schoolleiders hun perspectieven op problemen te verbreden. Zo geven schoolleiders die in uitdagende contexten werken aan dat ze op hun gemak werden gesteld door het horen van verhalen van schoolleiders die gelijkaardige problemen aanhalen in minder uitdagende contexten.

#### *3.4.1.2. Leerklimaat*

Het leerklimaat – of 'leeropvattingen' zoals Verbiest (2002) het omschrijft- betreffen een tweede element in de collectieve leercultuur. Leeropvattingen verwijst naar hoe men tegen leren aankijkt of de mate waarin men percipieert of het leren een collectieve aangelegenheid is (Verbiest, 2002). Collectief leren zou namelijk bevorderd kunnen worden door de overtuiging dat leren door iedereen èn ook collectief dient te gebeuren of door een openheid m.b.t. de inbreng van eenieder (De Smet et al., 2020). Reciprociteit is hierbij een essentieel begrip (De Smet et al., 2020; Rauch, 2013; Van den Beemt et al., 2018): het benadrukt het belang dat de inbreng van elkeen binnen het samenwerkingsverband een bepaalde mate van wederkerigheid moet kennen. Er wordt door deelnemers een evenwicht verwacht tussen wat je 'brengt' en wat je 'haalt' binnen de samenwerking. Men spreekt daarbij ook van return-on-investment (Verbiest, 2002; Kirkpatrick, 2006). Daarnaast verwijst Verbiest (2012) met leeropvattingen ook naar de wijze waarop tegen fouten wordt aangekeken en hoe men omgaat met verschillen (bv. fouten zien als mogelijkheden om te leren). In navolging van van Veelen en collega's (2017) spreken we verder in deze literatuurstudie over het leerklimaat binnen het samenwerkingsverband als we het hebben over hoe het leren opgevat wordt binnen het samenwerkingsverband. Hoewel tot nu toe het verband tussen het leerklimaat binnen een samenwerkingsverband en het leren van schoolleiders zelden onderzocht is, stellen van Veelen en collega's (2017) dat het leerklimaat binnen de school een positief effect heeft op het ondernemen van professionele leeractiviteiten (zoals zelfreflectie of feedback vragen) door schoolleiders. Daarnaast werd ook indirecte evidentie gevonden voor dit verband in studies die het positieve effect van samenwerking bij leerkrachten en participatieve besluitvorming aantonen op de mate waarin ze reflecteren, feedback vragen en informatie met elkaar delen (Kwakman, 2003).

#### *3.4.1.3. Gezamenlijke doelen en belangen*

Volgens Verbiest (2002) is de aanwezigheid van gemeenschappelijke doelen en belangen een belangrijke voorwaarde in functie van het motiveren van teamleden om tot collectief leren te komen. Aansluitend toont onderzoek aan dat leerprocessen in samenwerkingsverbanden gefaciliteerd worden wanneer de deelnemers een gemeenschappelijk doel en/of complementaire belangen hebben bij hun deelname (Desmet et al., 2020; Feys & Devos, 2015; Rincón-Gallardo & Fullan, 2016). De onderzoeksresultaten van Desmet en collega's (2020) suggereren dat het leren uit samenwerking versterkt wordt als de leerling centraal staat in de doelstelling van de samenwerking. Verder benadrukken Feys en Devos (2015) dat men binnen samenwerkingsverbanden op zoek moet gaan naar een balans tussen de prioriteiten van het

samenwerkingsverband enerzijds en die van hun eigen organisatie anderzijds om de gezamenlijke doelen en belangen niet in het gedrang te brengen. Het bereiken van een gemeenschappelijk doel in de samenwerking is echter complex en inherent dynamisch (Desmet et al., 2020). Niettegenstaande zorgen gezamenlijke, duidelijke strategische en ambitieuze doelstellingen ervoor dat deelnemers gemotiveerd zijn om deel te nemen aan het partnerschap en stimuleren ze hen tot collectief leren (Feys & Devos, 2015; Rauch, 2013; Verbiest, 2002). Ook Leithwood (2019) geeft in dit verband aan dat effectieve leiderschapsnetwerken gekenmerkt worden door het hebben van een expliciete doelstelling, verwachtingen en specifieke doelen. Daarnaast wijst onderzoek erop dat de coherentie binnen wat in de eigen organisatie aan bod komt en wat de focus is van het samenwerkingsverband de motivatie van leden van het samenwerkingsverband ten goede komt. Zo toont het onderzoek van De Smet en collega's (2020) aan dat wanneer het individueel belang van sommige deelnemers primeert op de gemeenschappelijke doelen binnen het samenwerkingsverband, dit voor wanvertrouwen en demotivatie zorgt bij andere deelnemers. Feys en Devos (2015) maakten in dit verband gewag van het belang van een beperkte mate van competitie tussen scholen binnen het samenwerkingsverband om die gemeenschappelijke en/of complementaire doelen te kunnen waarmaken. Hun onderzoek toont namelijk aan dat de samenwerking binnen een scholengemeenschap verstoord wordt wanneer scholen sterk met elkaar concurreren voor wat betreft het aantrekken van leerlingen.

#### *3.4.1.4. Waardering en vertrouwen*

In functie van het motiveren van mensen om collectief te leren wijst Verbiest (2002) er verder op dat het cruciaal is dat men elkaars inbreng wederzijds erkent en waardeert. Dit beïnvloedt immers de bereidheid om met elkaar uit te wisselen en te discussiëren binnen het samenwerkingsverband (De Smet et al., 2020). Daarnaast wijst onderzoek erop dat wederzijds vertrouwen of een gevoel van psychologische veiligheid een cruciale randvoorwaarde is om deelnemers te motiveren en leerprocessen te faciliteren binnen een samenwerkingsverband en/of team (Feys & Devos, 2015; Leithwood, 2019; Rauch 2013; Rincón-Gallardo & Fullan, 2016; Sanner & Bunderson, 2015). Zo toont het onderzoek van Leithwood (2019) aan dat wederzijds vertrouwen tussen schoolleiders binnen een netwerk bijdraagt tot het voeren van open, eerlijke en authentieke gesprekken over praktijkproblemen en uitdagingen waarvoor schoolleiders staan binnen hun eigen school. Recent onderzoek door Daniëls en collega's (2020) toont ook aan dat het hebben van vertrouwen in elkaar als een belangrijke reden omschreven werd door schoolleiders waarom ze een PI (waarin werd ingezet op groepsreflectie) positief ervaarden. Het ontwikkelen van vertrouwen gebeurt echter niet van vandaag op morgen. Het vraagt tijd en het traag opbouwen van relaties lijkt soms het beste om een stevige basis te hebben om op basis daarvan verder te werken (Rincón-Gallardo & Fullan, 2016).

#### *3.4.1.5. Sociale steun*

Het percipiëren van sociale steun verwijst naar het gevoel erkend en geholpen te worden door collega's (Kwakman, 2003). Hoewel onderzoek naar de rol van sociale steun voor professioneel leren binnen scholen eerder beperkt is (van Veelen et al., 2017), beschouwen we in deze literatuurstudie sociale steun als een bijkomend belangrijk kenmerk van het samenwerkingsverband. Enkele studies tonen namelijk aan dat sociale steun een belangrijke randvoorwaarde is voor het leren op de werkplek (Kwakman, 2003; Ouweneel, Taris, van Zolingen, & Scheurs, 2009) en het ondernemen van collectieve leeractiviteiten (bv. feedback vragen) door schoolleiders. Ook Verbiest (2002) beschouwt de steun die collega's van elkaar krijgen als een belangrijke bron

van motivatie om van en met elkaar te leren. Sociale steun zou kunnen verward worden met vertrouwen maar we zien dit in deze literatuurstudie duidelijk als twee afzonderlijke kenmerken. Vertrouwen is belangrijk in functie van professioneel leren als een reactie op onzekere en onstabiele omstandigheden aangezien vertrouwen zorgt voor het afnemen van gevoelens van onzekerheid en kwetsbaarheid. Sociale steun daarentegen kan eerder gezien worden als het gevolg van een gevoel van betrokkenheid ten aanzien van de school of het samenwerkingsverband (van Veelen et al., 2017).

## 3.4.2. Conditie in de situatie en omgeving

### 3.4.2.1. Contextuele condities

Omdat bepaalde externe prikkels kunnen aanzetten tot samenwerking, netwerkvorming en collectief leren is het belangrijk om rekening te houden met de context waarbinnen deelnemers van een samenwerkingsverband of netwerk werken (De Smet et al., 2020). Verbiest (2002) beschrijft in dit verband bijvoorbeeld de invloed van nieuw beleid, fusies, demografische en sociale ontwikkelingen. Deze prikkels kunnen naast aanzetten en beweegredenen tot interorganisationeel samenwerken, als invloedrijke contextuele randvoorwaarden functioneren omdat ze medebepalend zijn voor wat en hoe binnen de samenwerking uitgewisseld en eventueel geleerd wordt (Feys & Devos, 2015; Wyatt-Smith et al., 2018). Ook de eventuele historiek van samenwerking, de werkgewoontes (Feys & Devos, 2015; Opstaele et al., 2015) en timing van verzoeken tot samenwerking (Odenthal et al., 2011) kunnen hierbij van invloed zijn. Als het verzoek tot samenwerking bijvoorbeeld te vroeg komt, denken betrokkenen te weinig te kunnen delen, als de vraag te laat komt en in het interne netwerk al voldoende kennis aanwezig is om de vernieuwing vooruit te brengen, dan is een netwerk niet (meer) nodig.

### 3.4.2.2. Organisatorische condities

Om tot collectief leren te komen, moet er *gelegenheid* zijn voor *frequentie interactie* (De Smet et al., 2020; Leithwood, 2019; Verbiest, 2002). Hoewel dit in het onderzoek van Desmet et al. (2020) als een minder belangrijke randvoorwaarde naar voren kwam, wijst eerder onderzoek op het feit dat een grote fysieke afstand tussen deelnemers belemmerend kan werken op dit vlak (Ugurlu, 2016). *Beschikbaarheid van infrastructuur* en *voldoende tijd* om te overleggen, plannen, reflecteren, voor te bereiden en terug te koppelen, zowel in het samenwerkingsverband als binnen de eigen organisatie, zijn eveneens beschreven als organisatorische randvoorwaarden voor collectief leren (Van den Beemt et al., 2018; Wyatt-Smith et al., 2008). Ook Leithwood (2019) wijst in dit verband op het belang van de aanwezigheid van voldoende mechanismen die tweerichtingscommunicatie mogelijk maken. Uit het onderzoek van Desmet en collega's (2020) blijkt vooral tijd een belangrijke rol te spelen: zonder voldoende structureel maar ook informeel voorziene tijd om in de samenwerking bronnen te delen en kennis uit te wisselen, dreigt de uitwisseling oppervlakkig te blijven. Hulpbronnen zoals tijd en geld ondersteunen de werking van het samenwerkingsverband en bevorderen op die manier collectief leren (Rincón-Gallardo & Fullan, 2016). Naast de gelegenheid voor frequente interactie omschrijven De Smet en collega's (2020) ook enkele *leercondities* die belangrijk zijn om mee rekening te houden. Zo blijkt uit hun onderzoek dat voornamelijk continuïteit binnen het samenwerkingsverband lijkt te bepalen of er geleerd wordt uit de samenwerking. Vanuit het standpunt van diverse actoren blijkt dat continuïteit een omvattende randvoorwaarde is om de samenwerking in functie van leren te intensifiëren en verduurzamen.



Duurzaam samenwerken biedt mogelijkheden tot trajectmatig werken, diepgaand leren en versterken van verschillende elementen uit de collectieve leercultuur (bv. evolutie in doelen van samenwerking, kennis over elkaars expertise, vertrouwen opbouwen). Tot slot is ook de *grootte* van het samenwerkingsverband belangrijk. Hoewel De Smet en collega's (2020) constateren dat er geen ideale grootte van een netwerk bestaat om tot collectief leren komen, suggereert de netwerktheorie dat de grootte van het netwerk de netwerkrelaties bepaalt (Leithwood, 2019). Op basis van het bestaand onderzoek bij schoolleiders stellen we vast dat een kleine groepen (ongeveer 6 schoolleiders) ideaal lijkt te zijn om een atmosfeer te creëren waarin ideeën, ervaringen, gevoelens en emoties gedeeld kunnen worden en waarin gewerkt kan worden aan het opbouwen van een vertrouwensrelatie (Aas & Vavik, 2015; Feys & Devos, 2015; Leithwood, 2019).

### *3.4.2.3. Leiderschap en sturing binnen het samenwerkingsverband*

Verschiedende studies naar het leren met en van partners benadrukken het belang van leiderschap en sturing om tot beoogde leerresultaten te komen (o.m. Feys & Devos, 2015; März et al., 2017; Leithwood et al., 2019; Rincon-Gallardo & Fullan, 2016; Verbiest, 2002; Wyatt-Smith et al., 2008). Voor Wyatt-Smith en collega's (2008) gaat dit in de context van collectief leren over sterk, zichtbaar leiderschap op het niveau van het samenwerkingsverband. März en collega's (2017) sluiten aan bij eerdere inzichten rond transformatief leiderschap en benoemen de leider vanuit netwerkperspectief als een 'matchmaker', die verbinding creëert tussen mensen, met vernieuwingen, tussen wat zich in het netwerk en in de eigen organisatie afspeelt, tussen de leerprocessen en doeloriëntatie van het partnerschap, enz. Om de leiderschapsrol binnen een samenwerkingsverband waar te maken, onderscheiden De Smet en collega's (2020) in dit verband een drietal clusters van verantwoordelijkheden. Ten eerste is de leidersfiguur nodig om de noodzakelijke collectieve leercultuur te helpen vormen of te versterken door bijvoorbeeld onderling vertrouwen te stimuleren (Verbiest, 2002); voldoende autonomie en participatiekansen van teamleden in het schoolbeleid te creëren (März et al., 2017; Rincón-Gallardo & Fullan, 2016) of duidelijkheid te scheppen over de gezamenlijke doelen en belangen (Leithwood, 2019). Waar nodig worden van een leidersfiguur organisatorische ingrepen verwacht die tijd en ruimte scheppen om gelegenheid voor samenwerking en collectief leren te creëren (Verbiest, 2002). Ten tweede is een leider belangrijk in functie van het ondersteunen en begeleiden van individuele en collectieve leeractiviteiten (Leithwood, 2019). Het gaat daarbij om coachen en stimuleren van deelnemers vanuit een betrokken en nabije houding (Wyatt-Smith, 2008), hen aanzetten tot kritische dialoog en reflectie (Verbiest, 2002), hen motiveren om bij te dragen (Feys & Devos, 2015), leercondities creëren voor alle deelnemers (Rincon-Gallardo & Fullan, 2016), uitdagen tot vernieuwen en creatief denken (Verbiest, 2002), communicatieprocessen faciliteren en evenwicht in wie bijdraagt aan gesprekken bewaken (Rincon-Gallardo & Fullan, 2016; Wyatt-Smith et al., 2008), enz. Tenslotte wijzen De Smet et al. (2020) op het belang van leiderschap in het (aan)sturen van het samenwerkingsverband. Het gaat hierbij niet om een bureaucratische invulling van deze rol met focus op controle en verantwoording, wel op een invulling die gericht is op stimuleren en faciliteren van beweging, verandering, verbetering, leren en samenwerking (Rincon-Gallardo & Fullan, 2016). Het gaat daarbij bijvoorbeeld om het bewaken van de doeloriëntatie van het samenwerkingsverband (Wyatt-Smith et al., 2008), het voorzien van evaluatie van de werking van het samenwerkingsverband (Rincon-Gallardo & Fullan, 2016), het opnemen van administratieve taken zoals verslagneming/rapportering (Wyatt-Smith et al., 2008).

## 3.5. Kenmerken van de schoolleider en de school

Bij het bestuderen van professionaliseringsinitiatieven voor schoolleiders is het verder ook belangrijk om rekening te houden met de kenmerken van de schoolleider (Grissom et al., 2019; Orr & Orphanos, 2011). Hieronder maken we een onderscheid tussen persoonlijke kenmerken (bv. leeftijd, gender, jaren ervaring) en kenmerken van de school waar de schoolleider de leiding over heeft (bv. schoolgrootte, SES).



**Figuur 2.4.** Kenmerken van de schoolleider en de school

### 3.5.1. Persoonlijke kenmerken

Verschillende studies die zich richten op het leren van schoolleiders hebben persoonlijke kenmerken in rekening genomen. De onderzoeksresultaten zijn echter divers. Zo komen sommige studies tot de vaststelling dat de demografische achtergrond – zoals gender, jaren ervaring en onderwijsachtergrond – gerelateerd is aan het leren van schoolleiders. Zo kwamen van Veelen en collega's (2017) tot de vaststelling dat vrouwelijke schoolleiders meer professionele leeractiviteiten zoals feedback vragen of reflectie ondernemen. Andere studies wijzen er dan weer op dat kenmerken zoals gender en leeftijd nauwelijks verband houden met het leren van schoolleiders (bv. Orr & Barber, 2007; Orr et al., 2006). Ook uit netwerkonderzoek blijken deze variabelen slechts een beperkte rol te spelen in de netwerkcentraliteit van deelnemers. Wat wel een rol blijkt te spelen, is het aantal jaren ervaring. Zo toont onderzoek aan dat eerdere ervaring in de rol van schoolleider positief verband houdt met hoe het PI beoordeeld wordt (Orr et al. (2006) in Leithwood, 2019) en toont netwerkonderzoek aan dat anciënniteit de centraliteit van de deelnemer binnen het netwerk bepaalt (Leithwood, 2019). Ook Krüger & Andersen (2017) geven in dit verband aan dat de effectiviteit van het leren van een schoolleider samenhangt met de fase waarin de carrière van de schoolleider zich bevindt.

### 3.5.2. Schoolkenmerken

Aangezien Krüger & Andersen (2017) vaststellen dat de effectiviteit van het leren van een schoolleider voor een groot deel bepaald wordt door de praktijk waarin de schoolleider werkzaam is, is het ook belangrijk om naast het in rekening brengen van enkele persoonlijke kenmerken ook te controleren voor enkele schoolkenmerken. Meer bepaald kan bij de evaluatie van professionalisering voor schoolleiders aandacht besteed worden aan volgende kenmerken: het onderwijsniveau (basis- of secundair onderwijs), de leerlingenpopulatie binnen de school, onderwijsnet, samenstelling van het directieteam, schoolgrootte en historiek van directiewissels.

## 3.6. Indicaties van effecten van professionaliseringsinitiatieven

Zoals eerder werd beschreven, pogen we in deze literatuurstudie aandacht te hebben voor indicaties van effecten van de bestudeerde PI's. We doen dit door rekening te houden met de tevredenheid van schoolleiders met het PI, de veranderingen in competentie van schoolleiders en veranderingen in praktijken (zie Figuur 2.5). Vooraleer we toelichten hoe deze indicaties van effecten in kaart kunnen gebracht worden, staan we hieronder even stil bij hoe we 'effecten' en het bestuderen van deze effecten kunnen benaderen.



Figuur 2.5. Indicaties van effecten

### 3.6.1. Benadering van effecten

In lijn met Akkerman en collega's (2021) willen we het leren van schoolleiders -als uitkomst of effect van de bestudeerde PI's- zoveel mogelijk benaderen als 'betekenisvolle bewegingen in beweging' (of 'meaningful movements in motion' (MMM)) die gepaard gaan met meerdere posities, doelen en potentieel (of 'positions, purposes and potential' (PPP)). In plaats van het leren van schoolleiders te zien als een veranderingsproces met een vooraf gedefinieerd eindpunt, zien we het als een beweging vanuit een bepaalde positie (i.e., een schoolleider met een bepaalde leeftijd, in een bepaalde school, in een bepaald samenwerkingsverband) met doelen (bv. 'sterker worden in onderwijskundig leiderschap', 'beter kunnen omgaan met weerstand van leerkrachten') maar waar het potentieel per definitie open is en dus mogelijks verschillend is per individuele schoolleider. Steunend op Akkerman en collega's (2021) menen we dat leren niet alleen gezien moet worden als het bereiken van een doel (als in: "ik wil sterker worden in onderwijskundig leiderschap") maar ook als een beweging naar een bepaald doel dat al aan het veranderen is terwijl er naartoe

gewerkt wordt (als in: “terwijl schoolleiders onderwijskundig leiderschap ontwikkelen, komen ze voor andere uitdagingen te staan en creëren ze nieuwe condities en aspiraties”). Dit perspectief zorgt ervoor dat er twee zaken belangrijk zijn om te benadrukken.

In de eerste plaats wensen we er op te wijzen dat we ons ervan bewust zijn dat we in deze literatuurstudie slechts focussen op enkele indicatoren van effecten (of ‘uitkomsten’) en daarmee dus mogelijk andere uitkomsten van de bestudeerde PI's negeren. Hoewel het objectiveren van processen nodig is om verandering en ontwikkeling te kunnen waarnemen, wordt hiermee altijd een bepaalde assumptie gecommuniceerd (Akkerman et al., 2021). We zijn ons hiervan bewust en willen dan ook niet claimen dat door het bestuderen van de uitkomsten die centraal staan in deze literatuurstudie het leren van schoolleiders volledig of in zijn algemeenheid in kaart kan gebracht worden. Het leren van schoolleiders wordt immers bepaald door verschillende factoren die we niet allemaal kunnen capteren in deze literatuurstudie (bv. ook beïnvloeding van familiale context, peers, ...). Mensen verlenen betekenis aan de wereld op hun eigen manier. Dit betekent dat mensen altijd uniek zijn in hun antwoorden en altijd meer zijn dan wat anderen kunnen zien (Akkerman et al., 2021). Dit betekent ook dat individuele schoolleiders net zo goed kunnen voldoen aan, negeren of zich verzetten tegen wat hen wordt aangeboden of verwacht te doen binnen het PI, met het vermogen bovendien om dingen voor te stellen en te creëren of positie, doel en potentieel te vinden die nog niet voor hen zijn aangelegd. Hoewel we in deze literatuurstudie de term ‘effecten’ gebruiken, willen we nuanceren dat we niet tot doel stellen om aan te tonen ‘wat werkt’ in functie van het professionaliseren van schoolleiders, in een enge of mechanische zin. Daarom spreken we in deze literatuurstudie – in lijn met onderzoek naar de effecten van transfer van PI's voor leerkrachten (Merchie et al., 2016) - bewust over het bestuderen van ‘indicaties van effecten’ (of indicatoren van effecten). De totale impact of ‘het effect’ van de bestudeerde PI's op individuele schoolleiders of het samenwerkingsverband zullen we met dit raamwerk niet kunnen in kaart brengen maar op basis hiervan kan wél bloot gelegd worden wat gewerkt heeft voor een schoolleider (of groep van schoolleiders) in een specifieke context, op een specifiek ogenblik, op een bepaalde manier en met een bepaald doel in het achterhoofd. Binnen PI's voor schoolleiders wordt -naast het algemeen programma dat ze aanbieden- ook vaak vertrokken vanuit specifieke leervragen van individuele schoolleiders of leervragen die leven binnen een samenwerkingsverband waardoor het effect van het PI ook voor elke schoolleider anders kan zijn. Doordat we ons hiervan bewust zijn, kijken we ook kritisch naar de wens om het leren van schoolleiders op een gesloten manier te meten. Akkerman en Bakker (2019) zien deze wens bijvoorbeeld terugkomen in verwachtingen over interventies om beoogde uitkomsten bij mensen te bereiken, met een opvallende lineariteit in de causale redenering (bv. het voorspellen van overtuigingen, gedragingen, etc.) (Akkerman & Bakker, 2019). Dit sluit ook aan bij hoe we -in navolging van Desimone (2009)- het verband tussen veranderingen in percepties en veranderingen in praktijken van schoolleiders eerder cyclisch dan wel lineair benaderen (zie verder: punt 4.6.5). Hoewel we het raamwerk baseren op eerdere empirische onderzoeksresultaten en theorie, laten we dus ruimte en staan we meer openheid toe in functie van de persoon, de context, de huidige gebeurtenissen binnen de school- en onderwijscontext. In de tweede plaats willen we binnen dit raamwerk ook voldoende aandacht hebben voor het principe van ‘generativiteit’, zoals Akkerman en collega's (2021) dat verwoorden. Dit betekent dat we aandacht hebben voor wat de toekomst brengt, hoewel de toekomst tegelijk onvoorspelbaar is. In de context van onderwijsonderzoek gaat het om responsiviteit voor welke mogelijkheden en onmogelijkheden in posities, doelen en potentieel door en voor mensen worden (her)geproduceerd, inclusief wat voor soort interpretaties en omstandigheden wetenschappelijk werk onderweg coproduceert (Akkerman et al., 2021). In dit verband is het belangrijk om

voldoende aandacht te besteden aan de betekenis die het leren heeft voor schoolleiders hun verdere loopbaan en de verdere samenwerking binnen het samenwerkingsverband.

### 3.6.2. Het evalueren van effecten

In de literatuur zijn verschillende modellen terug te vinden in functie van het evalueren van professionaliseringsinitiatieven voor schoolleiders en het analyseren van effecten (voor een overzicht zie: Leithwood & Levin, 2008). Deze suggereren om verschillende niveaus in rekening te brengen, zoals: tevredenheid van de deelnemers, kwaliteit van het PI, veranderingen in de kennis, vaardigheden en overtuigingen/attitudes van deelnemers, veranderingen in leiderschapspraktijken in scholen, veranderingen in klascondities en leerlingresultaten. Dit relateert ook aan het advies van Kirkpatrick (1994) om volgende 4 niveaus in rekening te brengen wanneer de uitkomsten van professionaliseringsinitiatieven bestudeerd worden:

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

Het evalueren van het resultaat of de relatie tussen de PI's en de langetermijneffectiviteit op veranderingen in klascondities en leerlingresultaten wordt echter bemoeilijkt door methodologische uitdagingen (Ni et al., 2017). Bovendien is het meten van effecten op klas- en leerlingniveau niet realistisch voor professionaliseringsinitiatieven die beperkt zijn in tijd (Goldring et al., 2012). In lijn met Orr (2011) kiezen we er in dit verband voor om te focussen op effecten op 3 niveaus: (1) tevredenheid met het professionaliseringsinitiatief; (2) de competentie van de schoolleider (i.e., kennis, vaardigheden en attitudes) en (3) verandering in leiderschapspraktijken. Deze drie niveaus zullen hieronder achtereenvolgens besproken worden.

### 3.6.3. Tevredenheid met het PI

Zoals eerder werd aangehaald heeft de meerderheid van de studies rond professionaliseringsprogramma's gefocust op het in kaart brengen van de tevredenheid van deelnemers met het programma (Goldring et al., 2012; Grissom et al., 2019). De meeste studies brengen dus met andere woorden het eerste reactieniveau van Kirkpatrick (1994) mee in rekening door na te gaan in welke mate deelnemers het professionaliseringsinitiatief nuttig, boeiend en relevant vinden. Zoals hieronder nader wordt toegelicht, wordt in het voorliggende raamwerk zowel de tevredenheid van schoolleiders aan het begin van het PI als op het einde van het PI in rekening gebracht.

### 3.6.3.1. *Tevredenheid bij aanvang van het PI*

Bij aanvang van het PI is het in de eerste plaats belangrijk om rekening te houden met de motivatie van schoolleiders om deel te nemen aan het PI. Om dit in kaart te brengen steunen we op de 'expectancy-value theory' (Eccles & Wigfield, 1995; Watt & Richardson, 2008). Aanhangers van deze theorie stellen dat gemotiveerd gedrag vaak verklaard kan worden door 3 factoren. Een eerste factor is de overtuiging die iemand heeft over eigen competentie en capaciteiten (i.e., 'expectancy for success'; "Kan ik dit?"). De bereidheid van iemand om een taak te ondernemen (hier: deelnemen aan een PI) is afhankelijk van een individu zijn overtuiging dat hij al dan niet zal slagen in de taak. Hoewel deze overtuiging gerelateerd is aan andere concepten zoals 'doelmatigheid' (self-efficacy), is deze overtuiging vaak taak-specifiek. Onderzoek bij leerkrachten toont bijvoorbeeld aan dat de overtuiging met betrekking tot verwachting tot succes sterk gerelateerd is aan hun motivatie om te leren uit professionele ontwikkelingsactiviteiten en hun motivatie om wat ze geleerd hebben later te implementeren. Leerkrachten die zich kunnen voorstellen dat ze met succes zullen implementeren wat ze tijdens professionele ontwikkelingsactiviteiten geleerd hebben, kunnen het geleerde ook vaker succesvol implementeren (Osman & Warner, 2020). Een tweede factor is de overtuiging met betrekking tot de doelen voor het stellen van gedrag (i.e., 'task-value', "Waarom doe ik het?") of de subjectieve beoordeling van de belangrijkheid van een taak. In de context van ons onderzoek wordt met de taakwaarde aangeduid in welke mate het PI door de schoolleider ingeschat wordt als waardevol en interessant. Recent hebben onderzoekers nog een 3<sup>de</sup> factor geïdentificeerd, met name: 'gepercipieerde kost' (i.e., "Welke kost zal het voor mij met zich meebrengen?"). Gepercipieerde kost kan gedefinieerd worden als hetgeen waarin geïnvesteerd dient te worden en hetgeen dat 'opgegeven moet worden' om de taak te volbrengen. Kosten worden beïnvloed door de ingeschatte inspanning, enerzijds, en een afweging van tijd en middelen die nodig zijn, anderzijds. Ook al wordt de taakwaarde hoog ingeschat, hoge gepercipieerde kost kan ervoor zorgen dat men minder gemotiveerd is om deel te nemen aan het PI (Osman & Warner, 2020). Tot voor kort werd kost meestal geconceptualiseerd als een component van taakwaarde. Recent hebben enkele onderzoekers gesteld dat 'kost' kan gezien worden als een construct naast 'taak-waarde' dat op een unieke manier bijdraagt tot motivatie (Osman & Warner, 2020). Onderzoek bij leerkrachten toont namelijk aan dat leerkrachten vaak kost-gerelateerde factoren aanhalen als reden om niet deel te nemen aan professionele ontwikkelingsactiviteiten of het geleerde niet in de praktijk te brengen (Osman & Warner, 2020). Samenvattend kunnen we dus verwachten dat bij schoolleiders -net zoals leerkrachten- verwachtingen, waarden en potentiële kosten een rol spelen bij hun motivatie om deel te nemen aan het PI.

In de tweede plaats wordt in dit raamwerk ook rekening gehouden met de mate waarin het PI duidelijk is voor de betrokken schoolleiders. Het belang van de duidelijkheid van het programma werd zowel in onderzoek naar professionalisering van schoolleiders als professionalisering van leerkrachten benadrukt. Zo toont een studie van Lim, Tondeur, Nasiti & Pagram (2014) aan dat veranderingen in praktijken en overtuigingen van leerkrachten beter zichtbaar zijn wanneer er zowel duidelijkheid is rond de inhoud als het opzet van het programma (bv. duidelijke tijdsplanning).

Tot slot besteed dit raamwerk ook aandacht aan de mate waarin schoolleiders percipiëren dat ze vrijwillig zijn ingestapt in het PI. Onderzoek bij leraren toont namelijk aan dat de motivatie om deel te nemen aan PI's bepaald wordt door de mate waarin het PI al dan niet een verplicht karakter heeft (Merchie et al., 2016). De resultaten van onderzoek naar transfereffecten zijn daarentegen tegenstrijdig. Enerzijds zijn er studies die

aantonen dat de transfereffecten afnemen wanneer deelname aan het PI verplicht is (OECD, 2010; Gallagher et al., 2011). Anderzijds zijn er ook studies die aantonen dat verplichte deelname aan het PI zowel positieve als negatieve ervaringen met zich mee kan brengen (Pollaert, 2020) en alles afhangt van de manier waarop het PI inspeelt op de individuele noden van deelnemers (Damianidou, 2021).

### 3.6.3.2. *Tevredenheid na afloop van het PI*

Na afloop van een PI kan het nuttig zijn om enkele zaken in kaart te brengen die peilen naar de tevredenheid van schoolleiders met het PI. Eerder onderzoek heeft bijvoorbeeld rekening gehouden met de tevredenheid van schoolleiders met betrekking tot de leeropbrengsten of de mate waarin schoolleiders het gevoel hebben dat ze de nieuwe kennis zullen toepassen in de praktijk (bv. Schroeder et al., 2012; Orr, 2011). In onderzoek van Orr (2011) werd tevredenheid met het PI ook gemeten door na afloop te vragen aan schoolleiders in welke mate ze geneigd zouden zijn om opnieuw in het PI te stappen. Andere studies (bv. Orr & Orphanos, 2011) hebben dan weer eerder gevraagd aan schoolleiders om de algemene kwaliteit van het professionaliseringsinitiatief te beoordelen. Hierbij is het ook van belang om na te gaan op welke manier deelnemende schoolleiders betekenis verlenen aan zowel de inhoudelijke kenmerken van het PI (bv. 'In welke mate heb je het gevoel dat je kennis hebt opgedaan met betrekking tot omgaan met weerstand in de groep?') als de structurele kenmerken van het professionaliseringsinitiatief (bv. 'In welke mate heb je het gevoel dat het gebruik van het logboek jou geholpen heeft om te reflecteren over jouw eigen leiderschapspraktijk?').

### 3.6.4. *Competentie van de schoolleider*

Naast het onderzoeken van de tevredenheid van deelnemers met het PI, is het ook belangrijk om aandacht te hebben voor (veranderingen in) kennis, vaardigheden en attitudes van schoolleiders. Verschillende studies komen namelijk tot de vaststelling dat zowel effecten van transfer kunnen gevonden worden wat betreft cognitieve leerdoelstellingen, vaardigheden van de schoolleiders als affectieve leerdoelstellingen (Krüger & Andersen, 2017). Door veranderingen in kennis, vaardigheden en attitudes in kaart te brengen besteden we aandacht aan het tweede niveau ('learning') dat beschreven wordt in het model van Kirkpatrick (1994). Door de combinatie van kennis, vaardigheden en attitudes (of 'houdingen') van schoolleiders in rekening te brengen pogen we in feite om de 'competentie' van schoolleiders in kaart te brengen (van Veen et al., 2010). Het is echter niet mogelijk om de competentie van de schoolleider in zijn volledigheid te meten en daarom werden enkele keuzes gemaakt die hieronder nader worden toegelicht.

In de literatuur worden vaak een onderscheid gemaakt tussen 2 perspectieven met betrekking tot het begrip 'competentie'. Het eerste perspectief beschouwt competentie als een individueel attribuut dat onderverdeeld kan worden in subcategorieën (bv. 'kennis' en 'vaardigheden'). Het voordeel van dit perspectief is dat het specifieke vormen van individuele competentie tracht te capteren. Een tweede perspectief is het sociaal-constructivistisch perspectief dat competentie definieert als een verbeterd begrip van iemand zijn werkomgeving en een verhoogde mogelijkheid om in interactie te gaan met zijn/haar omgeving. Dit perspectief is holistisch en relateert competentie aan contextuele factoren. Omdat het individuele perspectief kan gezien worden als een onderdeel van het holistisch perspectief beschouwen we het hier -in navolging van Hulsbos en collega's (2016)- als een goed startpunt om de competentieontwikkeling van schoolleiders te meten. Een vaak gebruikte conceptualisering van competentie die uitgaat van het individuele perspectief en vaak gebruikt als

onderzoeksinstrument in studies rond professionele ontwikkeling binnen onderwijs (bv. Evers et al., 2011) is die van 'professionele expertise'. Voortbouwend op het werk van Van der Heijden (2002, 2003) en Van der Heijde & Van der Heijden (2006) kunnen 4 dimensies van professionele expertise onderscheiden worden (Evers et al., 2011). Omdat deze 4 dimensies volgens Hulsbos en collega's (2016) ook toepasbaar zijn op de competentie of professionele expertise van schoolleiders, bouwen we in dit onderzoek verder op deze conceptualisering. De eerste dimensie van professionele expertise is de 'kennisdimensie' en bestaat uit verschillende typen kennis die iemand op een bepaald deskundigheidsgebied bezit. De verschillende typen die hier worden onderscheiden, zijn: declaratieve kennis ('weten dat'), procedurele kennis ('weten hoe') en conditionele kennis ('weten wanneer en waar'). Deze zogenoemde kennisdimensie hangt sterk samen met de tweede dimensie; de 'meta-cognitieve kennisdimensie' ('weten over weten' of 'weten dat men weet'). De derde dimensie is de 'vaardigheidsdimensie' en bestaat uit de vaardigheden die een schoolleider bezit om zijn of haar job binnen de school uit te voeren (bv. communicatievaardigheden). Een schoolleider kan slechts competent worden genoemd als hij of zij de bekwaamheid laat zien, zoals blijkt uit waarneembaar gedrag. De vierde dimensie is 'sociale erkenning en status'. Expertise kan slechts bestaan bij gratie van erkenning door belangrijke mensen in de organisatie. Al bezit een schoolleider nog zo veel kennis en vaardigheden, hij of zij wordt pas als expert gezien op het moment dat schoolteamleden de expertise erkennen. In dit raamwerk werd gekozen om -naast attitudes- drie dimensies van competentie in rekening te brengen die in eerder onderzoek naar competentieontwikkeling het meest onderzocht zijn (Evers & Van der Heijden, 2017), met name: kennis, metacognitieve kennis en vaardigheden. De vierde dimensie, 'sociale erkenning en status' wordt in dit onderzoek niet in rekening gebracht. Hoewel we het belang van deze competentie-dimensie voor schoolleiders erkennen, lijkt het ons namelijk minder waarschijnlijk dat veranderingen in deze dimensie zichtbaar zullen zijn na het doorlopen van kortlopende professionaliseringstrajecten.

#### *3.6.4.1. Verandering in kennis*

Verder kan het ook belangrijk zijn om veranderingen in kennis bij schoolleiders na te gaan. Het meten van veranderingen in kennis is niet evident. Een mogelijke manier om dit te doen is door na te gaan of schoolleiders hun perspectief of visie op sterk schoolleiderschap al dan niet bijstellen na afloop van het PI. Door bijvoorbeeld te peilen naar wat een goede schoolleider vooral moet kunnen kan de 'procedurele kennis' van schoolleiders in kaart gebracht worden. In dit verband stellen onderzoekers dat de theorie van het 'transformatief leren' -ingebod in de theorie van het leren bij volwassenen- nuttig is om fundamentele veranderingen in perspectieven van schoolleiders in kaart te brengen (Crow & Whiteman, 2016; Zepeda et al., 2014). Deze onderzoekers zijn het er met andere woorden over eens dat de resultaten van leren gerelateerd moeten zijn aan veranderingen in perspectieven (i.e., manieren van denken, van begrijpen en van interpreteren) – naast veranderingen in praktijken (Kim et al., 2020). In dit licht kan transformatief leren gezien worden als een proces waarbij participanten door kritische zelfreflectie tot nieuwe inzichten komen en veranderingen waarnemen in de manier waarop ze over zichzelf denken. Meer bepaald stelt een recent onderzoek van Kim (2020) vast dat schoolleiders op basis van onverwachte ervaringen of situaties (of 'disorienting dilemmas') en kritische reflectie hun visie op schoolleiderschap aanpassen, zichzelf op een andere manier beoordelen of inschatten en bepaalde leiderschapsstrategieën ontwikkelen. Deze transformatieve leerervaringen zijn zeer belangrijk omdat ze aanleiding geven tot kwalitatieve veranderingen in de leiderschapspraktijken (Kim et al., 2020).



### 3.6.4.2. *Verandering in metacognitieve kennis*

In het voorliggend raamwerk besteden we, enerzijds, aandacht aan de perceptie op eigen kennis en vaardigheden en hebben we, anderzijds, aandacht voor de opleidingsnoden van schoolleiders. We beschouwen de voorgaande twee zaken als een onderdeel van kennis omdat het gaat om hun kennis over hetgeen ze weten en kunnen, enerzijds, en kennis over de kennis en vaardigheden waar ze nog nood aan hebben. Hiermee kan eigenlijk de 'metacognitieve kennis' van schoolleiders of de kennis van schoolleiders hun eigen kennis en vaardigheden in kaart gebracht worden.

*Verandering in eigen perceptie op kennis en vaardigheden.* Om veranderingen in kennis en vaardigheden in kaart te brengen houden we in dit raamwerk rekening met de perceptie van schoolleiders op eigen kennis en vaardigheden. Zowel aan het begin als op het einde van het PI kan aan schoolleiders gevraagd worden om hun eigen kennis- en vaardigheidsniveau in te schatten. Het meten van de perceptie van de deelnemer op het verwerven van kennis en vaardigheden door het PI is iets wat vaak is gebeurd in eerder onderzoek om vat te krijgen op veranderingen in kennis van schoolleiders. In een studie van Orr & Barber (2007) werd het leren van kandidaat-directeurs gemeten door o.a. hun perceptie op het verwerven van vaardigheden en kennis te meten naast hun perceptie op de ontwikkelde leiderschapskwaliteiten. In de studie van Orr (2011) werden de deelnemers van een voorbereidingsprogramma gevraagd in welke mate ze het gevoel hadden dat het programma hen geleerd had om: een visie uit te bouwen, instructioneel leiderschap in de praktijk te brengen, veranderingen te faciliteren binnen de organisatie, een school te managen, ouders en de gemeenschap te betrekken.

*Verandering in opleidingsnoden.* Daarnaast houdt het voorliggend raamwerk ook rekening met veranderingen in gepercipieerde opleidingsnoden of opleidingsbehoeften van schoolleiders. Zowel internationaal (hoewel het vaakst in de U.S) als in Vlaanderen zijn de opleidingsnoden van schoolleiders meermaals onderzocht (voor een overzicht internationaal zie Krüger & Andersen (2017); Devos et al., 2005; Klein & Schwangenberg, 2022; Staelens, 2014; Vandenberghe, 2008). Niettegenstaande zijn er weinig studies die rekening houden met veranderingen in opleidingsbehoeften voor en na deelname aan het PI. Krüger en Andersen (2017) stellen vast dat opleidingsbehoeften van schoolleiders vaak in 4 categorieën geplaatst worden (bv. Brown et al., 2002; Brauckmann & Pashiardis, 2012). Brauckmann en Pashiardis (2012) maken bijvoorbeeld een onderscheid tussen behoeften op het vlak van: 1) scheppen van vertrouwen en samenwerking; 2) bevordering van onderwijskundig leiderschap; 3) ontwikkeling van menselijk potentieel; 4) initiëren van schoolverbetering en -ontwikkeling. Ook onderzoek naar opleidingsbehoeften van Vlaamse schoolleiders wijst erop dat hun noden divers zijn. Zo blijken schoolleiders nood te hebben aan juridische en administratieve kennis om te leren omgaan met de complexiteit van vele wetten, decreten en wijzigingen in de regelgeving (Devos et al., 2005; Vandenberghe, 2008). Verder noemen schoolleiders frequent een behoefte aan ICT-kennis en een behoefte aan vaardigheden in verband met het opbouwen van sociale relaties, leggen van contacten, duidelijk communiceren, motiveren van leraren en het ondersteunen van professionele ontwikkeling van het team (Vandenberghe, 2008). Devos et al. (2005) en Staelens (2014) bevestigen in hun onderzoeken vooral deze laatste vaardigheden en geven aan dat schoolleiders het vooral moeilijk hebben met het uitstippelen van een langetermijnvisie, het overbrengen van deze visie op het team, het opvolgen van afspraken, het afstemmen van alle neuzen in dezelfde richting, het coachen van medewerkers en het voeren van functioneringsgesprekken. Ook recent nog werd de

nood aan professionalisering op het vlak van 'people management' opnieuw onderstreept (Daniëls, Hondegem & Heystek, 2020; Devos et al., 2018). Volgens Krüger en Andersen (2017) is er één opleidingsbehoefte die niet in de drie categorieën is onder te brengen en dat is professionalisering op het gebied van datagebruik. Deze behoefte van schoolleiders komt bijvoorbeeld naar voren uit het onderzoek van Duncan (2013) en TALIS (2018) en is natuurlijk ook bij uitstek een onderwerp dat pas recent wordt beschouwd als belangrijk voor leiderschap van scholen. Op basis van het TALIS-onderzoek blijkt ook dat Vlaamse schoolleiders hier nood aan hebben. De resultaten tonen namelijk aan dat ze het meest nood aan professionele ontwikkeling hebben in het gebruik van leerlingen- en schooldata om de kwaliteit van de school te verbeteren, gevolgd door opleidingen op het vlak van het bevorderen van samenwerking tussen leraren, geven van doeltreffende feedback, ontwikkelen van het schoolcurriculum en ontwikkelen van professionele vorming voor of met leraren (Van Droogenbroeck et al., 2019). Het bestuderen van gepercipieerde opleidingsnoden van schoolleiders is belangrijk en voornamelijk in contexten waar geen algemeen kader voor sterk schoolleiderschap aanwezig is. Klein & Swanenberg (2022) geven in dit verband aan dat de keuze van schoolleiders voor bepaalde professionaliseringsprogramma's in grote mate bepaald worden door hun gepercipieerde opleidingsnoden.

#### 3.6.4.3. *Verandering in vaardigheden*

Om veranderingen in vaardigheden in kaart te brengen, focust dit raamwerk op vier leeractiviteiten die door van Veelen et al. (2017) beschreven werden als belangrijk in functie van het werkplekleren van schoolleiders. Enerzijds kan nagegaan worden in welke mate schoolleiders in meer of mindere mate vaardig zijn in het ondernemen van twee leeractiviteiten die in eerder onderzoek vaak onderzocht zijn (en reeds eerder werden toegelicht (zie punt 4.3.3)), met name: '*reflecteren*' en '*feedback vragen*'. In welke mate denken schoolleiders na afloop van het PI al dan niet meer over eigen ervaringen of gedrag in een bepaalde situatie (i.e., reflecteren als individuele leeractiviteit)? In welke mate trachten schoolleiders al dan niet vaker informatie te verzamelen over welk gedrag wenselijk is (i.e., feedback vragen als collectieve leeractiviteit)? Los van deze twee leeractiviteiten tracht dit raamwerk -in navolging van van Veelen et al. (2017)- ook aandacht te besteden aan het feit of schoolleiders hun '*carrière bewustzijn*' al dan niet veranderd is na afloop van het PI. Carrière bewustzijn kan gezien worden als een uitloper van reflectie, specifiek gefocust op iemand zijn/haar loopbaanontwikkeling. Mensen met een hoog carrière bewustzijn hebben een duidelijke visie op hun werkmotieven en de manier waarop hun huidige functie deze motieven al dan niet bevredigt. Carrière bewustzijn houdt ook verband met de intentie om zichzelf te oriënteren naar andere functies in de toekomst binnen of buiten de huidige job. Bij schoolleiders evolueert hun carrière vaak ongepland (van Veelen et al., 2017). Hulsbos et al. (2016) geven in dit verband aan dat schoolleiders wel vaak carrière doelen stellen maar vaak geen concrete plan hebben om vooropgestelde doelen te bereiken. We vinden het belangrijk om 'carrière bewustzijn' in dit raamwerk mee te nemen tegen de achtergrond van de verhoogde uitstroom van schoolleiders in Vlaanderen. Tot slot kan het ook interessant zijn om na te gaan in welke mate schoolleiders na afloop van het PI in meer of mindere mate '*groepsdenken vermijden*'. Schoolleiders kunnen niet altijd harmonieus in sociale interactie treden met collega's. Dit zou namelijk tot groepsdenken leiden veroorzaakt door een verlangen om conflict te vermijden en te komen tot consensus. Schoolleiders die geliefd willen zijn bij collega's zullen vervallen in het conformeren aan de opvattingen van de meerderheid zonder rekening te houden met alternatieve perspectieven, individuele creativiteit en constructieve conflicten – allen sociale aspecten die zeer belangrijk zijn voor het verbeteren van collectief leren binnen organisaties (van Veelen et al., 2017). Een belangrijke reden waarom we het vermijden

van groepsdenken integreren in dit raamwerk is omdat Vlaamse schoolleiders - in vergelijking met andere landen - vrij veel autonomie hebben binnen hun job. Hoewel beslissingen omtrent personeelsbeleid (bv. aanwerving van leerkrachten) een verantwoordelijkheid is van het schoolbestuur wordt in de praktijk heel veel autonomie gegeven aan de individuele scholen (European Commission, 2014). Het is dus vaak de verantwoordelijkheid van schoolleiders om kritisch om te gaan met status quo en veranderingen in gang te zetten (van Veelen et al., 2017).

#### *3.6.4.4. Verandering in attitudes*

Hoewel er geen universele theorie bestaat die de motivatie om te leren verklaart, bestaan er wel verschillende afzonderlijke theorieën naast elkaar die dat trachten te doen (o.a. 'social cognitive theory', 'self-determination theory', 'expectancy-value theory', 'goal theory' en 'attribution theory') (Ford et al., 2020). In het voorliggende raamwerk wensen we aandacht te besteden aan enkele attitudes die elk gelinkt zijn aan één van deze motivatietheorieën en die door Ford et al. (2020) daarom aangeduid zijn als belangrijk in functie van bestuderen van professionele ontwikkeling van schoolleiders. Meer bepaald wordt in dit onderzoek ingezoomd op: doelmatigheidsbeleving, leerdoeloriëntatie en het gevoel van verbondenheid. Zoals hieronder nader wordt toegelicht, werden deze drie attitudes meermaals in verband gebracht met professionele ontwikkeling van schoolleiders en/of werden deze attitudes aangeduid als belangrijke voorwaarde voor het leren en effectiviteit van schoolleiders.

*Doelmatigheidsbeleving.* Ten eerste is het belangrijk om de doelmatigheidsbeleving (of 'self-efficacy') (Bandura, 1989) van schoolleiders in rekening te brengen. De doelmatigheidsbeleving van mensen - wat een belangrijk concept is binnen de sociale cognitieve theorie ('social cognitive theory') - wordt gezien als het geloof in het eigen kunnen om een bepaald doel te bereiken of een bepaald gedrag te stellen. Concreet gaat het om de overtuiging van het al dan niet succesvol (kunnen) zijn in iets (Bandura, 1997). Volgens Orr (2006) is het belangrijk dat schoolleiders via professionaliseringsinitiatieven niet enkel de nodige kennis en vaardigheden opdoen maar ook dat ze leren te geloven in en zich identificeren met hun rol als schoolleider. Eerder onderzoek toont aan dat doelmatigheidsbeleving een invloed heeft op de inspanningen die schoolleiders leveren, hun doorzettingsvermogen en veerkracht bij werkgerelateerde problemen (Federici & Skaalvik, 2011; Tschannen-Moran & Gareis, 2004) en in verband kan gebracht worden met gepercipieerde opleidingsnoden (Klein & Schwanenberg, 2022). De huidige literatuur doet vermoeden dat professionele ontwikkeling doelmatigheidsbeleving versterkt. Hoewel de link tussen beiden vaak onderzocht is bij leerkrachten, zijn er slechts weinig studies die het effect van professionalisering op de doelmatigheidsbeleving van schoolleiders zijn nagegaan (Petridou et al., 2017; Ford et al., 2020). Niettegenstaande is de bestaande evidentie robuust (Ford et al., 2020). In een studie van Jacob en collega's (2015) bijvoorbeeld werd aangetoond dat schoolleiders die deelnamen aan een 3 jaar durend professionaliseringsprogramma zich doelmatiger voelden in vergelijking met schoolleiders in de controlegroep. Ook in een studie door Petridou en collega's (2017) werd gevonden dat een professionaliseringsprogramma leidt tot betere doelmatigheidsscores op het vlak van instructioneel leiderschap (bv. evalueren van klaspraktijken, het opvolgen van leren). Verstand (2016) vond dat de doelmatigheid van schoolleiders versterkt werd door schoolleiders te laten werken aan authentieke opdrachten in samenwerking met anderen binnen het professionaliseringsprogramma en het belangrijk is dat schoolleiders veldervaringen opdoen of stage lopen gedurende een lange periode. Tot slot is het ook interessant om de doelmatigheidsbeleving van schoolleiders te bestuderen aangezien dit bepaalt wat ze doen met de kennis en vaardigheden waarover ze beschikken. Als schoolleiders niet geloven in het feit dat ze een bepaalde taak

succesvol kunnen uitvoeren, zullen ze hun handelswijze veranderen of onvoldoende inspanning leveren – wat allemaal het succes zou kunnen ondermijnen. Doelmatigheidsbeleving is dus vooral belangrijk in een context waarin moeilijke of uitdagende taken dienen uitgevoerd te worden, zoals deze van schoolleiders.

*Leerdoeloriëntatie.* Runhaar (2017a) stelt dat het leren van leerkrachten bepaald wordt door de motivatie van leerkrachten om te leren. Om de motivatie om te leren te onderzoeken, verwijst zij naar de doeloriëntatie theorie (of 'goal orientation theory') van Dweck (2000). Binnen deze theorie is het concept 'leerdoeloriëntatie' belangrijk. Met dit concept wordt verwezen naar de motivatie om zichzelf continu te verbeteren door leren en training (Dweck & Leggett, 1988; Ford et al, 2020). In dit verband komt Runhaar (2017a) tot de vaststelling dat leerkrachten met een leerdoeloriëntatie meer geneigd zijn om activiteiten als feedback vragen, elkaars praktijk observeren en experimenteren met nieuwe methodes als uitdagende manieren te zien om te groeien en niet als bedreigend voor het eigen zelfbeeld. Hoewel onderzoek naar de leerdoeloriëntatie van schoolleiders tot nu toe zelden is uitgevoerd, zijn er enkele studies die de relatie tussen leerdoeloriëntatie en leiderschapsontwikkeling hebben onderzocht (Vandewalle et al., 2019). Een studie door Dragoni en collega's (2009) toont bijvoorbeeld aan dat een sterke leerdoeloriëntatie een dubbel voordeel met zich meebrengt op vlak van leren. Ten eerste vonden deze onderzoekers dat individuen met een sterke leerdoel-oriëntatie vaak uitdagende taken uitvoeren die meer leerpotentieel met zich meebrengen. Ten tweede stelden ze vast dat wanneer managers uitdagende taken uitvoeren diegene met een sterke leerdoeloriëntatie meer leren van de taak.

*Gevoel van verbondenheid.* Ten slotte is het bij de evaluatie van professionalisering voor schoolleiders ook belangrijk om aandacht te schenken aan schoolleiders hun *gevoel van verbondenheid* ('sense of relatedness') met zowel collega's binnen de school (i.e., collega-directeur binnen de school, leerkrachten, zorgcoördinator, etc.) als collega's binnen het samenwerkingsverband (i.e., collega-directeurs). Het gevoel van verbondenheid -als belangrijk aspect binnen de zelfdeterminatie theorie- wordt gedefinieerd als de wens om positieve relaties op te bouwen met anderen, zich geliefd en verzorgd te voelen en zelf voor anderen te zorgen (Ryan & Deci, 2002). Werknemers kunnen zich verbonden voelen wanneer ze deel uitmaken van een hecht team en hun persoonlijke gevoelens en gedachten kunnen delen met collega's (Van den Broeck et al., 2009). Door de eigenheid van hun positie zijn schoolleiders vaak geïsoleerd van anderen waarop ze kunnen leunen voor het verkrijgen van informatie, kennis of steun. Het gevoel van verbondenheid is volgens Ford en collega's (2020) een belangrijke motivatie voor schoolleiders om zich professioneel te ontwikkelen. Bovendien stellen Hulsbos en collega's (2016) ook vast dat het een belangrijke voorwaarde is om leeractiviteiten te ondernemen. Zoals eerder werd beschreven kan schoolleiders hun gevoel van verbondenheid versterkt worden door hen te koppelen aan een mentor of hen te koppelen aan andere schoolleiders (bv. binnen een samenwerkingsverband of leergroep) (Greenlee & Karanxha, 2013; Honig & Rainey, 2014; Knapp et al., 2010). Zo toont de studie van Greenlee & Karanxha (2010) aan dat het werken met leergroepen leidt tot een gevoel van verbondenheid tussen deelnemers. Om te komen tot een gevoel van verbondenheid duiden Ford et al. (2020) op het belang van enkele kenmerken van het samenwerkingsverband die eerder in deze literatuurstudie werden beschreven (zie punt 4.4.1.). Zo wordt aangehaald dat het gevoel van verbondenheid kan versterkt worden wanneer er vertrouwen heerst binnen het samenwerkingsverband, wanneer er een gemeenschappelijk doel aanwezig is, wanneer er ondersteunende relaties bestaan tussen leden van het samenwerkingsverband, etc. Er kan dus verwacht worden dat enkele aspecten van de collectieve leercultuur (o.a. waardering en vertrouwen, sociale steun) sterk

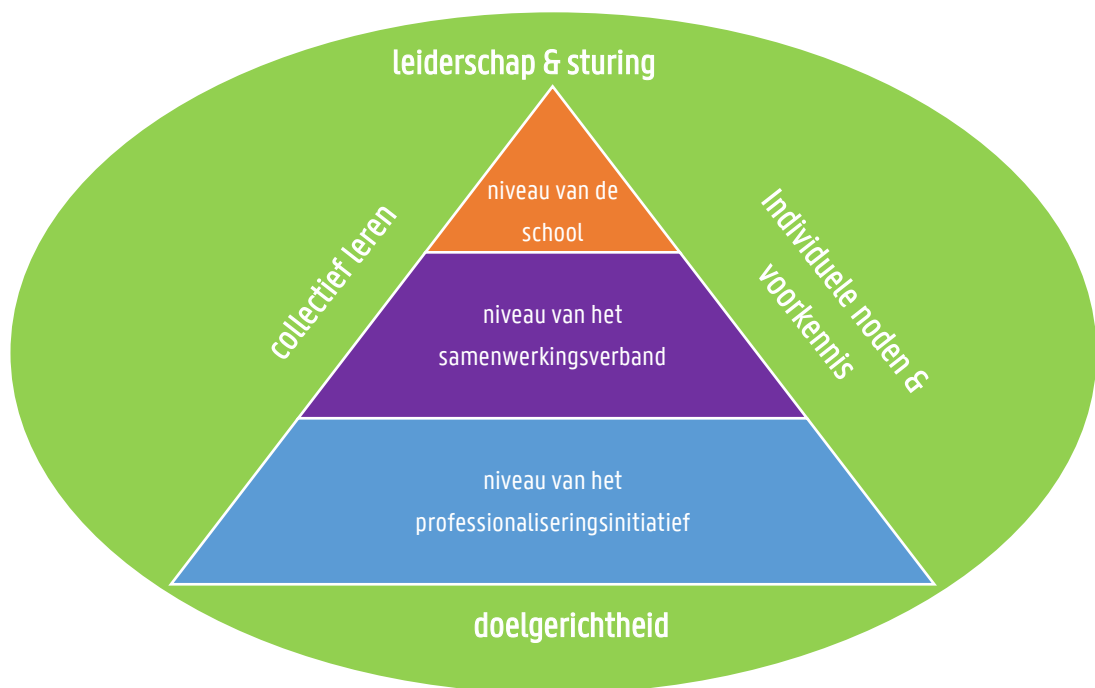
gerelateerd zullen zijn aan het gevoel van verbondenheid dat bij schoolleiders heerst binnen de school en binnen het samenwerkingsverband.

#### *3.6.4.5. Veranderingen in praktijken*

Op een derde niveau kan ook nagegaan worden in welke mate het PI leidt tot veranderingen in praktijken. Dit niveau verwijst naar het gedragsniveau uit het model van Kirkpatrick (1994) waarmee verwezen wordt naar de mate waarin deelnemers toepassen wat ze geleerd hebben. Verschillende onderzoekers zijn het erover eens dat het leren van leidinggevenden - net zoals dat van leraren - pas betekenisvol is als het naast veranderingen in percepties ook leidt tot veranderingen in praktijken (Kim et al., 2020; Bakkenes, Vermunt & Wubbels, 2010). Het meten van veranderingen in praktijken is echter complex (Goldring et al., 2012) en wordt daarom ook minder vaak bestudeerd (Orr & Orphanos, 2011). In dit verband wijzen Leithwood & Levin (2008) op het feit dat valide maten om leiderschapspraktijken te meten vaak ontbreken. Zo stellen zij dat veel evaluaties van leiderschapsprogramma's niet specificeren noch meten welke leiderschapspraktijken ze willen verbeteren, en in plaats daarvan kiezen voor een meer globale meting van de tevredenheid van de deelnemers met het programma. Hoewel andere technieken bestaan om leiderschapspraktijken te meten, worden vaak vragenlijsten gebruikt waarbij schoolleiders gevraagd worden om na afloop van het PI aan te geven wat ze nu anders doen. Zo vergeleken Miller en collega's (2016) onder andere het zelf-gerapporteerd gedrag aan het begin van het PI ('pre-training principal survey') en na het aflopen van het PI (i.e., 'post-training principal survey') (bv. 'Ik ga frequent en systematisch de klaspraktijk observeren'). Goldring en collega's (2012) wijzen erop dat dit soort vragenlijsten vaak niet valide resultaten opleveren. In dit verband adviseren zij om gebruik te maken van logboeken en/of 'experience sampling method' (i.e., methode waarbij schoolleiders een signaal krijgen op regelmatige tijdstippen op een dag en daarbij gevraagd worden om een korte vragenlijst in te vullen m.b.t. de leiderschapspraktijk waar ze op dat moment bij betrokken zijn). Verder wensen we hier te benadrukken dat we - in navolging van Desimone (2009)- het verband tussen veranderingen in percepties en veranderingen in praktijken niet lineair maar eerder cyclisch opvatten. Verschillende professionaliseringsprogramma's gaan er van uit dat significante veranderingen in de praktijk slechts kunnen plaatsvinden wanneer ook mentale veranderingen aanwezig zijn. Dit idee is echter bekritiseerd door auteurs die stellen dat mentale veranderingen niet noodzakelijk moeten leiden tot veranderingen in gedrag om te kunnen spreken over leren en veranderingen in gedrag niet noodzakelijk moeten leiden tot mentale veranderingen (Meirink, Meijer, & Verloop, 2007). Tot slot is het belangrijk om hier te benadrukken dat veranderingen in praktijken worden opgevat als veranderingen in schoolleiders hun leiderschapspraktijk (bv. veranderingen in de manier waarop ze leerkrachten coachen, verandering in de manier waarop visie wordt gecommuniceerd, veranderingen in besluitvorming op school). Naast het bestuderen van werkelijke veranderingen in deze leiderschapspraktijken menen we in lijn met Bakkenes en collega's (2010) dat het ook belangrijk is om de intentie van schoolleiders om praktijken te veranderen mee in rekening te brengen. De intentie om te veranderen kan namelijk gezien worden als een voorloper van veranderingen in de eigen praktijk (Vanblaere & Devos, 2021).

## 4. Afsluitend: centrale concepten bij professionalisering van schoolleiders

Bij de effectieve professionalisering van schoolleiders spelen diverse niveaus een rol. We onderscheiden belangrijke kenmerken op het niveau van het professionaliseringsinitiatief. Dat speelt in op de context van de schoolleider, waardoor ook het schoolniveau een voorname rol speelt. Doordat feedback van peers een toegevoegde waarde heeft voor het leerproces van de schoolleider, is ook het niveau van het samenwerkingsverband van scholen relevant. Wanneer we de literatuurstudie overschouwen dan valt het op dat op deze drie verschillende niveaus een aantal thema's of concepten doorheen de verschillende fasen van de professionalisering van schoolleiders terugkeren, met name: 1) leiderschap en sturing; 2) doelgerichtheid; 3) individuele noden en voorkennis en 4) collectief leren. Hieronder wordt verder toegelicht hoe deze vier thema's zowel op het niveau van het PI, het niveau van het samenwerkingsverband (SWV) als het niveau van de school een rol blijken te spelen (zie Figuur 3).



**Figuur 3:** Centrale concepten bij professionalisering van schoolleiders

### 4.1. Leiderschap en sturing

Een eerste thema dat op de drie niveaus een rol speelt is leiderschap en sturing. In de eerste plaats wordt dit benadrukt wanneer wordt ingezoomd op de organisatorische kenmerken van professionaliseringsinitiatieven. Op basis van de literatuur wordt vastgesteld dat -naast het hebben van aandacht voor de kwaliteit van de trainer en het inzetten op partnerschappen- effectieve PI's vaak geleid worden door een sterke leider of een sterk leiderschapsteam met een duidelijke visie, sterke betrokkenheid en capaciteiten op het vlak van personeels- en financieel beleid die uitmonden in een krachtige leeromgeving voor schoolleiders. Ten tweede blijkt ook op het niveau van het samenwerkingsverband leiderschap en sturing van

dit samenwerkingsverband een belangrijke rol te spelen in functie van het leren van schoolleiders. Studies met betrekking tot collectief leren en netwerken benadrukken bijvoorbeeld het belang van sterk en zichtbaar leiderschap dat verbinding creëert tussen mensen van het samenwerkingsverband. Dit blijkt nodig te zijn om: 1) de collectieve leercultuur te helpen vormen of te versterken (bv. vertrouwen stimuleren, duidelijkheid scheppen over gezamenlijke doelen en belangen), 2) individuele en collectieve leeractiviteiten te ondersteunen (bv. reflectie stimuleren, uitdagen tot creatief denken, communicatieprocessen faciliteren) en 3) het samenwerkingsverband aan te sturen (bv. opnemen van administratieve taken, voorzien in een evaluatie van de werking binnen het samenwerkingsverband). Tot slot is op het niveau van de school sterk schoolleiderschap het uiteindelijke doel van de professionalisering. Om van bij het begin scherp te stellen wat dit beoogde doel van sterk schoolleiderschap betekent, start deze literatuurstudie met een conceptualisering van sterk schoolleiderschap aan de hand van het model 'sterk schoolleiderschap en effectief schoolbeleid' van Devos (2019a). Dit model presenteert 3 kerndimensies die de basis vormen van sterk schoolleiderschap (i.e., visie, ontwikkeling van mensen en organisatieontwerp) en laat zien dat sterk schoolleiderschap op het niveau van de school niet geconcentreerd zit bij één persoon maar gedistribueerd in de hele organisatie.

## 4.2. Doelgerichtheid

Een tweede rode draad doorheen deze literatuurstudie is het belang van doelgerichtheid of het hebben van een duidelijke visie. Ook hier merken we op dat het belang van doelgerichtheid zich op 3 niveaus bevindt. Het raamwerk laat zien dat op het niveau van het professionaliseringsinitiatief het belangrijk is dat doelen duidelijk geëxpliciteerd worden en dat deze doelen gelinkt zijn aan een duidelijke theorie inzake leiderschap. Dit is een belangrijke voorwaarde om een coherent of samenhangend curriculum te waarborgen. Verder merken we dat ook op het niveau van het samenwerkingsverband de aanwezigheid van doelgerichtheid cruciaal is in functie van collectief leren. Gemeenschappelijke doelen en belangen motiveren schoolleiders namelijk om tot collectief leren te komen. Tot slot zien we ook het belang van doelgerichtheid terugkomen in de conceptualisering van sterk schoolleiderschap. Het stellen van duidelijke doelen en het hebben van een visie kan namelijk gezien worden als de kapstok van sterk schoolleiderschap. Visie geeft de richting aan waar de school naar streeft en geeft aan waar de school in het onderwijs en het leren van leerlingen de klemtoon op legt.

## 4.3. Individuele noden en voorkennis

Een derde thema dat we op verschillende plaatsen in het kader zien terugkeren, is het belang van aandacht voor individuele noden en/of voorkennis. Op het niveau van het professionaliseringsinitiatief zien we dat het belangrijk is dat de inhoud van het programma aansluit bij de individuele noden van schoolleiders en de voorkennis die ze reeds bezitten. Daarnaast wordt ook op het belang van voorkennis gewezen in functie van het collectief leren binnen een samenwerkingsverband. De aanwezigheid van gezamenlijke voorkennis binnen een samenwerkingsverband leidt namelijk tot verbinding en identificatie die omschreven wordt als een belangrijke voorwaarde om tot collectief leren te komen. Tot slot zien we het belang van aandacht voor individuele noden ook terugkeren op het niveau van de school. Om tot sterk schoolleiderschap te komen is het namelijk cruciaal dat er respect en persoonlijke aandacht uitgaat naar teamleden van de school. Daarnaast is het ook van belang om mensen te ondersteunen door hen bijvoorbeeld te coachen, persoonlijk advies te geven en opportuniteiten

te creëren voor hun verdere ontwikkeling. Om dit goed te kunnen doen is een analyse van persoonlijke noden bij teamleden een eerste belangrijke stap.

#### 4.4. Collectief leren

Tot slot valt het op dat het belang van collectief leren een rode draad vormt doorheen het raamwerk van effectieve professionalisering van schoolleiders. Reeds geruime tijd wordt erkend dat het leren van schoolleiders een sociale activiteit is. In dit licht wordt dan ook vaak ingezet op structuren (bv. cohorten of netwerken) die (kandidaat-)schoolleiders uit hun isolement halen en die een weerspiegeling zijn van de collegiale en samenwerkende schoolomgeving waarin ze werken. In deze literatuurstudie wordt expliciet gefocust op het versterken van schoolleiders door in te zetten op collectief leren. Naast het definiëren van wat collectief leren precies betekent, wordt in deze literatuurstudie aandacht geschonken aan een aantal randvoorwaarden of kenmerken op het niveau van het samenwerkingsverband waarvan onderzoek uitwijst dat ze het collectief leren van schoolleiders bevorderen en komen collectieve leeractiviteiten (bv. feedback vragen, informatie delen) aan bod die inherent verbonden zijn aan het leren in groep. Tot slot zien we het belang van collectief leren ook terugkeren in de conceptualisering van sterk schoolleiderschap. Eén belangrijk onderdeel van het model van sterk schoolleiderschap en effectief schoolbeleid (Devos, 2019a) is namelijk het distribueren van schoolleiderschap waarbij het faciliteren van samenwerking of collectief leren van teamleden een belangrijk aspect is. Doordat effectieve professionalisering beoogt om de context van de school te betrekken, is het belangrijk dat schoolleiders hun inzichten terugkoppelen naar leden van het leidinggevend team en van het schoolteam. Dat vormt dan meteen ook een doel in de professionalisering van schoolleiders.



## 5. Referenties

- Aas, M., & Vavik, M. (2015). Group coaching: A new way of constructing leadership identity? *School Leadership and Management*, 35(3), 251–265.
- Adriaensen, E. (2018). *Professionalisering van Vlaamse schoolleiders. Professionele startbegeleiding, ontwikkeling en opleiding van Vlaamse secundaire schoolleiders*. Masterproef voorgelegd voor het behalen van de graad master in het overheidsmanagement en -beleid onder promotorschap van Prof. Dr. Annie Hondeghem. Katholieke Universiteit Leuven.
- AGODI (2019). *Rapport afwezigheden naar aanleiding van ziekte 2019. Vlaams onderwijspersoneel*. Agentschap voor Onderwijsdiensten, Brussel.
- Airola, D. T., Bengtson, E., Davis, D. A., & Peer, D. K. (2014). Principals' sense of efficacy: The influence of the Arkansas Leadership Academy. *Journal of Educational Administration*, 52(6), 754–774.
- Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2019). Persons pursuing multiple objects of interest in multiple contexts. *European Journal of Psychology of Education*, 34(1), 1–24.
- Akkerman, S. F., Bakker, A., & Penuel, W. R. (2021). Relevance of Educational Research: An Ontological Conceptualization. *Educational Researcher*, 50(6), 416–424.
- Backers, L., Tuytens, M. & Devos, G. (2020). *Het aantrekken en behouden van leraren in een grootstedelijke context*. Steunpunt Onderwijsonderzoek, Universiteit Gent.
- 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.
- Ballet, K., Vandenbergh, R., Verbiest, E. & Kelchtermans, G. (2000). *Evaluation of a training program for primary school principals*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
- Barnett, B. G., & Muse, I. D. (1993). Cohort groups in educational administration: Promises and challenges. *Journal of School Leadership*, 3, 400–415.
- Barnett, B. G., Basom, M. R., Yerkes, D. M., & Norris, C. J. (2000). Cohorts in educational leadership programs: Benefits, difficulties, and the potential for developing school leaders. *Educational Administration Quarterly*, 36(2), 255–282.
- Barnett, B.G. & O'Mahony, G.R. (2008). *Mentoring and Coaching Programs for the Professional Development of School Leaders*. In: Wise, C., Bradshaw, P. & Cartwright, M. (eds.). (2008). *Leading Professional Practice in Education*.
- Basom, M., Yerkes, D., Norris, C. & Barnett, B. (1996). Using cohorts as a means for developing transformational leaders. *Journal of School Leadership*, 6(1), 99–112.
- Bellemans, L., & Devos, G. (2022). *De relatie tussen jobkenmerken, welbevinden en burn-out bij schoolleiders in het basisonderwijs*. Bellon, Universiteit Gent. Geraadpleegd via: <http://bellon.ugent.be/nieuws/nieuws2022/SyntheseonderzoekLore.html>

- Bickmore, D. L., Gonzales, M. M., & Roberts, M. B. (2021). Exploring School Leaders Communities of Practice and School Improvement. *NASSP Bulletin*, 105(3), 173–191.
- Biesta, G. (2015). *Het prachtige risico van het onderwijs*. Culemborg: Phronese.
- Bomhof, M., Schenke, W., Lockhorst, S., & Sipkens, D. (2018). *Monitor Professionele ontwikkeling schoolleiders en bestuurders VO 2018. Uitkomsten van drie focusgroepen: reflectie op en ondersteuning bij professionalisering*. Kohnstamm Instituut.
- Brauckmann, S., & Pashiardis, P. (2011). Contextual framing for school leadership training: Empirical findings from the Commonwealth Project on Leadership Assessment and Development (Co-LEAD). *Journal of Management Development*, 31(1), 18–33.
- Brinckman, P., & Versluys, K. (2021). *Naar de kern: de leerlingen en hun leer-kracht. Rapport van de Commissie Beter Onderwijs*. Oktober 2021. Departement Onderwijs en Vorming.
- Brown, K.M., Anfara, V.A., Hartman, K.J., Mahar, R.J., & Mills, R. (2002). Professional Development of Middle Level Principals: Pushing the Reform Forward. *Leadership and Policy in Schools*, 1(2), 107-43
- Bryk, A. (2010). Organizing schools for improvement. *Phi Delta Kappan*, 91(7), 23-30.
- Bush, T. & Glover, D. (2014). School leadership models: what do we know? *School Leadership & Management*, 34(5), 553-571.
- CAO VII (2021) *Protocol van de onderhandelingen die gevoerd werden betreffende een akkoord van sectorale sociale programmering voor de jaren 2021-2024 voor de sector "Onderwijs" van de Vlaamse gemeenschap tussen de Vlaamse Regering en de representatieve vakorganisaties ACOD, FCSOD (en ACV Voeding en diensten) en VSOA*. Brussel.
- Cardno, C., & Youngs, H. (2013). Leadership Development for Experienced New Zealand Principals: Perceptions of Effectiveness. *Educational Management Administration and Leadership*, 41(3), 256–271.
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18, 947-967.
- Coenen, L., Schelfhout, W., & Hondeghem, A. (2021). Networked professional learning communities as means to Flemish secondary school leaders' professional learning and well-being. *Education Sciences*, 11(509), 1-33.
- Conger, J.A., (2010). *Developing leadership talent: Delivering on the promise of structured programs*. In R. Silzer & B.E. Dowell (Eds.), *Strategy-driven talent management: A leadership imperative* (pp. 281-311). San Francisco, CA: Jossey-Bass.)
- Corcoran, S. P., Schwartz, A. E., & Weinstein, M. (2012). Training your own: The impact of New York City's Aspiring Principals Program on student achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 34, 232-253
- Corthouts, F. (1995). Werken aan een lerende organisatie. *Opleiding & Ontwikkeling*, 8(4), 21-25.
- Cosner, S., de Voto, C., & Andry Rah'man, A. (2018). Drawing in the School Context as a Learning Resource in School Leader Development: Application-Oriented Projects in Active Learning Designs. *Journal of Research on Leadership Education*, 13(3), 238–255.

- Crow, G. M., & Whiteman, R. S. (2016). Effective Preparation Program Features: A Literature Review. *Journal of Research on Leadership Education*, 11(1), 120–148.
- Damianidou, E. (2021). Obligatory professional training for in-service teachers: worthy time or a waste of time? *European Journal of Teacher Education*. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1961734>
- Daniëls, E., Hondeghem, A., & Dochy, F. (2019). A review on leadership and leadership development in educational settings. *Educational Research Review*, 27, 110–125.
- Daniëls, E., Hondeghem, A., & Heystek, J. (2020). Exploring the outcomes of group reflective learning for school leaders. *Reflective Practice*, 21(5), 604–618.
- Daniëls, E., Hondeghem, A., and Dochy, F., (2017). *School leaders' tasks and professional development*. [Paper Presentation]. World Education Leadership Symposium, Zug, Switzerland, September 6 – September 9.
- Darling-Hammond, L., LaPointe, M., Meyerson, D., Orr, M. T., & Cohen, C. (2007). *Preparing School Leaders for a Changing World: Lessons from Exemplary Leadership Development Programs*. Stanford, CA: Stanford University, Stanford Educational Leadership Institute.
- Darling-Hammond, L., Meyerson, D., LaPointe, M., & Orr, M. T. (2010). *Preparing principals for a changing world: Lessons from effective school leadership programs*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Davis, S., Darling-Hammond, L., Lapointe, M., & Meyerson, D. (2005). *Review of Research School Leadership Study Developing Successful Principals*. Wallace Foundation. Geraadpleegd via: <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/pages/developing-successful-principals.aspx>
- Day, C., Gu, Q., & Sammons, P. (2016). The Impact of Leadership on Student Outcomes: How Successful School Leaders Use Transformational and Instructional Strategies to Make a Difference. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 221–258.
- De Greve, H., & Van Den Ouweland, L. (2021). *Later word ik schooldirecteur! Een exploratief onderzoek naar potentiële schoolleiders in Vlaamse basisscholen*. Expertisecentrum Groeikracht in Onderwijs, Karel de Grote Hogeschool. Geraadpleegd via: <http://www.kdg.be/onderzoek/expertisecentra/groeikracht-onderwijs/latere-word-ik-schooldirecteur>
- De Jong, D., Grundmeyer, T., & Yankey, J. (2017). Identifying and addressing themes of job dissatisfaction for secondary principals. *School Leadership & Management*, 37(4), 354-371.
- De Neve, D., Devos, G., & Tuytens, M. (2015). The importance of job resources and self-efficacy for beginning teachers' professional learning in differentiated instruction. *Teaching and Teacher Education*, 47, 30-41.
- De Smet, M., Ruys, I., & Frijns, C. (2019). *Collectief leren via samenwerking met externe professionals. Eindrapport literatuurstudie*. Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek.
- Departement Onderwijs & Vorming (2021) *Oproep tot het indienen van een voorstel tot het bekomen van een facultatieve projectsubsidie m.b.t. een professionaliseringstraject met het oog op het versterken van leiderschap voor herstel en veerkracht in het Vlaamse onderwijs i.k.v. het relanceplan Vlaamse Veerkracht*. Brussel.
- Devos, G. (2001). De schoolmanagementwedstrijd: de integratie van de professionele ontwikkeling van schoolleiders en organisationeel leren. *Tijdschrift voor onderwijsrecht en onderwijsbeleid*, 12(1), 69-74.

- Devos, G. (2019a). Kenmerken van sterke scholen: wat leert ons 40 jaar onderzoek? *Impuls Leiderschap in Onderwijs*, 1,5-16.
- Devos, G. (2019b). *Reflectiedocument betreffende de uitvoering van wetenschappelijke ondersteuning in het kader van de professionalisering van schoolleiders in opdracht van het Departement Onderwijs en Vorming van de Vlaamse Gemeenschap*. Universiteit Gent.
- Devos, G., & Tuytens, M. (2006). *Improving school leadership – OECD review. Background report for Flanders*. Geraadpleegd via: <http://www.oecd.org/edu/school/38529279.pdf>
- Devos, G., Engels, N., Aelterman, A. (2005). *Het welbevinden en functioneren van directies basisonderwijs*. OBPWO-PROJECT 03.06.
- Devos, G., Vanblaere, B., & Bellemans, L. (2018). *Stress en welbevinden bij schoolleiders: Een analyse van bepalende factoren en van vereiste randvoorwaarden*. Steunpunt voor Onderwijsonderzoek, Universiteit Gent.
- Dexter, D., Clement, D., Moraguez, D., & Watson, G. (2020). (Inter)Active learning tools and pedagogical strategies in educational leadership preparation. *Journal of Research on Leadership Education*, 15(3), 173–191.
- Donaldson, J. F., & Scribner, J. P. (2003). Instructional Cohorts and Learning: Ironic Uses of a Social System. *Journal of School Leadership*, 13(6), 644–665.
- Dragoni L, Tesluk PE, Russell JEA, Oh I-S. 2009. Understanding managerial development: integrating developmental assignments, learning orientation, and access to developmental opportunities in predicting managerial competencies. *Academic Management Journal*, 52, 731–43
- Duncan, H. E., & Stock, M. J. (2010). Mentoring and Coaching Rural School Leaders: What Do They Need? *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 18(3), 293-311.
- Duncan, H.E. (2013). Exploring gender differences in US school development needs at different career stages. *Professional Development in Education*, 39(3), 293-311
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (1995). In the mind of the actor: The structure of adolescents' academic achievement related-beliefs and self-perceptions. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 215-225.
- Edmondson, A.C., J.R. Dillon, and K.S. Roloff (2007). *Three perspectives on team learning: Outcome improvement, task mastery, and group process*. In A. Brief and J. Walsh (Eds.), *The Academy of Management Annals*, Volume 1.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2013). *Key data on teachers and school leaders in Europe. 2013 Edition*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Evers A.T., & van der Heijden B.I.J.M. (2017). *Competence and Professional Expertise*. In: Mulder M. (eds) *Competence-based Vocational and Professional Education. Technical and Vocational Education and Training: Issues, Concerns and Prospects*, vol 23. Springer, Cham.
- Evers, A.T., van der Heijden, B.I.J.M., Kreijns, K., & Gerrichhauzen, J.T.G. (2011). Organisational factors and teachers' professional development in Dutch secondary schools. *Journal of European Industrial Training*, 35(1), 24-44.

- Feys, E., & Devos, G. (2015). What comes out of incentivized collaboration: A qualitative analysis of eight Flemish school networks. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(5), 738–754.
- Flückiger, B., Aas, M., Nicolaidou, M., Johnson, G., & Lovett, S. (2017). The potential of group coaching for leadership learning. *Professional Development in Education*, 43(4), 612–629.
- Ford, T. G., Lavigne, A. L., Fiegner, A. M., & Si, S. (2020). Understanding District Support for Leader Development and Success in the Accountability Era: A Review of the Literature Using Social-Cognitive Theories of Motivation. *Review of Educational Research*, 90(2), 264–307.
- Forde, C. (2011). *Leadership for learning: educating: educational leaders*. In: Townsend, T. & Macbeath, J. (eds.) (2011): *The International Handbook of Leadership for Learning*. Dordrecht: Springer, 353–72.
- Fuller, E., Hollingworth, L. and An, B. (2016), The impact of personal and program characteristics on the placement of school leadership preparation program graduates in school leader positions. *Educational Administration Quarterly*, 52(4), 643-674.
- Gallagher, T., Griffin, S., Ciuffetelli Parker, D., Kitchen, J., & Figg, C. (2011). Establishing and sustaining teacher educator professional development in a self-study community of practice: Pre-tenure teacher educators developing professionally. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 880–890.
- Geijsel, F.P., Slegers, P.J.C., Stoel, R.D., Krüger, M.L. (2009) The effect of teacher psychological and school organizational and leadership factors on teachers' professional learning in Dutch schools. *Elementary School Journal*, 109(4), 1–2
- Goff, P., Guthrie, J. E., Goldring, E., & Bickman, L. (2014). Changing principals' leadership through feedback and coaching. *Journal of Educational Administration*, 52(5), 682–704.
- Goldring, E., Cravens, C. X., Murphy, J., Porter, A. C., Elliott, S. N., & Carson, B. (2009). The Evaluation of Principals: What and How Do States and Urban Districts Assess Leadership? *The Elementary School Journal*, 110, 1.
- Goldring, E., Preston, C., & Huff, J. (2012). Conceptualizing and Evaluating Professional Development for School Leaders. *Planning and Changing*, 43(3), 223–242.
- Greenlee, B. J., & Karanxha, Z. (2010). A Study of Group Dynamics in Educational Leadership Cohort and Non-Cohort Groups. *Journal of Research on Leadership Education*, 5(11), 357–382.
- Grissom, J. A., Mitani, H., & Woo, D. S. (2019). Principal Preparation Programs and Principal Outcomes. *Educational Administration Quarterly*, 55(1), 73–115.
- Grogan, M., & Andrews, R. (2002). Defining preparation and professional development for the future. *Educational Administration Quarterly*, 38(2), 233–56.
- Hackmann, D. G., Bauer, S. C., Cambron-McCabe, N., & Quinn, D. M. (2009). Characteristics, preparation, and professional development of educational leadership faculty. In M. D. Young, G. M. Crow, J. Murphy, & R. T. Ogawa (Eds.), *Handbook of research on the education of school leaders* (pp. 225-267). New York, NY: Routledge, Taylor and Francis
- Hackmann, D.G., Malin, J.R., & McCarthy, M.M. (2017). Characteristics of Tenure-Line Faculty in Leadership Preparation Programs: An Analysis of Academic Preparation and Administrative Experience. *Journal of Research on Leadership Education*, 12(2), 143-165.

- Honig, M. I., & Honsa, A. (2020). Systems-Focused Equity Leadership Learning: Shifting Practice Through Practice. *Journal of Research on Leadership Education, 15*(3), 192–209.
- Honig, M. I., & Rainey, L. R. (2014). Central office leadership in principal professional learning communities: The practice beneath the policy. *Teachers College Record, 116*(4), 1–48.
- Huang, T., Beachum, F. D., White, G. P., Kaimal, G., FitzGerald, A. M., & Reed, P. (2012). Preparing urban school leaders: What works? *Planning and Changing, 43*(1), 72–95.
- Huber, S.G. (2013). Multiple learning approaches in the professional development of school leaders – theoretical perspectives and empirical findings on self-assessment and feedback. *Educational Management, Administration & Leadership, 41*(4), 527–540
- Hulpia, H., & Devos, G. (2010). How distributed leadership can make a difference in teachers' organizational commitment? A qualitative study. *Teaching and Teacher Education, 26*(3), 565–575.
- Hulsbos, F. A., Evers, A. T., & Kessels, J. W. M. (2016). Learn to Lead: Mapping Workplace Learning of School Leaders. *Vocations and Learning, 9*(1), 21–42.
- Jackson, B. L., & Kelley, C. (2002). Exceptional and Innovative Programs in Educational Leadership. *Educational Administration Quarterly, 38*(2). <https://doi.org/10.1177/0013161X02382005>
- Jacobson, S., McCarthy, M., & Pounder, D. (2015). What Makes a Leadership Preparation Program Exemplary? *Journal of Research on Leadership Education, 10*(1), 63–76.
- Jerdborg, S. (2021). Participation in the Swedish national principal training programme: How does it intertwine with principals' practice? *Educational Management Administration and Leadership*. <https://doi.org/10.1177/1741143221998711>
- Karstanje, P., & Webber, C. F. (2008). Programs for school principal preparation in East Europe. *Journal of Educational Administration, 46*(6), 739–751.
- Kearsley, G. (2010). *Andragogy (M. Knowles). The theory into practice database*. Retrieved from <http://tip.psychology.org>
- Kim, T. (2020). Becoming skillful leaders: American school principals' transformative learning. *Educational Management Administration and Leadership, 48*(2), 353–378.
- Kirkpatrick, D. (1994). *Evaluating training programmes: The four levels*. Berrett-Koehler.
- Kirkpatrick, D. (2006). *Evaluating Training Programs 3ED*. Mc Graw-Hill Gb.
- Klein, E., & Schwanenberg, J. (2022). Ready to lead school improvement? Perceived professional development needs in Germany. *Educational Management Administration & Leadership, 50*(3), 371–391.
- Knapp, M. S., Copland, M. A., Honig, M. I., Plecki, M. L., & Portin, B. S. (2010). *Learning-focused leadership and leadership support: Meaning and practice in urban systems*. Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington.
- Knowles, M. (1984). *The adult learner: A neglected species* (3rd ed.). Houston: Gulf Publishing.
- Korach, S., & Agans, L. J. (2011). From ground to distance: The impact of advanced technologies on an innovative school leadership program. *Journal of Research on Leadership Education, 6*, 216–233.

- Krüger, M. L., & Andersen, I. (2017). *De lerende schoolleider. Effecten van professionalisering*. Onderzoek in opdracht van de VO-academie en het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek.
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education, 19*(2), 149–170.
- Kyndt, E., Gijbels, D., Grosemans, I., & Donche, V. (2016). Teachers' Everyday Professional Development: Mapping Informal Learning Activities, Antecedents, and Learning Outcomes. *Review of Educational Research, 86*(4), 1111–1150.
- Kyndt, E., Govaerts, N., Verbeek, E., & Dochy, F. (2014). Development and Validation of a Questionnaire on Informal Workplace Learning Outcomes: A Study among Socio-Educational Care Workers. *The British Journal of Social Work, 44*(8), 2391–2410.
- Kyndt, E., Michielsens, M., van Nooten, L., Nijs, S., & Baert, H. (2011). Learning in the second half of the career: Stimulating and prohibiting reasons for participation in formal learning activities. *International Journal of Lifelong Education, 30*(5), 681–699.
- Leisink, P., & Boselie, P. (2014). *Strategisch HRM voor beter onderwijs: Een bijdrage aan de professionalisering van schoolleiders in het voorgezet onderwijs*. Universiteit Utrecht, Departement voor Bestuurs- en Organisatiewetenschap (USBO).
- Leithwood, K. (2019). Characteristics of effective leadership networks: a replication and extension. *School Leadership and Management, 39*(2), 175–197.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement, 17*(2), 201–227.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership and Management, 40*(1), 5–22.
- Leithwood, K., Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. New York: The Wallace Foundation.
- Leithwood, K., Reid, R., Pedwell, L., & Connor, M. (2011). *Lesson about improvement leadership on a large scale: From Ontario's Leadership Strategy*. In: Townsend, T. & Macbeath, J. (eds.). (2011) *The International Handbook of Leadership for Learning*. Dordrecht: Springer, 337- 353.
- Leithwood, K., Sun, J., & Schumacker, R. (2020). How School Leadership Influences Student Learning: A Test of “The Four Paths Model”. *Educational Administration Quarterly, 56*(4), 570–599.
- Leithwood, K., Sun, J.-P., & Pollock, K. (Eds.). (2017). *How school leaders contribute to student success: The four paths model*. New York, NY: Springer.
- Leithwood, K.A. & Riehl, C. (2003) *What we know about successful school leadership*. PA Philadelphia, PA. Laboratory for Student Success, Temple University.
- Liang, J. and Augustine-Shaw, D. (2016). Mentoring and induction for new assistant principals: the Kansas educational leadership institute. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education, 5*(3), 221-238.

- Lim, C. P., Tondeur, J., Nastiti, H., & Pagram, J. (2014). Educational Innovations and Pedagogical Beliefs: The Case of a Professional Development Program for Indonesian Teachers. *Journal of Applied Research in Education, 18*, 1-14.
- MacBeath, J. (2011). No lack of principles: Leadership development in England and Scotland. *School Leadership and Management, 31*(2), 105–121.
- März, V., Gaikhorst, L., Mioch, R., Weijers, D. & Geijssel, F. (2017). *Van acties naar interacties. Een overzichtsstudie naar de rol van professionele netwerken bij duurzame onderwijsvernieuwing*. Amsterdam/Diemen: RICDE, Universiteit van Amsterdam/NSO. CNA Leiderschapsacademie.
- McCarthy, M. (2015). Reflections on the evolution of educational leadership preparation programs in the united states and challenges ahead. *Journal of Educational Administration, 53*(3), 416–438.
- McCarthy, M., Hackmann, D., Malin, J. (2016). What we know about those who prepare educational leaders. In Young, M. D. (Eds.), *Handbook of Research on Education of School Leaders*. (2<sup>nd</sup> Edition). Taylor & Francis, 2016.
- Meirink, J. A., Meijer, P. C., Verloop, N., & Bergen, T. C. M. (2009). Understanding teacher learning in secondary education: The relations of teacher activities to changed beliefs about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education, 25*(1), 89–100.
- Merchie, E., Tuytens, M., Devos, G., & Vanderlinde, R. (2016). *Hoe kan je de impact van professionalisering voor leraren in kaart brengen?* Departement Onderwijs en Vorming.
- Miller, R. J., Goddard, R. D., Kim, M., Jacob, R., Goddard, Y., & Schroeder, P. (2016). Can Professional Development Improve School Leadership? Results From a Randomized Control Trial Assessing the Impact of McREL's Balanced Leadership Program on Principals in Rural Michigan Schools. *Educational Administration Quarterly, 52*(4), 531–566.
- Mombaers, T., Vanlommel, K., & Van Petegem, P. (2020). *De Loopbaan van Onderwijsprofessionals*. Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek
- Ni, Y., Hollingworth, L., Rorrer, A. & Pounder, D. (2017). The evaluation of educational leadership preparation programs. In: Young & Crow (Eds.). *Handbook of research on the education of school leaders*, chapter 12.
- Ni, Y., Rorrer, A. K., Pounder, D., Young, M., & Korach, S. (2019). Leadership matters: preparation program quality and learning outcomes. *Journal of Educational Administration, 57*(2), 185–206.
- Nicolaidou, M. & Petridou, A. (2011). Echoing school leaders' voices in Cyprus: a study of novice school leaders' perceptions regarding leadership professional development. *Professional Development in Education, 37*(5), 721-740.
- Nicolaidou, M., Karagiorgi, Y., & Petridou, A. (2016). Feedback-based coaching towards school leaders' professional development: Reflections from the PROFLEC project in Cyprus. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education, 5*(1), 20–36.
- Nimer, M. (2009). The doctoral cohort model: Increasing opportunities for success. *College Student Journal, 43*, 1373–1379.



- Odenthal, L., Moonen, B., Overdijk, M., Verbiest, C. (2011). Kennisnetwerken. *Over de mogelijkheden en beperkingen van kennisnetwerken*. Utrecht: Innovatieproject VO-raad.
- OECD. (2010). *Teachers' professional development. Europe in international comparison. An analysis of teachers' professional development based on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS)*.
- Opstaele, V., Naert, L., & Bonne, K. (2015). Verbindend leren. Onderzoek naar leren in samenwerkingsverbanden vanuit individueel, organisatie- en netwerkperspectief. *Praktijkboek kwaliteitszorg in welzijnsvoorzieningen*, 48, 1832-1845.
- Orr, M. T. (2006). Research on Leadership Education as a Reform Strategy. *Journal of Research on Leadership Education*, 7(1). <https://doi.org/10.1177/194277510600100113>
- Orr, M. T. (2020). Reflections on Active Learning in Leadership Development. *Journal of Research on Leadership Education*, 15(3), 227-234.
- Orr, M. T., & Orphanos, S. (2011). How graduate-level preparation influences the effectiveness of school leaders: A comparison of the outcomes of exemplary and conventional leadership preparation programs for principals. *Educational Administration Quarterly*, 47(1), 18-70.
- Orr, M., & Barber, M. (2009). Program evaluation in leadership preparation and related fields. In M. D. Young, G. M. Crow, J. Murphy, & R. T. Ogawa (Eds.), *Handbook of research on the education of school leaders* (pp. 457-498). New York, NY: Routledge
- Oude Groote Beverborg, A., Slegers, P. J. C., & van Veen, K. (2015). Promoting VET teachers' individual and social learning activities: The empowering and purposeful role of transformational leadership, interdependence, and self-efficacy. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 7(1), 1-20.
- Ouweneel, E. A., Taris, T., van Zolingen, S., & Schreurs, P. (2009). How task characteristics and social support relate to managerial learning: Empirical evidence from dutch home care. *Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 143(1), 28-44.
- Perez, L. G., Uline, C. L., Johnson, J. F., James-Ward, C., & Basom, M. R. (2011). Foregrounding fieldwork in leadership preparation: The transformative capacity of authentic inquiry. *Educational Administration Quarterly*, 47(1), 217-257.
- Petridou, A., Nicolaidou, M., & Karagiorgi, Y. (2017). Exploring the impact of professional development and professional practice on school leaders' self-efficacy: a quasi-experimental study. *School Effectiveness and School Improvement*, 28(1), 56-73.
- Pollaert, L. (2021). *Hoe effectief is de professionele vorming van schoolleiders volgens de schoolleiders zelf? Een kwalitatieve analyse van de opleiding in het GO!*. Masterproef voorgelegd voor het behalen van de graad master in de richting Pedagogische Wetenschappen, afstudeerrichting Pedagogiek en Onderwijskunde onder promotorschap van Prof. Dr. Geert Devos. Universiteit Gent.
- Pont, B., Nusche, D., Moorman, H. (2008). *Improving school leadership. Volume 1: Policy and practice*. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), Paris.
- Provinciaal Onderwijs Vlaanderen (2021). Begeleidingsverslag 2020-2021. Brussel.

- Rauch, F. (2013). Regional networks in education: A case study of an Austrian project. *Cambridge Journal of Education, 43*(3), 313–324.
- Richardson, L. M. (2015). Making Learning Foundational in Developing School Leaders. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 174*, 2069–2074.
- Rincón-Gallardo, S., & Fullan, M. (2016). Essential features of effective networks in education. *Journal of Professional Capital and Community, 1*(1), 5–22
- Runhaar, P., Sanders, K., & Yang, H. (2010). Stimulating teachers' reflection and feedback asking: An interplay of self-efficacy, learning goal orientation, and transformational leadership. *Teaching and Teacher Education, 26*(5), 1154–1161.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). An overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3–33). University of Rochester Press.
- Salazar, M. J., Pazey, B. L., & Zembik, M. K. (2013). What We've Learned and How We've Used It: Learning Experiences From the Cohort of a High-Quality Principalship Program. *Journal of Research on Leadership Education, 8*(3), 304–329.
- Sanzo, K. L., Myran, S., & Clayton, J. K. (2011). Building bridges between knowledge and practice: A university-school district leadership preparation program partnership. *Journal of Educational Administration, 49*(3), 292–312.
- Sapon-Shevin, M., & Chandler-Olcott, K. (2001). Student cohorts: Communities of critique or dysfunctional families? *Journal of Teacher Education, 52*(5), 350–364. <https://doi.org/10.1177/0022487101052005002>
- Schroeder, P., Kim, E. S., Goddard, R. D., Miller, R. J., Madsen, J., & Goddard, Y. L. (2012). Assessing the fidelity of a principal professional development program: Design, delivery, and receipt. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Vancouver, British Columbia, Canada.
- Service, B., Dalgic, G. E., & Thornton, K. (2018). Benefits of a shadowing/mentoring intervention for New Zealand school principals. *Professional Development in Education, 44*(4), 507–520.
- Silver, M., Lochmiller, C. R., Copland, M. A., & Tripps, A. M. (2009). Supporting new school leaders: Findings from a university-based leadership coaching program for new administrators. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning, 17*(3), 215–232.
- Simkins, T., Coldwell, M., Close, P., & Morgan, A. (2009). Outcomes of in-school leadership development work: A study of three NCSL programmes. *Educational Management Administration and Leadership, 37*(1), 29–50.
- Simons, P. R.-J., & Ruijters, M. C. P. (2006). *Learning Professionals: Towards an Integrated Model*. In Professional Learning: Gaps and Transitions on the Way from Novice to Expert (pp. 207–229). Kluwer Academic Publishers.
- Spillane, J.P., Kim, C.M., Frank, K.A. (2012). Instructional advice and information providing and receiving behavior in elementary schools exploring tie formation as a building block in social capital development. *American Educational Research Journal, 49*(6), 1112–1145

- Spiro, J., Mattis, M.C., & Mitgang, L.D. (2007). *Getting principal mentoring right: Lessons from the field*. New York: Wallace Foundation.
- Staelens, E. (2014). *Opleidingsnoden van beginnende directeurs*. Geraadpleegd op 20 december 2020 via [http://www.bellon.ugent.be/nieuws/nieuws2015/Opleidingsnoden\\_van\\_beginnende\\_directeurs.pdf](http://www.bellon.ugent.be/nieuws/nieuws2015/Opleidingsnoden_van_beginnende_directeurs.pdf)
- Sutcher, L., Podolsky, A., & Espinoza, D. (2017). *Supporting principals' learning: Key features of effective programs*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Tahir, M. L., Musah, B. M., Ali, M. F., Abdullah, A. H., & Hamzah, M. H. (2021). Principals' views on continuing professional development programmes: Evidence from Malaysia. *Educational Management Administration and Leadership*. <https://doi.org/10.1177/1741143221988953>
- Teitel, L. (1997). Understanding and harnessing the power of the cohort model in preparing educational leaders. *Peabody Journal of Education*, 72(2), 66–85.
- Tschannen-Moran, M., & Gareis, C. (2007). Cultivating principals' sense of efficacy: Supports that matter. *Journal of School Leadership*, 17(1), 89-114.
- Tuytens, M., Vekeman, E. & Devos, G. (2020). *De rol van culturele schoolkenmerken en schoolleiderschap voor strategisch personeelsbeleid*. Steunpunt Onderwijsonderzoek, Universiteit Gent.
- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 3, 130-15.
- Ugurlu, Z. (2016). The effect of the position of educational organizations within the social network on their collaboration levels. *Universal Journal of Educational Research*, 4 (12), 226-254.
- Van den Beemt, A., Ketelaar, E., Diepstraten, I., & de Laat, M. (2018). Teachers' motives for learning in networks: costs, rewards and community interest. *Educational Research*, 60(1), 31-46.
- Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., De Witte, H., Lens W. & Andriessen, M. De Zelf-Determinatie Theorie: kwalitatief goed motiveren op de werkvloer. *Gedrag & Organisatie*, 22(4), 316-334.
- Van der Heijde, C.M. & Van der Heijden, B.I.J.M. (2006). A competence-based and multidimensional operationalization and measurement of employability. *Human Resource Management*, 45(3), 449-76.
- Van der Heijden, B.I.J.M. (2002). Individual career initiatives and their influence upon professional expertise development throughout the career. *International Journal of Training and Development*, 6(2), 54-79.
- Van der Heijden, B.I.J.M. (2003). Organisational influences upon the development of occupational expertise throughout the career. *International Journal of Training and Development*, 7(3), 142-65.
- Van der Vegt, G. S., & Bunderson, J. S. (2005). Learning in performance in multi-disciplinary teams: the importance of collective teams. *The Academy of Management Journal*, 48, 532-547.
- Van Droogenbroeck, F., Lemblé, H., Bongaerts, B., Spruyt, B., Siongers, J., & Kavadias, D. (2019). *TALIS 2018 Vlaanderen - Volume I*. Brussel: Vrije Universiteit Brussel.
- van Veelen, R. van, Slegers, P. J. C., & Endedijk, M. D. (2017). Professional Learning Among School Leaders in Secondary Education: The Impact of Personal and Work Context Factors. *Educational Administration Quarterly*, 53(3), 365–408.

- van Veen, K., Zwart, R. C., Meirink, J. A., & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren: Een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren* [Teachers' professional development: A review study on effective characteristics of professional development initiatives for teachers]. Leiden, The Netherlands: ICLON.
- van Woerkom, M. (2003). *Critical reflection at work. Bridging individual and organizational learning (Unpublished doctoral dissertation)*. University of Twente, Enschede, Nederland.
- van Woerkom, M., & Sanders, K. (2010). The romance of learning from disagreement. The effect of cohesiveness and disagreement on knowledge sharing behavior and individual performance within teams. *Journal of Business and Psychology, 25*(1), 139–149.
- Vanblaere, B., & Devos, G. (2016). Relating school leadership to perceived professional learning community characteristics: A multilevel analysis. *Teaching and Teacher Education, 57*, 26–38.
- Vandenberghe, R. (2008). *Beginnende directeurs Basisonderwijs. Een follow-up onderzoek*. Antwerpen - Apeldoorn: Garant
- Vandewalle, D., Nerstad, C. G. L., & Dysvik, A. (2019). Goal Orientation: A Review of the Miles Traveled and the Miles to Go. *Annual Review of Organizational Psychology Organizational Behavior, 6*, 115–144.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: a systematic review. *Educational Research Review, 15*, 17-40.
- Vekeman, E., Devos, G., & Valcke, M. (2016). Linking educational leadership styles to the HR architecture for new teachers in primary education. *SpringerPlus, 5*, 17-54.
- Vekeman, E., Tuytens, M. & Devos, G. (2020). *Personeelsbeleid vanuit schoolperspectief: Eindrapport*. Steunpunt Onderwijsonderzoek, Universiteit Gent.
- Verbiest, E. (2002). *Netwerken en collectief leren: reflecties over leren in netwerken*. *School en Samenleving, 1*, 99-118.
- Verbiest, E. (2012). *Professionele leergemeenschappen: een inleiding*. Antwerpen: Garant.
- Verbiest, E. (2014). *Leren leiden op niveau. Onderzoek in opdracht van de Vlaamse overheid naar competenties en professionalisering van leidinggevenden in het basis- en secundair onderwijs*. Samen Wijs.
- Verstand, T. M. (2016). Exploring self-efficacy in education leadership programs: What makes the difference? *Journal of Research on Leadership Education, 11*(3), 298-320.
- Vlaams Departement Onderwijs en Vorming (2017) *Referentiekader voor onderwijskwaliteit*. Brussel: Vlaamse overheid.
- Vlaamse Onderwijsraad (2021) *Naar de kern van het lerarenberoep: aanbevelingen voor een versterkt professionaliseringsbeleid*. Advies over de professionalisering van leraren. Brussel.
- Walker, A., Bryant, D., & Lee, M. (2013). International Patterns in Principal Preparation: Commonalities and Variations in Pre-service Programmes. *Educational Management Administration and Leadership, 41*(4), 405–434.

- Wang, Y. (2021). What Is the Role of Emotions in Educational Leaders' Decision Making? Proposing an Organizing Framework. *Educational Administration Quarterly*, 57(3), 372-402.
- Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-choice scale. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 167-202.
- Whitaker, K. S., King, R., & Vogel, L. R. (2004). School district-university partnerships: Graduate student perceptions of the strengths and weaknesses of a performed leadership development program. *Planning and Changing*, 35(3), 209-222.
- Wijnia, L., Kunst, E. M., van Woerkom, M., & Poell, R. F. (2016). Team learning and its association with the implementation of competence-based education. *Teaching and Teacher Education*, 56, 115-126.
- Wyatt-Smith, C., Bridges, S., Hedemann, M., & Neville, M. (2008). Designing Professional Learning for Effecting Change: Partnerships for Local and System Networks. *The Australian Educational Researcher*, 35(3), 1-20.
- Zepeda, S.J., Parylo, O., & Bengtson, E. (2014). Analyzing principal professional development practices through the lens of adult learning theory. *Professional Development in Education*, 40(2), 295-315.