De lerende schoolleider

EFFECTEN VAN PROFESSIONALISERING



Meta L. Krüger & Inge Andersen

De lerende schoolleider

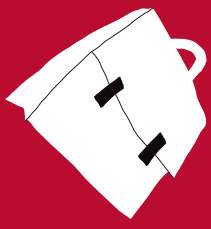
EFFECTEN VAN PROFESSIONALISERING

Meta L. Krüger & Inge Andersen

Samenvatting



In opdracht van de VO-academie en het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek hebben wij een overzichtsstudie verricht naar de effecten van formeel en informeel leren van schoolleiders op het individu, de schoolorganisatie en de kwaliteit van het onderwijs.



Gebruikte literatuur

We hebben de literatuur doorzocht van 2007 tot en met januari 2017. Daarbij zochten we op verschillende trefwoorden die we steeds koppelden aan de termen *school leaders* en *principals: formal informal learning, professional development needs, professionalization, professional development, training, effects/effectiveness/impact/influence of professionalization.* We keken niet alleen naar de titel, maar ook in de abstracts van de publicaties. Een publicatie werd pas geselecteerd als deze een empirische studie rapporteerde en was gepubliceerd in een van de wetenschappelijke peer-reviewed tijdschriften. Daarnaast hebben we ook ongepubliceerde dissertaties meegenomen en wetenschappelijke handboeken wanneer die inhoudelijk relevant en methodologisch goed onderbouwd waren. Verder moesten de studies een respondentgroep hebben van ten minste tien schoolleiders en moest onderscheid zijn gemaakt in verschillende leeractiviteiten en in de effecten van die leeractiviteiten. Alle onderzoeksmethoden zijn meegenomen in onze studie (kwantitatief, kwalitatief en mixed methods). Nederlands onderzoek op het betreffende terrein hebben we in de wetenschappelijke tijdschriften niet aangetroffen. Aan het einde van deze samenvatting geven we een aantal verwijzingen naar relevante literatuur.

We vonden nauwelijks onderzoek naar effecten van professionalisering op de kwaliteit van het onderwijs. We zijn daarom uitgegaan van een tweedeling: de effecten van professionalisering op de schoolleider als individu en op de schoolorganisatie. Ook dit onderzoek staat overigens nog enigszins in de kinderschoenen en is overwegend beschrijvend van aard.

Effecten van formeel leren

Uit de onderzoeken komen met name effecten naar voren *op de schoolleider zelf*. Vooral het werken in hechte ***leergroepen*** bevordert de ontwikkeling van professionele vaardigheden en leiderschapsontwikkeling. Schoolleiders rapporteren ook dat een programma antwoorden geeft op individuele vragen en behoeften wanneer dit voor hen ***relevant en gepersonaliseerd*** is. Programma's moeten verder ***voldoende lengte*** hebben om kritisch en reflectief denken van schoolleiders te stimuleren.

Stages en ook ***intensieve, praktijkgeoriënteerde opdrachten*** in de school blijken veel effect te hebben op de kennis, houding en vaardigheden van de schoolleider. Het oplossen van problemen in stages en praktijkopdrachten draagt bij aan het ontwikkelen van 'hogere orde'-denken. ***Mentoring*** kan ook een krachtig leermiddel zijn, mits er voldoende tijd en middelen zijn en goed getrainde mentoren. ***Coaching*** heeft een positief effect op het vormgeven van een reflectieve praktijk met een onderwijskundige focus.

Verder komt vaak uit de onderzoeksresultaten naar voren dat het doen van ***praktijkgericht onderzoek*** door de schoolleiders in de opleidingen positieve effecten heeft. Schoolleiders zien dergelijk onderzoek als een voorwaarde voor persoonlijke ontwikkeling en schoolverbetering.

Effecten van professionalisering van schoolleiders *op de schoolorganisatie* betreffen versterking van positieve leiderschapspraktijken en schoolvernieuwing en verbetering van het schoolklimaat. Met name programma's met een ***coherent, op onderzoek en standaarden gebaseerd curriculum, actieve leervormen en een duidelijke verbinding tussen theorie en praktijk*** bleken effectief. Dergelijke programma's laten positieve resultaten zien, zowel op het niveau van de individuele schoolleider als op dat van de school.

Wanneer opleidingen plaatsvinden in een ***schoolverbeteringscontext*** en wanneer zij worden ondersteund door ***schoolgebonden onderzoeksprojecten*** door de schoolleiders, leidt dit niet alleen tot schoolverbetering maar ook tot verspreiding van het leren naar anderen in de school.

Zeer ervaren schoolleiders verliezen nogal eens interesse in hun functie en willen door nascholing weer worden gerevitaliseerd en gemotiveerd. Voor hen moet professionalisering niet alleen doorlopend zijn, maar moet deze ook aansluiten bij hun rol, leervragen en leerstijlen. Zij zouden dus juist geen gestandaardiseerde programma's moeten volgen.

Effecten van informeel leren

De onderzoeksvraag naar effecten van informeel leren kunnen we nauwelijks beantwoorden omdat er op dit terrein nog maar heel weinig onderzoek is gedaan. Wel weten we dat er onder schoolleiders veel behoefte is aan en waardering voor informeel leren. Ook weten we dat informele leeractiviteiten (zoals interne en externe netwerken, consultatie, deelname aan studiegroepen, onderzoeksactiviteiten, mentoring geven of ontvangen) het ***onderwijskundig leiderschap*** versterken.

Informele leeractiviteiten zorgen ook voor een toename van het ***ontwikkelingsgericht handelen*** van schoolleiders, zowel op leerlingniveau als op het niveau van het team en de school als geheel. Daarentegen hebben kortdurende formele leeractiviteiten zoals seminars, cursussen, trainingen, conferenties en schoolbezoeken veel minder effect. Opleidingsprogramma's moeten ***voldoende lengte*** hebben om kritisch en reflectief denken van schoolleiders te stimuleren en om te kunnen leiden tot werkelijke effecten op de schoolleider zelf en de schoolorganisatie.

Wensen van schoolleiders en de effecten van professionalisering

De wensen van schoolleiders ten aanzien van ***leerinhouden*** komen aardig overeen met wat in de effectliteratuur naar voren komt als effectieve inhoud voor professionalisering: focus op onderwijskundig leiderschap, organisatieontwikkeling en verandermanagement en ook op teambuilding, het werken aan een lerende cultuur en schoolleiderschap als carrière.

Uit onderzoek naar wensen van schoolleiders voor ***vormen van professionalisering*** blijkt hun grote voorkeur voor informeel leren, terwijl er nauwelijks literatuur is over de effecten van informeel leren. Naast informeel leren hecht men ook belang aan formeel leren. Schoolleiders noemen echter vooral formele leervormen waarbij opleiding en training in een praktische context worden geplaatst en eigenlijk een mix zijn van formeel en informeel leren.

Schoolleiders geven, als het om formeel leren gaat, de voorkeur aan korte cursussen met een specifieke thematiek boven langere opleidingen. Ook gaat de belangstelling uit naar formele leervormen die leiden tot het verwerven van kennis, zoals lezingen, congressen en internationale studiereizen. Juist deze kortdurende vormen van leren blijken echter niet erg effectief.

Implicaties voor de professionalisering van Nederlandse schoolleiders

Uit de literatuur is duidelijk geworden dat naast informeel leren ook formeel leren noodzakelijk is voor de professionalisering van schoolleiders. Dit komt omdat bij formeel leren de theorie en op onderzoek gebaseerde nieuwe kennis een grotere rol spelen dan bij informeel leren. Kwalitatief sterke programma's zijn gebaseerd op onderzoek en effectieve praktijken (standaarden) en leggen de nadruk op onderwijskundig leiderschap, organisatieontwikkeling en verandermanagement. Professionaliseringsactiviteiten moeten relevant en gepersonaliseerd zijn en zoveel mogelijk plaatsvinden in een schoolverbeteringscontext waarbij theorie en praktijk verbonden worden in probleemoplossend werken.

Door het opnemen van praktijkgericht onderzoek en mentoring en coaching in de opleiding verspreiden activiteiten zich over het hele schoolteam. Stages van goede kwaliteit en het werken in hechte professionele leergroepen of leerteams vormen andere effectieve kenmerken van opleidingen.

Het werken met gemixte groepen van (beginnende en ervaren) schoolleiders en leraren in één leergroep lijkt zeer kansrijk, hoewel de professionaliseringsbehoefte ook verschilt per loopbaanfase. Dat leidt tot de aanbeveling om te werken met gemengde leergroepen, waarbinnen op onderdelen homogene deelgroepen worden gevormd.

Besproken zou moeten worden hoe opleidingen en andere professionaliseringsactiviteiten voor schoolleiders een doorlopend geheel kunnen vormen gedurende de gehele loopbaan van de schoolleiders. De professionaliseringswensen van schoolleiders in po en vo verschillen daarbij nauwelijks. Met het streven in Nederland naar funderend onderwijs is het verstandig om bij professionalisering en registratie van schoolleiders toe te werken naar hechtere samenwerking tussen po en vo.

Tot slot leidt het belang van het aanbieden van gestandaardiseerde programma's er volgens ons toe dat de NVAO zou moeten accrediteren op basis van criteria die gebaseerd zijn op de ontwikkelde beroepsstandaarden. De schoolleidersregisters zouden als eis voor intrede in het register alleen deze geaccrediteerde opleidingsprogramma's moeten erkennen.

Onderzoeksagenda

Er zou meer effectonderzoek met meer methodologische diversiteit moeten worden gedaan om greep te krijgen op het complexe terrein van effecten van professionalisering. Vooral over de effecten van informeel leren is weinig bekend. Daarnaast pleiten wij voor meer longitudinale studies om ook effecten van professionalisering op de langere termijn in kaart te kunnen brengen. Ook zou er 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 we de aanbeveling om verder onderzoek te doen naar de effectiviteit van groepen waarin beginnende en ervaren schoolleiders in interactie leren.

Verwijzingen naar relevante literatuur

We vonden in de onderzoeksliteratuur elf studies naar de wensen en behoeften van schoolleiders ten aanzien van professionalisering en 53 effectstudies met betrekking tot professionalisering van schoolleiders. Onder de effectstudies bevonden zich drie reviewstudies, die met elkaar de literatuur tot en met 2015 bespraken:

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.

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

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.

Andere relevante studies zijn:

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.

Gumus, E., & Bellibas, M.S., (2016). The Effects of Professional Development Activities on Principals' Perceived Instructional Leadership Practices: Multi-Country Data Analysis Using TALIS 2013. *Educational Studies, 42(3),* 287-301.

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.

Miller, R., Goddard, R., 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.

Ng, S-W., & Szeto, S-Y. E. (2016). Preparing school leaders: The professional development needs of newly appointed principals. Educational Management Administration & Leadership, 44(4), 540-557.

Orphanos, S., & Orr, M. (2014). Learning leadership matters: The influence of innovative school leadership preparation on teachers' experiences and outcomes. to advancement: Graduates' experiences in, through, and beyond leadership preparation. Educational Administration Quarterly, 47(1), 114-172.

Inhoud

	Samenvatting	3
1	**Inleiding en methode**	13
1.1	Inleiding	15
1.2	Methodologische verantwoording	17
1.3	Leeswijzer	19
2	**Formeel, non-formeel en informeel leren: begripsomschrijving**	21
3	**Wensen van schoolleiders en hun percepties van het nut van professionalisering**	25
3.1	Wensen ten aanzien van inhouden van professionalisering	27
3.2	Wensen met betrekking tot vormen van professionalisering	33
3.2.1	Vormen van formeel en non-formeel leren	33
3.2.2	Vormen van informeel leren	35
3.3	Conclusies	37
4	**Effecten van professionalisering**	43
4.1	De reviewstudies	45
4.2	Effecten van de inhoud van professionalisering	46
4.2.1	Effecten van inhouden van professionaliseringsprogramma's voor aankomende en beginnende schoolleiders	46
4.2.2	Effecten van inhouden van professionaliseringsprogramma's voor ervaren schoolleiders en schooldirecteuren	50
4.3	Effecten van vormen van professionalisering	52
4.3.1	Effecten van vormen van professionalisering voor aankomende en beginnende schoolleiders	52
4.3.2	Effecten van vormen van professionalisering voor ervaren schoolleiders en schooldirecteuren	60
4.4	Darling-Hammond c.s.	66
4.5	Overzicht van effecten van inhoud en vormen van professionalisering	69

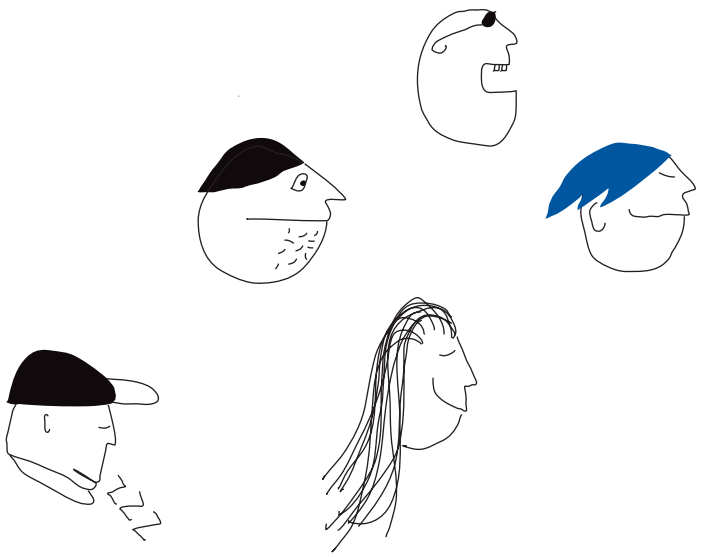
5 Conclusie en discussie 71

5.1 Inleiding 73
5.2 Effecten van formeel leren op de schoolleider en de organisatie 74
5.2.1 Effecten van formeel leren op de schoolleider als individu 74
5.2.2 Effecten van formeel leren op de schoolorganisatie 77
5.2.3 Professionalisering voor ervaren schoolleiders 78
5.3 Effecten van informeel leren op de schoolleider en de organisatie 78
5.4 Effecten van professionalisering vergeleken met de professionaliseringswensen van schoolleiders 79
5.5 Effectieve kenmerken van formeel leren: implicaties voor professionalisering van schoolleiders in Nederland 81
5.6 Onderzoeksagenda 84

Literatuur 87

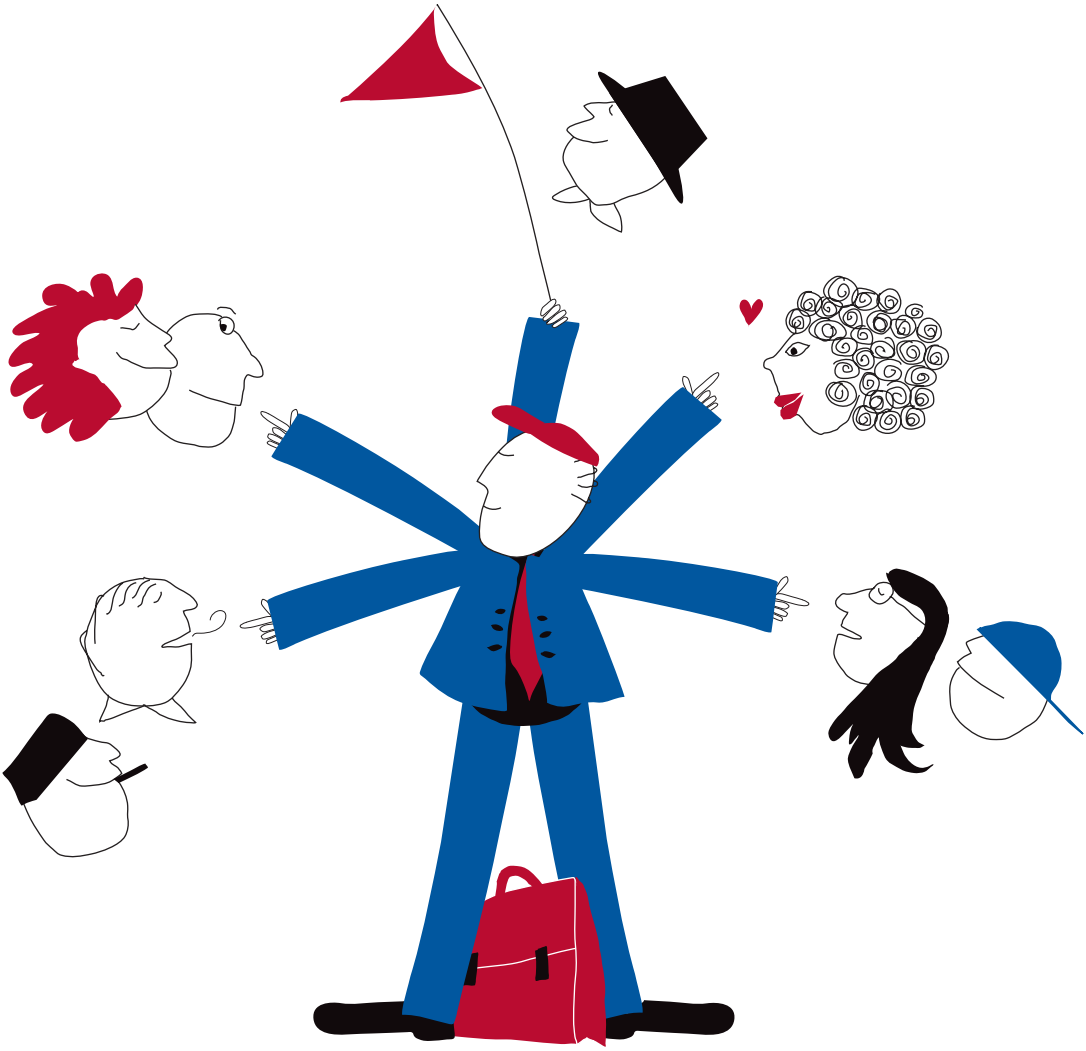
Tabel 1: The evaluation of educational leadership preparation programs 94
Tabel 2: Samenvatting reviewstudie Crow & Whiteman (2016) 98
Tabel 3: Samenvatting effecten van professionalisering 104

Colofon 112


ZZZ

HOOFDSTUK 1

Inleiding en methode



Schoolleiders hebben een sterke verantwoordelijkheid gekregen voor de onderwijskwaliteit.



1.1 Inleiding

De omgeving van onderwijsinstellingen is de laatste decennia drastisch veranderd en is voortdurend in beweging. Daardoor is het schoolleiderschap een steeds zwaarder en veeleisender beroep geworden. Leiderschap dat in de twintigste eeuw effectief was, voldoet niet meer in onze eenentwintigste-eeuwse kennismaatschappij. Schoolleiders hebben een sterke verantwoordelijkheid gekregen voor de onderwijskwaliteit, de effectiviteit van de school (externe accountability). Dit betekent voor schoolleiders meer externe samenwerking en afstemming met ouders, bestuur, andere scholen en organisaties buiten het onderwijs. Bovendien is door de snelle maatschappelijke ontwikkelingen inclusief de komst van ICT en internet de betekenis van kennis sterk veranderd. Dit vraagt om andere wijzen van leren. Scholen zullen moeten inspelen op maatschappelijke veranderingen en op nieuwe inzichten met betrekking tot kennis en didactiek, waardoor scholen in tegenstelling tot vroeger voortdurend in ontwikkeling zijn. De schoolleider heeft daarmee een belangrijke rol gekregen bij het op gang brengen en houden van de interne school- en onderwijsontwikkeling. Schoolleiders moeten in deze tijd dus hele diverse kwaliteiten bezitten. In dat licht zijn onderzoekers op zoek gegaan naar de relatie tussen schoolleiderschap en schoolverbetering. Ook in de praktijk ontstond een roep om verhoging van de kwaliteit van schoolleiders.

De laatste decennia vindt een zoektocht plaats naar nieuwe vormen van leiderschap die beter passen in de eenentwintigste eeuw. Dat geldt ook voor het leiderschap in scholen (Levin and Datnow, 2012). Wetenschappers onderzochten de relatie tussen schoolleiderschap en schoolverbetering en de uiteindelijke invloed van leiderschap op de leerlingresultaten. Er is inmiddels nogal wat verwarring in de wetenschap over de invloed van leiderschap op leerlingresultaten. Sommige onderzoekers vinden nauwelijks effecten van schoolleidersactiviteiten (Hallinger & Heck, 1998; Krüger, Witziers & Sleegers, 2007; Witziers, Bosker & Krüger, 2003). Anderen vinden wel degelijk invloed (Heck en Hallinger, 2009; Leithwood et al, 2004; Marzano, Waters & McNulty, 2009; Supovitz, Sirinides & May, 2010). Op scholen waar een sterkere spreiding van leiderschap plaatsvindt, blijken betere leerlingprestaties te worden behaald (Heck & Hallinger, 2009). Leiders die het leidinggeven spreiden in de school doen er dus toe. Opvallend is dat in de recentere onderzoeken meer invloed lijkt te worden gevonden. Het zou dus ook kunnen zijn dat schoolleiders de laatste jaren effectiever zijn geworden.

Ook in de praktijk van het schoolleiderschap is een roep ontstaan om verhoging van de kwaliteit van schoolleiderschap. Schoolleiders zelf ervaren dat het schoolleiderschap een vak is dat specifieke competenties vergt en waarin men zich verder moet ontwikkelen (AVS en VO-raad, 2016). Steeds meer schoolleiders willen zich verder professionaliseren. Opleidingen voor schoolleiders aan universiteiten en hogescholen ondersteunen schoolleiders bij hun professionalisering. Zij doen dit door middel van scholingstrajecten, masterclasses, studiereizen, trainingen, et

cetera. Gecertificeerde opleidingen versterken de kwaliteit van de schoolleider en leiden tot beroepskwalificatie. Daarnaast zijn er inmiddels tal van (commerciële) instituten en organisaties die een aanbod voor de professionalisering van schoolleiders hebben. Naast het formele leren van schoolleiders wordt ook steeds meer het belang benadrukt van informeel leren. Schoolleiders professionaliseren zich door in hun schoolpraktijk te werken aan verbeteringen en vernieuwingen en door te reflecteren op die ervaringen in hun werk.

Ook de PO-Raad en de VO-academie dragen bij aan de bevordering van het leren van schoolleiders. Recent is de Beroepsstandaard Schoolleiders PO verschenen (Krüger & Andersen, 2012; Andersen & Krüger, 2012), evenals de Beroepsstandaard Schoolleiders VO (Waslander, Dückers en van Dijk, 2012; Andersen & Krüger, 2013). Beide beroepsprofielen hebben als uitgangspunt het bieden van handvatten aan schoolleiders ten behoeve van hun verdere professionalisering en ontwikkeling. Op basis van het beroepsprofiel is in maart 2016 in het vo het schoolleidersregister van start gegaan onder leiding van de Stichting Schoolleidersregister VO (SRVO). Voor het po is het schoolleidersregister al van kracht vanaf juni 2013 onder leiding van de Stichting Schoolleidersregister PO (SRPO). Zowel de PO-Raad als de VO-academie hebben een kennisbasis voor schoolleiders gepubliceerd (Kemper, Severing & Andersen, 2014; Schoolleidersregister VO, 2016). In de kennisbasis vo wordt professionalisering gedefinieerd als:

"Een voortdurend proces om de competenties en vaardigheden van de schoolleider in een continu veranderende context te verbeteren en verder te ontwikkelen en daarmee het beroep te versterken."

In de kennisbasis vo worden zeven professionaliseringthema's onderscheiden: persoonlijk leiderschap, kwaliteitsontwikkeling, inrichten van het (toekomstig) onderwijs, verbinding met de omgeving, regie en strategie, leidinggeven aan verandering, en diversiteit. In de kennisbasis po onderscheiden de auteurs zes professionaliseringsthema's: leidinggeven aan leren, onderzoeksmatig werken, strategisch omgaan met de omgeving, omgaan met verschillen, bedrijfsvoering, en toekomstgericht onderwijs.
De kwaliteitsverhoging van schoolleiders wordt ook vanuit OCW gestimuleerd. In de Lerarenagenda 2013-2020 (ministerie van OCW, 2013) wordt de behoefte aan professionalisering van schoolleiders benadrukt. Schoolleiders ontvangen van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap jaarlijks een bedrag van tweeduizend euro om te besteden aan hun scholing, terwijl er onlangs nieuwe maatregelen zijn aangekondigd ter ondersteuning van de professionalisering van schoolleiders, namelijk het instellen van begeleidingstrajecten voor startende schoolleiders en van scholingsbeurzen voor nieuwe en bestaande schoolleiders (Studiegroep duurzame groei, 2016).

Bij het ontwikkelen van opleidingen voor schoolleiders, het werken aan professionaliseringsthema's en het maken van beleid ten behoeve van kwaliteitsverhoging van schoolleiders is het belangrijk om te weten welke professionaliseringsactiviteiten effectief zijn en welke niet. Een handzaam overzicht van onderzoek naar de effecten van professionaliseringsactiviteiten voor schoolleiders is er echter nog niet. Om die reden heeft de VO-academie in samenwerking met het Nationaal Regieorgaan Onderwijs gevraagd een overzichtsstudie te verrichten naar de effecten van professionalisering van schoolleiders. De onderzoeksvraag zal zowel voor formeel als voor informeel leren worden beantwoord.

Probleemstelling

Wat zijn volgens de wetenschappelijke literatuur de effecten van professionalisering van schoolleiders op het individu van de schoolleider, op de schoolorganisatie en op de kwaliteit van het onderwijs?

Onderzoeksvragen:

1 Wat zijn volgens de literatuur de effecten van formeel leren van schoolleiders op:
- het individu
- de schoolorganisatie
- de kwaliteit van het onderwijs?

2 Wat zijn volgens de literatuur de effecten van informeel leren van schoolleiders op:
- het individu
- de schoolorganisatie
- de kwaliteit van het onderwijs?

1.2 Methodologische verantwoording

De overzichtsstudie is gebaseerd op wetenschappelijke literatuur. We hebben daarnaast ook gezocht naar beschikbare populaire Nederlandse literatuur op het terrein van effecten van professionalisering van schoolleiders. Waar opportuun hebben we deze opgenomen in kaders bij de hoofdstukken.

Een eerste doorzoeking van de literatuur leerde dat ons onderzoeksterrein op dit moment nog vrijwel geheel bestaat uit beschrijvende studies, terwijl ook de heterogeniteit van de studies groot is. Deze kenmerken laten een kwantitatieve meta-analyse niet toe. Om die reden hebben we besloten tot wat Sykes, Schneider en Plank

(2009) een systematische onderzoeksreview of *comprehensive research review* noemen. Dat betekent dat we op de literatuur geen statistische technieken kunnen toepassen zoals regressieanalyses of het berekenen van t-toetsen of effectmaten. Wel kunnen we een overzicht geven van de *current state of the literature*, waarmee we beschrijven wat op dit moment de beschikbare evidentie is op het door ons onderzochte terrein.

Wij hebben gezocht naar literatuur vanaf 2007. Eerdere literatuur hebben we beschouwd als niet meer opportuun voor het denken over opleidingen en andere professionaliseringsvormen voor schoolleiders, aangezien deze immers de laatste jaren sterk zijn veranderd en vernieuwd. We bezien dus de literatuur van 2007 tot en met januari 2017. Andere criteria die we in onze zoektocht hebben gebruikt, zijn dat een publicatie pas meegenomen wordt als deze een empirische studie rapporteert en dat de studies moeten zijn gepubliceerd in wetenschappelijke peer-reviewed tijdschriften, dus ook gebaseerd moeten zijn op een theoretisch kader. Daarbij hebben we tevens jaargangen van specifiek op professionalisering van schoolleiders gerichte tijdschriften doorzocht. Het ging daarbij om het International Journal of Leadership Preparation en om het Journal of Research on Leadership Education. Daarnaast hebben we ongepubliceerde dissertaties meegenomen in de overzichtsstudie. In uitzonderingsgevallen en als deze inhoudelijk relevant en methodologisch goed onderbouwd waren, hebben we wetenschappelijke handboeken en andere boeken op het terrein van de opleiding van schoolleiders betrokken. Ook hebben we doorgezocht in de referentielijsten van de gevonden publicaties. Andere criteria bij het zoeken waren dat de studies een omvang moesten hebben qua respondentgroep van ten minste tien schoolleiders en dat er onderscheid moest zijn gemaakt in verschillende leeractiviteiten en in de effecten van die leeractiviteiten. Evaluaties van bestaande trainingsprogramma's hebben we niet meegenomen als de leeractiviteiten niet goed te onderscheiden waren. Alle onderzoeksmethoden zijn meegenomen in onze studie (kwantitatief, kwalitatief en mixed methods) aangezien methodologische diversiteit belangrijk is voor een goed begrip van sociale verschijnselen.

We vonden in de onderzoeksliteratuur twee terreinen van onderzoek die voor dit overzicht belangrijk zijn:

- studies naar de wensen en behoeften van schoolleiders ten aanzien van professionalisering
- effectstudies met betrekking tot professionalisering van schoolleiders

De onderzoeken naar de wensen en behoeften van schoolleiders beschrijven we in hoofdstuk 3. Dit terrein van onderzoek kan de beantwoording van onze onderzoeksvragen verrijken. Het geeft de mogelijkheid om de wensen en behoeften van schoolleiders wat betreft professionaliseringsactiviteiten te vergelijken met wat in de literatuur wordt aangegeven als effectieve professionaliseringsactiviteiten. We

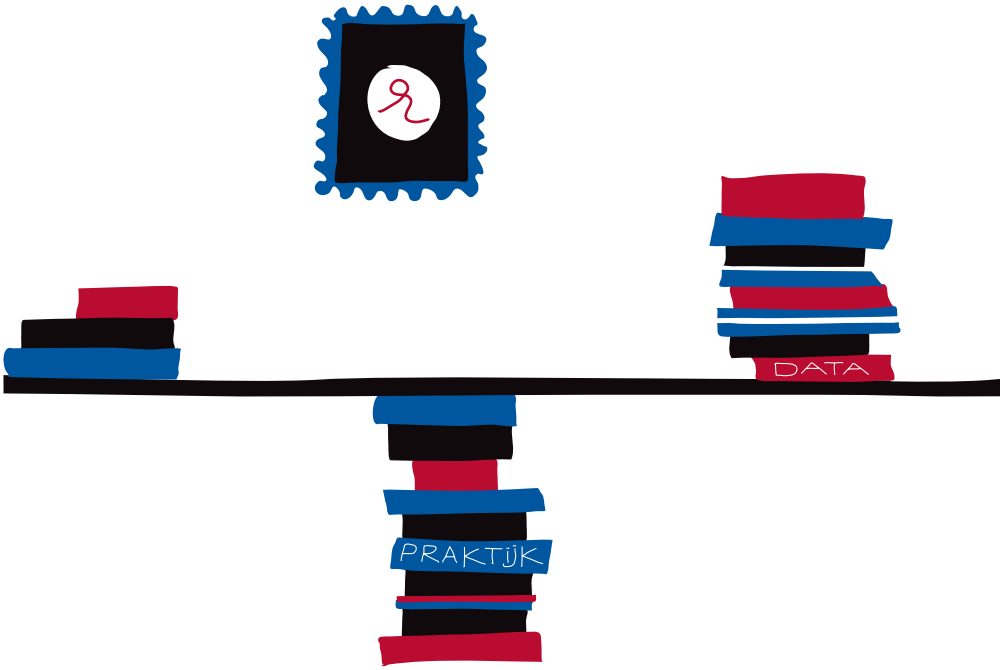
vonden negen studies en voegden daaraan twee studies ouder dan 2007 toe, om te laten zien hoe wensen van schoolleiders wat betreft de inhoud van hun professionalisering zich ontwikkelden in de loop der tijd. Daarnaast gebruikten we drie Nederlandse populaire studies. In hoofdstuk 4 beschrijven we de 53 door ons geselecteerde effectstudies. Deze studies werden verricht in verschillende landen, hoewel het overgrote deel van de studies werd gedaan in de Verenigde Staten. Nederlands onderzoek op dit terrein hebben we in de wetenschappelijke tijdschriften niet aangetroffen.

We voegen aan het eind van deze studie drie literatuurlijsten toe. Hoofdstuk 3 en 4 kregen elk een aparte literatuurlijst. De overige literatuurverwijzingen in deze studie brachten we onder in een derde literatuurlijst.

We hebben gezocht op verschillende trefwoorden die we steeds koppelden aan zowel de term *school leaders* als de term *principals*: *formal informal learning*, *professional development needs*, *professionalization*, *professional development*, *training*, *effects/effectiveness/impact/influence of professionalization*. We hebben daarbij niet alleen in de titel gekeken, maar ook in de abstracts van de publicaties.

1.3 Leeswijzer

In ***hoofdstuk 2*** beschrijven we wat we verstaan onder de begrippen formeel en informeel leren. Voordat we in ***hoofdstuk 4*** de literatuur behandelen over de effecten van professionalisering van schoolleiders, bespreken we in ***hoofdstuk 3*** eerst de literatuur rond de vraag wat de wensen en behoeften van schoolleiders zijn ten aanzien van professionalisering. In ***hoofdstuk 5*** vatten we onze bevindingen samen, trekken we conclusies en bediscussiëren we deze. We geven in dit hoofdstuk ook suggesties voor het opleiden en professionaliseren van schoolleiders in Nederland en we doen suggesties voor beleid en voor toekomstig onderzoek op het terrein van effectiviteit van professionalisering van schoolleiders.


DATA
PRAKTIJK

HOOFDSTUK 2

Formeel, non-formeel en informeel leren: begripsomschrijving

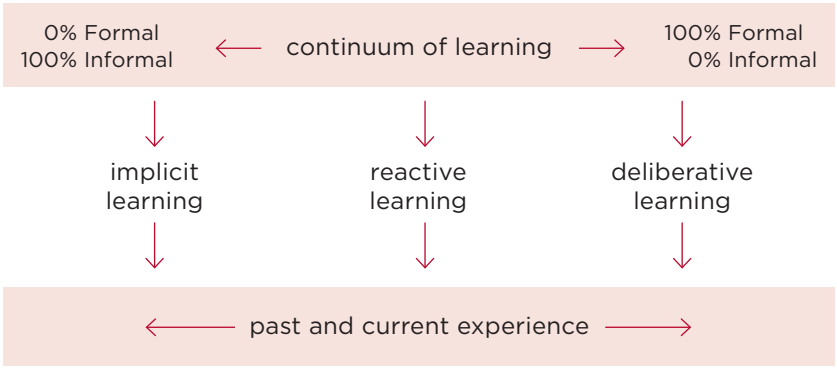


In dit hoofdstuk beschrijven we wat in de literatuur wordt verstaan onder soorten leren van schoolleiders.



In de literatuur wordt onderscheid gemaakt in formeel, non-formeel en informeel leren. Hulsbos, Evers en Kessels (2014) hebben onderzoek gedaan naar het non- en informele leren van schoolleiders in het voortgezet onderwijs. ***Formeel leren*** vindt doelgericht en georganiseerd plaats. Het gaat om wettelijk gereglementeerde opleidingen die voldoen aan afgesproken inhouden en kwaliteitseisen en leiden tot een landelijk erkend kwalificatiebewijs voor het uitoefenen van het beroep. ***Non-formeel leren*** omschrijven zij in navolging van Van den Dungen & Smit (2010) als al het leren dat net als het formele leren doelgericht en georganiseerd plaatsvindt, maar buiten de reguliere, erkende opleidingen valt en niet per definitie afsluit met een bewijs van bekwaamheid of erkend diploma met een civiel effect. ***Informeel leren*** verwijst volgens hen naar het niet doelgerichte en doorgaans niet georganiseerde leren. Informeel leren vindt zowel buitenschools als binnen de school plaats, bijvoorbeeld wanneer je samenwerkt met een collega aan een lastig vraagstuk of een probleem oplost in de school. Schoolleiders leren volgens Hulsbos e.a. voornamelijk non-formeel door cursussen met een specifieke thematiek (zoals een cursus functioneringsgesprekken) en door externe coaching. Andere vormen van non-formeel leren zijn deelname aan langer lopende, niet wettelijk gereglementeerde opleidingen en managementdevelopment (MD-)programma's, lezingen, congressen en werkbezoeken en internationale studiereizen. Schoolleiders leren voornamelijk informeel wanneer zij werken aan verbeteringen en vernieuwingen in de school en door te reflecteren op ervaringen in het werk. Ook leren in netwerken behoort tot het informele leren. Bij informeel leren zijn doorgaans meerdere collega's betrokken, zodat het leidt tot leeropbrengsten die ook betrekking hebben op anderen in de school dan de schoolleider zelf. Ook non-formeel leren kan echter leiden tot onvoorspelbare leeropbrengsten die betrekking hebben op andere medewerkers binnen de school. Zowel non-formeel als informeel leren kunnen dus leiden tot collectieve leeropbrengsten.

Verhelderend is ook de verdeling in drie paradigma's die wordt beschreven door Wilson en Xue (2013): *experiential and situated learning*, *expansive learning in contrast with defensive learning* en *learning for critical and scholarly reflection*. Ervaringsleren en leren op de werkplek zijn nauw met elkaar verbonden en benadrukken het belang van 'leren door doen'. Wilson en Xue verwijzen hier naar Kolb: leren door ervaring, door reflectie op observaties en door actief experimenteren. Bij expansief (uitvoerig en in detail) leren staat de lerende centraal, waarbij autonomie en zelfbeschikking worden toegestaan op basis van individuele behoeften en interesses. Expansief leren wordt vooral gezien als een collectieve activiteit nauw gelieerd aan het idee van communities of practice, waarbij het gaat om het verwerven van meesterschap over gemeenschappelijke problemen. Dit leren staat in scherp contrast met het beperktere en strak gereguleerde defensieve leren, het leren dat plaatsvindt in overeenstemming met regelgeving, zoals bijvoorbeeld het succesvol afronden van verplichte vakken dat al dan niet het individuele leren of professionele behoeften kan bevredigen. Het derde paradigma legt de nadruk op leren kritisch en wetenschappelijk te reflecteren. Het gaat hier om de noodzaak het kritisch denken van schoolleiders te ontwikkelen, niet alleen door reflectie op eigen handelen teneinde een betere leider te worden, maar ook door kritisch te reflecteren op de bredere institutionele en politieke context waarin hun verantwoordelijkheid als leider ligt. Dergelijk leren vereist zowel begrip van de theorie als toepassing ervan in de praktijk. Defensief leren is dus wat we hiervóór beschreven als formeel leren. De drie paradigma's die Wilson en Xue bespreken zijn alle voorbeelden van informeel leren. Formele en informele aspecten van leren zijn volgens Turner (2006) en Eraut (2004) niet dichotoom, maar moeten worden beschouwd als de uiteinden van een continuüm. Turner (2006) vat dit samen in figuur 1.1. Er wordt een onderverdeling gemaakt in drie componenten: impliciet leren (als onderdeel van intuïtief denken), leren door ervaring of reactief leren en niet-onderwezen of opzettelijk leren (Turner, 2006; Shapiro, 2003; Eraut, 2004).



Figuur 1.1. Bron: Turner (2006)

Volgens Turner (2006) is het zeer problematisch om categorieën van leren (zoals impliciet, reactief en opzettelijk leren) toe te wijzen aan bepaalde leeractiviteiten. Er vindt doorgaans zowel formeel als informeel leren plaats per leeractiviteit. Dit maakt het dus moeilijk om in onze overzichtsstudie verschillende soorten van leren te onderscheiden. Wij zullen daarom het onderscheid tussen non-formeel en informeel leren niet gebruiken. In onze overzichtsstudie onderscheiden we formele en informele vormen van leren.

Onder formeel leren vatten wij:

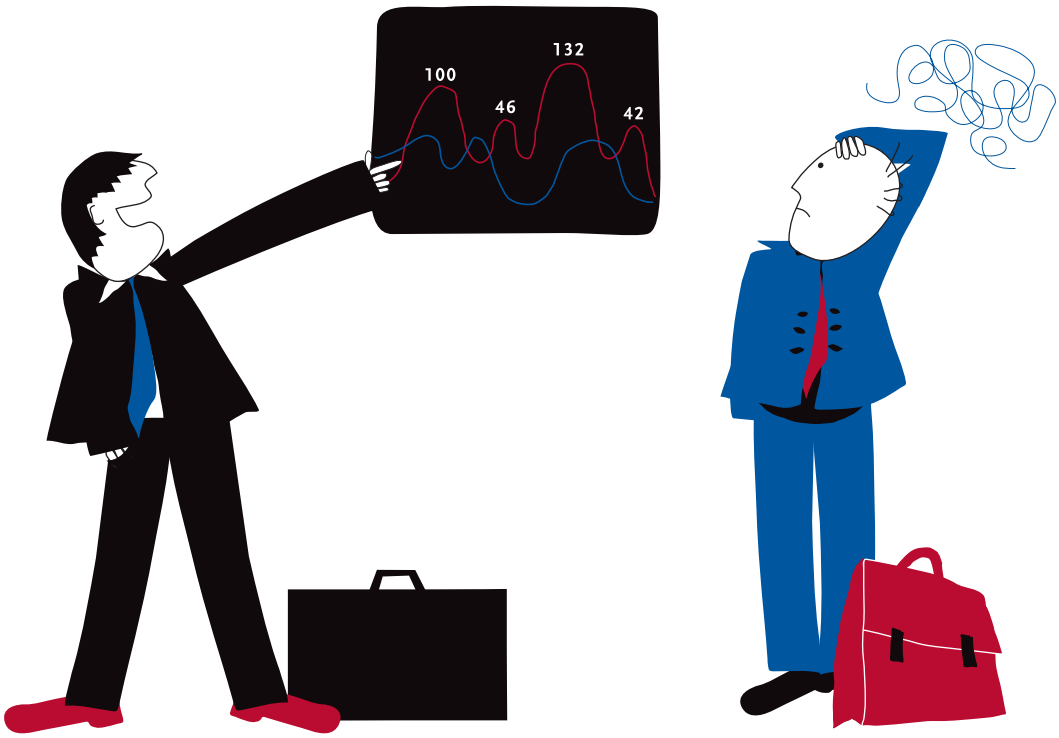
- de wettelijk gereglementeerde opleidingen die voldoen aan afgesproken inhouden en kwaliteitseisen en leiden tot een landelijk erkend kwalificatiebewijs voor het uitoefenen van het beroep (Hulsbos e.a. (2014), maar ook:
- andere vormen van leren die georganiseerd zijn maar buiten de erkende opleidingen vallen, bijvoorbeeld cursussen, trainingen, lezingen, congressen en conferenties, studiereizen, werken met een coach of formele mentor, managementdevelopmentprogramma's.

Onder informeel leren vatten wij:

- op de hoogte blijven, literatuur lezen
- experimenteren en werken aan vernieuwingen in de school
- leren in netwerken (ook bijvoorbeeld community of practice, collegiale consultatie, intervisiegroep)
- leren door (zelf georganiseerd) onderzoek
- reflecteren (zelfreflectie, feedback vragen)
- schoolbezoeken
- rolmodellen, zelf georganiseerde mentoring

HOOFDSTUK 3

Wensen van schoolleiders en hun percepties van het nut van professionalisering



In dit hoofdstuk bespreken we welk soort leren schoolleiders zelf het meest appreciëren. We bespreken onderzoek onder schoolleiders naar hun wensen en behoeften met betrekking tot inhoud en vorm van professionalisering. Dit wil echter niet zeggen dat dit ook de meest effectieve inhouden en vormen van professionaliseringsactiviteiten zijn voor de kwaliteitsverhoging van het schoolleiderschap: onderzoek naar de effectiviteit van leerinhouden en leervormen bespreken we in het volgende hoofdstuk. In hoofdstuk 5 zullen we de wensen en behoeften van schoolleiders ten aanzien van inhoud en vorm van professionalisering vergelijken met inhouden en leervormen die in de literatuur het meest effectief blijken te zijn.

In de onderzoeksliteratuur over professionaliseringswensen en -behoeften van schoolleiders wordt onderscheid gemaakt in leerinhouden en leervormen. Wat wil men leren en hoe wil men dat leren? In dit hoofdstuk beschrijven we in paragraaf 3.1 wensen ten aanzien van de inhoud en in paragraaf 3.2 wensen ten aanzien van de vormen van professionalisering, waarbij we onderscheid zullen maken tussen enerzijds formeel en non-formeel leren en anderzijds informeel leren.

3.1 Wensen ten aanzien van inhouden van professionalisering

In de onderzoeken wordt ten aanzien van de inhoud van het leren van schoolleiders lang niet altijd onderscheid gemaakt tussen formeel en informeel leren. Aan de responderende schoolleiders wordt gevraagd wat hun wensen zijn ten aanzien van *wat* men wil leren, doorgaans zonder dat de koppeling wordt gemaakt met *hoe* men dat wil leren, de formele of informele leervorm. In deze paragraaf maken wij daarom ook geen onderscheid tussen formeel en informeel leren.

Duncan (2013) verrichte onderzoek onder 169 schoolleiders van public schools (po/vo) in een van de westerse staten van de Verenigde Staten. Zij onderzocht op welke terreinen schoolleiders (52 vrouwen en 117 mannen) belang hechtten aan professionele ontwikkeling, rekening houdend met hun sekse en met de fase waarin hun carrière zich bevindt. De schoolleiders kregen twaalf gebieden van professionele ontwikkeling voorgelegd, ontleend aan de literatuur over rollen van schoolleiders. Deze waren onderwijskundig leiderschap, gebruik van data voor besluitvorming, budgettering en financiën, wettelijke zaken, personeelskwesties, leerlingzaken, ouderzaken, creëren van een collegiale cultuur, werken met de gemeenschap, werken met externe instanties, schoolbestuur, en ondersteunen van persoonlijke motivatie. De resultaten van het onderzoek zijn samengevat in figuur 2.1.

Zoals voorspelbaar bleken beginnende schoolleiders op alle gebieden de meeste behoefte te hebben aan professionele ontwikkeling. Vrouwen bleken in alle fasen van hun carrière meer behoefte te hebben aan nascholing dan mannen.

Professionele ontwikkeling op het gebied van datagebruik bleek een prioriteit voor alle schoolleiders, met uitzondering van de schoolleiders met drie tot zeven jaar ervaring. Volgens Duncan werden zij schoolleider gedurende de tijd dat de accountabilitybeweging opkwam, waardoor het gebruik van data om hun beslissingen te sturen een norm is geworden die hun gehele loopbaan als schoolleiders bepaalt. Ervaren schoolleiders kiezen weer wel voor gebruik van data. Opvallend is dat bij de beginnende schoolleiders de behoefte aan professionalisering op het gebied van datagebruik bovenaan staat, zowel bij de mannen als de vrouwen.

Zeer ervaren schoolleiders kiezen voor vier dezelfde zaken: gebruik van data, onderwijskundig leiderschap, personeel en ondersteuning van persoonlijke motivatie. Het sekseverschil verdwijnt min of meer. Beide seksen hebben in die fase van hun carrière moeite met persoonlijke motivatie, terwijl vrouwelijke schoolleiders aangeven meer behoefte te hebben aan ondersteuning bij het onderhouden van persoonlijke motivatie dan hun mannelijke collega's. Ook uit het onderzoek van Stroud (2006) naar de behoeften aan nascholing van ervaren Engelse schoolleiders komt naar voren dat zij tot een stadium in hun loopbaan kunnen komen waarin zij interesse in de functie verliezen en door nascholing weer willen worden gerevitaliseerd en opnieuw gemotiveerd.

Career stage	Male	Female
Beginning principals 0 – 2 years	1 Using data	1 Using data
	2 Personnel issues	1 Personnel issues
	3 Legal issues	3 Parent issues
	4 Parent issues	3 Working with the community
Intermediate principals 3 – 7 years	1 Personnel issues	1 Personnel issues
	2 Instructional leadership	2 Parent issues
	3 Creating a collegial faculty	3 Student issues
	4 Parent issues	4 Legal issues
Experienced principals 8 – 15 years	1 Instructional leadership	1 Using data
	1 Personnel issues	1 Creating a collegial faculty
	3 Using data	1 Sustaining personal motivation
	4 Creating a collegial faculty	4 Personnel issues
Very experienced principals over 16 years	1 Using data	1 Instructional leadership
	2 Instructional leadership	2 Personnel issues
	3 Personnel issues	3 Using data
	4 Sustaining personal motivation	3 Sustaining personal motivation

Figuur 2.1: Summary of principals' perceptions of the four most important areas for professional development versus career stage and gender (Duncan, 2013).

Veel van de gebieden voor professionele ontwikkeling die schoolleiders in het onderzoek van Duncan bovenaan zetten, zijn relationele gebieden zoals het oplossen van problemen met betrekking tot personeel, leerlingen en ouders. Hoewel dit voor beide seksen een belangrijk terrein van nascholing is, is dit voor vrouwen nog sterker dan voor mannen. Zo kiezen beginnende vrouwelijke schoolleiders bijvoorbeeld voor omgaan met de school community tegen de mannen die kiezen voor wettelijke zaken. De resultaten van dit onderzoek bevestigen de resultaten van andere onderzoeken over de noodzaak van het ontwikkelen van vaardigheden bij schoolleiders in het bouwen van relaties gedurende hun gehele loopbaan.

Brockman (2012) onderzocht in haar dissertatie de mate waarin schoolleiders uit Texas van mening zijn dat de aangeboden leergelegenheden overeenkomen met hun behoeften aan nascholing. 155 van de 273 schoolleiders (100 vrouwen en 55 mannen) vulden een vragenlijst in waarmee 22 gebieden van professionele ontwikkeling aan hen werden voorgelegd. Daarna werd uit elk van de dertien districten één schoolleider geïnterviewd. De vier onderwerpen waar het hoogste belang aan werd gehecht waren:

- het analyseren van leerlinggegevens en deze gebruiken voor het beïnvloeden van het onderwijs en veranderingen op schoolniveau;
- het wijzigen van de federale en nationale standaarden voor verantwoordingsplicht;
- op onderzoek gebaseerde best practices voor zowel leiderschap als onderwijs;
- creatief denken, met inbegrip van het stellen van de juiste vragen.

De drie daaropvolgende topics die ook hoog scoorden, waren: wettelijke zaken, creëren of veranderen van de schoolcultuur en van een klimaat voor samenwerkend leren, en het beschikbaar zijn van hulpmiddelen voor bestuurders en voor klasse-instructie. De vier topics die het laagst werden gerangschikt waren curriculumontwikkeling, het optimaal benutten van de krimpende budgetten, consensusvorming, en managementvaardigheden met inbegrip van planning, organisatie, leidinggeven en superviseren.

Net als in het onderzoek van Duncan blijkt ook uit dit onderzoek dat datagebruik wordt gezien als heel belangrijk gebied voor professionele ontwikkeling. Zowel de mannen als de vrouwen zetten dit op de eerste plaats, terwijl de mannen op onderzoek gebaseerde best practices op de tweede plaats zetten. Vrouwen zetten het wijzigen van de federale en nationale standaarden voor verantwoordingsplicht op de tweede en creatief denken op de derde plaats. Voor de mannen staat het creëren van de schoolcultuur en van een klimaat voor samenwerkend leren op de derde plaats.

Een ander groot onderzoek naar opleidings- en nascholingsbehoeften werd verricht door Brauckmann & Pashiardis (2012). Zij bevroegen 999 schoolleiders po en vo in zeven landen uit het Gemenebest van Naties (Commonwealth of Nations). Op basis van de resultaten formuleren de onderzoekers drie gebieden van behoeften van schoolleiders aan verbetering en opleiding:

1. scheppen van vertrouwen en samenwerking
   - relaties met ouders en de lokale gemeenschap
2. bevordering van onderwijskundig leiderschap en ontwikkeling van menselijk potentieel
   - onderwijskundig leiderschap en hrm
   - professionele groei en erkenning van het personeel

3 initiëren van schoolverbetering en -ontwikkeling
   - schoolcultuur en schoolontwikkeling
   - beheer en faciliteiten
   - leerlingmanagement

In figuur 2.2 is de Engelse tekst met voorbeelden opgenomen.

1 **Trust building and collaboration:**
   - Relations with parents and the community:
     - promotion of cooperation with other organizations and businesses from the community so that students' needs are addressed; and
     - initiation of trust building activities within the local community.

2 **Encouraging instructional leadership and human resource development:**
   - Instructional leadership and human resource management:
     - effective integration of all special programs with the regular program;
     - systematic monitoring of instructional and managerial processes to ensure that program activities are related to program outcomes;
     - promotion of the interconnection of learning experiences in the school with practices which are followed outside the school; and
     - articulation of sound recommendations relative to personnel placement, transfer, retention and dismissal.
   - Professional growth and recognition of staff:
     - provision that refresher course activities of teachers are in accordance with the teaching goals of the school; and
     - provision of rewards to teachers for their special contributions to the school.

3 **Initiating school improvement and development:**
   - School climate and school improvement:
     - application of research findings to facilitate school improvement.
   - Administration and fiscal/facilities management:
     - development of budgets based upon documented program needs, estimated enrolment, personnel and other fiscal needs.
   - Student management:
     - provision of opportunities to students to participate actively in school management issues.

Figuur 2.2: Greatest needs for leadership improvement and training in three areas (Brauckmann & Pashiardis, 2012)

Volgens Brauckmann & Pashiardis (2012) moet opleiding plaatsvinden na aanstelling als schoolleider en moet deze dan gericht zijn op het ondersteunen van schoolleiders bij de verschillende uitdagingen die ze in hun school tegenkomen. Het is dus volgens hen noodzakelijk om de training aan te laten sluiten bij de verschillende loopbaanfasen waarin de leiders zich bevinden; de wensen van beginnende en ervaren schoolleiders zijn niet gelijk. Ervaren schoolleiders hebben meer training nodig in onderwijskundig en strategisch leiderschap, terwijl beginnende schoolleiders ook behoefte lijken te hebben aan technische aspecten van het leiderschap, zoals bijvoorbeeld financieel management.

Michaelidou en Pashiardis (2009) doen verslag van hun onderzoek naar de gezichtspunten van schoolleiders met betrekking tot de in-service trainingsprogramma's die zij formeel moeten doorlopen in Cyprus. Er namen 362 afdelingshoofden voortgezet onderwijs, 101 schoolleiders voortgezet onderwijs en 120 schoolleiders primair onderwijs deel aan het onderzoek: schoolleiders die gedurende de jaren 2006 tot 2009 hebben deelgenomen aan de INSET-programma's in Cyprus. De schoolleiders prioriteerden de nascholingstopics als volgt. Op de eerste plaats kwam leiderschap in het onderwijs, dan leerlingdisciplinezaken, gevolgd door differentiëren in de klas en als vierde ICT in het onderwijs. Voorts wensten de schoolleiders meer ervaringen op te doen in topics die gerelateerd zijn aan hun eigen plichten als schoolleider en hun dagelijkse werkleven. De reden voor hen om nascholing te volgen is kennisverbetering in pedagogiek en zaken die hun vak betreffen, evenals de verbetering van de praktijk op schoolniveau. Het moge duidelijk zijn dat de schoolleiders in Cyprus ook een lesgevende taak hebben. De conclusie van de onderzoekers is dat in nascholingsprogramma's voor schoolleiders de nadruk moet liggen op onderwijskundig leiderschap dat zowel benaderd wordt vanuit de theorie als vanuit de praktijk. De professionele ontwikkeling moet het leiderschap en management van de school als belangrijkste component hebben en moet direct gerelateerd zijn aan de plichten op schoolniveau.

Ng en Szeto (2016) verrichtten een kwalitatieve studie naar de perceptie van 32 nieuw aangestelde schoolleiders voortgezet onderwijs van de behoeften en verwachtingen van het nascholingsprogramma dat ze doorliepen in Hongkong. Nieuwe schoolleiders willen worden uitgerust met de beheersmatige vaardigheden op het gebied van hrm, zoals empowerment van middenmanagers, omgaan met onder de maat presterende medewerkers, financieel beheer, omgaan met juridische kwesties en bekwaamheden betreffende leidinggeven aan het onderwijs en onderwijskundig leiderschap.

Wensen voor inhoud van professionalisering in het voortgezet onderwijs

De monitor professionele ontwikkeling schoolleiders VO heeft in kaart gebracht aan welke professionalisering schoolleiders behoefte hebben (Schenke et al., 2016). Respondenten konden in een vragenlijst een top vijf aangeven (N=423). Deze top vijf is:

1 leiderschap
2 persoonlijke ontwikkeling
3 visieontwikkeling
4 lerende organisatie
5 organisatiekunde en -verandering

In het onderzoek van Brown, Anfara, Hartman en Mills (2002) beantwoordden 98 Amerikaanse schoolleiders uit de *middle school* (van twaalf tot vijftien jaar) een vragenlijst en 44 van hen werden ook geïnterviewd. De onderzoeksvraag was gericht op wat zij denken nodig te hebben aan kennis en vaardigheden om de noodzakelijke organisatorische en onderwijskundige veranderingen te bewerkstelligen. De resultaten zijn samen te vatten in drie categorieën: (1) het creëren van een respectvolle en collegiale schoolcultuur; (2) het kunnen begrijpen, implementeren en beoordelen van nieuwe benaderingen van onderwijzen en leren; en (3) het up-to-date maken van organisatorische, juridische, financiële en technologische kennis.

Professionaliseringsbehoeften in het voortgezet onderwijs

De Algemene Vereniging Schoolleiders (AVS) verrichtte in 2012 een vragenlijstonderzoek over het thema professionalisering. Deze vragenlijst is door 1050 leden ingevuld. Hieruit bleek dat bovenschools leidinggevenden zich in hun professionalisering veel meer dan schoolleiders hebben gericht op de bestuurlijke inrichting, terwijl schoolleiders zich meer gericht hebben op leiderschap, communicatie en personeel. De focus op leiderschap staat vaak in het teken van speerpunten op school, zoals opbrengstgericht werken (c.q. opbrengstgericht leiderschap) en handelingsgericht werken/passend onderwijs. In verreweg de meeste gevallen kozen schoolleiders hun eigen professionaliseringsonderwerpen. Daarnaast zijn er soms bestuurlijke afspraken. Als aanleiding voor professionalisering worden de persoonlijke behoefte aan verdieping en competentieontwikkeling en

specifieke knelpunten en ontwikkelingen in de schoolorganisatie genoemd. Leidinggevenden noemen bijvoorbeeld knelpunten in de organisatie of signaleren dat medewerkers aan bepaalde competenties moeten werken en zien hun eigen professionalisering dan als hulpmiddel om hier sturing aan te geven. Politieke en maatschappelijke (ook demografische) ontwikkelingen en het inspectiekader spelen ook een rol. Zo stonden in 2011 en 2012 opbrengstgericht werken en specifieke leergebieden (zoals taal) en teamontwikkeling centraal. Omgaan met verschillen vormde eveneens een belangrijk thema voor 2012. Als het gaat om de gekozen vormen van leren ligt onder leidinggevenden de nadruk op het informele leren, zoals conferenties bijwonen en vakliteratuur lezen. Een cursus volgen (formeel leren) staat op de derde plaats. Binnen het formeel leren nemen kortdurende trajecten (cursus/training) een beduidend grotere plaats in dan opleidingen. Het volgen van langer durende trajecten (opleidingen), zeker op managementvlak, zijn vaak erg duur. Tot slot: veertig procent van de schoolleiders geeft aan dat er geen of niet regelmatig afspraken worden gemaakt met het bestuur over te behalen doelen (Kohnstamm & Oberon, 2017).

3.2 Wensen met betrekking tot vormen van professionalisering

3.2.1 Vormen van formeel en non-formeel leren

In paragraaf 3.1 zagen we welke aspecten volgens het onderzoek van Brauckmann & Pashiardis in opleidingsprogramma's voor schoolleiders moeten worden opgenomen. De nadruk echter die op de verschillende terreinen wordt gelegd, moet volgens hen afhangen van de behoeften van de individuele schoolleiders en van de context waarin zij leidinggeven. Bovendien moet de opleiding van schoolleiders al plaatsvinden voordat zij als schoolleider worden aangesteld. Zij wijzen erop dat veel landen dit belangrijke punt van leiderschapsontwikkeling verwaarlozen, waardoor beginnende schoolleiders onvoorbereid zijn voor hun taken.

Spanneut, Tobin en Ayers (2012) onderzochten de voorkeuren voor nascholingsmethoden onder 273 schoolleiders po en vo, waarbij ze acht methoden mochten rangschikken. De top drie was successievelijk mentoring/coaching, workshop, en *small study groups*.

Het onderzoek van Michaelidou en Pashiardis (2009) naar de gezichtspunten van schoolleiders po en vo met betrekking tot de in-service trainingsprogramma's in Cyprus wees uit dat schoolleiders het liefst specifieke trainingen volgen, speciaal ontworpen naar hun wensen en behoeften en passend bij hun positie als leider.

Zij geven de voorkeur aan school-based seminars, het uitwisselen van ervaringen, korte cursussen en werken als peers.

Wensen voor vormen van professionalisering in het voortgezet onderwijs

De monitor professionele ontwikkeling schoolleiders VO heeft in kaart gebracht aan welke vormen van professionalisering schoolleiders behoefte hebben (Schenke et al., 2016). De grootste groep respondenten heeft behoefte aan een meerdaagse cursus of training (22,5 procent), in iets mindere mate worden genoemd: een eendaagse cursus/training, netwerkleren/intervisie, learning-on-the-job en coaching/supervisie (resp. 17,5, 15,0, 12,7 en 10,5 procent). De overige categorieën (leergang, master/opleiding tot schoolleider, zelfstudie en 'anders') worden door minder dan 10 procent van de respondenten genoemd.

Stroud (2006) onderzocht de behoeften aan nascholing van Engelse schoolleiders die al enige jaren in functie waren en op zoek waren naar wegen om hun professionalisering verder vorm te geven. Hoewel zij het Leadership Programme for Serving Heads zeer waardeerden, waren de schoolleiders ook kritisch: professionele ontwikkeling op landelijk niveau heeft de opleiding gecentraliseerd, waardoor de schoolleiders weinig keus hebben. De schoolleiders hadden geen behoefte aan korte cursussen, maar wensten een uitdagender training. Daarbij wezen ze op de noodzaak om opleiding en training in een praktische context te plaatsen. De ervaren leiders wilden ook meer coaching en mentoring.

Een onderzoek naar de percepties van Chinese schoolleiders van hun leermogelijkheden op basis van tien interviews en de analyse van beleidsdocumenten vinden we bij Wilson en Xue (2013). Het belang dat wordt gehecht aan formeel leren naast informeel leren komt duidelijk naar voren uit de interviews. Dit wordt bevestigd door het onderzoek van Zhang en Brundett (2010). Zij hielden semi-gestructureerde interviews met 34 schoolleiders in achttien scholen voor po en vo in Groot-Brittannië, onder andere over de waarneming van hun leerervaringen. Het bleek dat schoolleiders vo, hoewel erg positief over informele leerervaringen, meenden dat grote scholen meer formele training vereisten van leiders, maar dan met als reden dat in grote scholen formele training invloed kon hebben op hun loopbaan: het kon leiden tot promotie.

Het blijkt dus dat schoolleiders als het gaat om formeel leren de voorkeur geven aan

kleine studiegroepen en workshops, mentoring en coaching. Zij uiten de behoefte aan specifieke trainingen toegespitst op hun praktijk. De behoefte aan theoretische verdieping komt niet naar voren in de onderzoeken. Zhang en Brundett refereren aan Bush (2003), die weliswaar kritiek levert op de oppervlakkigheid van een slechts theoretische verkenning van de professionele praktijk, maar tegelijkertijd de essentiële rol van theorie benadrukt in het bevorderen van professionele ontwikkeling en verbetering. Hun uitspraak leidt tot de conclusie dat formeel leren, waarbij de theorie immers een grotere rol speelt dan bij informeel leren, wel noodzakelijk is in de professionalisering van schoolleiders.

Professionaliseringswensen met betrekking tot (non-)formeel leren van schoolleiders in Nederland

Hulsbos, Evers en Kessels (2014) verrichtten in opdracht van de VO-academie onderzoek naar het non-formele en informele leren van schoolleiders in het voortgezet onderwijs. In totaal hebben 53 schoolleiders een top drie ingevuld van hun meest waardevolle vormen van non- en informeel leren. Er blijken twee vormen van non-formeel leren uit te springen bij de schoolleiders. Ten eerste leren veel schoolleiders non-formeel door cursussen met specifieke thematiek, zoals cursussen functionerings- en beoordelingsgesprekken, omgaan met inspectiebezoeken en personeelsbeleid. Ten tweede noemen veel schoolleiders externe coaching als waardevolle vorm van non-formeel leren. Beide vormen behalen ruimschoots meer punten dan de nummer drie en zijn samen goed voor een derde van het totale aantal punten. Als nummer drie, vier en vijf noemen schoolleiders non-formele leervormen waarin zij leren door kennis te verwerven: lezingen, congressen en internationale studiereizen. In de top tien wordt ook een aantal vormen genoemd die veel kenmerken hebben van het erkende formele leren, zoals masterprogramma's en MD-trajecten. Schoolleiders hechten daarbij veel waarde aan het reflecteren op ervaringen in het werk, hetgeen ook tot uitdrukking komt in de hoge positie in de rangschikking van VO-managementcoach, waarbij ervaren schoolleiders beginnende schoolleiders coachen.

3.2.2 Vormen van informeel leren

Opvallend in het onderzoek naar de perceptie van schoolleiders ten aanzien van vormen van professionalisering is hun grote voorkeur voor informeel leren. Waardevolle leerervaringen die uit Brockmans dissertatie (2012) naar voren komen, zijn samenwerking met collega's, netwerken, gelegenheid tot reflectie en input van de schoolleider in planningsprocessen.

Het onderzoek van Brown et al. (2002) leverde een rangschikking op van hoe Amerikaanse schoolleiders op het middenniveau van de school het best leren. Op de drie eerste plaatsen komen informele leervormen: (1) identificatie van wensen in de school en betrokkenheid bij planning; (2) reflectie binnen de schoolcontext en delen met andere collega's; en (3) systematische schoolontwikkeling ondersteund door tijd, geld en hulpmiddelen vanuit het district. De vierde plaats is voor een formele leervorm: competente onderwijzers die praktische en op volwassenen gerichte leerprocessen stimuleren.

Professionaliseringswensen met betrekking tot informeel leren van schoolleiders in Nederland

We raadpleegden de resultaten van het onderzoek van Hulsbos e.a. (2014). In de rangschikking van de 53 schoolleiders vo staan twee vormen van informeel leren duidelijk bovenaan: werken aan verbetering of vernieuwing in de school en bewust reflecteren op ervaringen in het werk. Op nummer drie staat het meedoen aan een leernetwerk. Ook een groot deel van de overige informele leervormen in de top tien heeft betrekking op het directe werk in de school (werken aan een praktijkvraagstuk in de school) en op reflectie: meedoen aan een leernetwerk, zelfreflectie, feedback vragen en reflecteren in het algemeen. De top tien bestaat verder uit het bezoeken van een andere school en rolmodel/mentor. Verderop in de rangschikking wordt eveneens een aantal vormen genoemd met een reflectieve component: samenwerken in combinatie met reflecteren met collega's, community of practice, intervisiegroep, bijeenkomsten in scholen bijwonen en feedback in combinatie met zelfreflectie. Andere leervormen hebben een praktische component: probleemoplossen, experimenteren met nieuwe vormen van werken en onderzoek doen. Tot slot zijn er nog drie leervormen die worden genoemd als waardevolle informele leervorm, namelijk allerlei gespreksvormen (gesprekken m.b.t. afhandeling van situaties, leerervaring met docent aan de koffieautomaat, gesprekken met leerlingen en collega's en coachingsgesprekken), ervaringen uit de dagelijkse werkpraktijk (ervaring in het centraal managementoverleg, ervaringen) en activiteiten om op de hoogte te blijven van ontwikkelingen (vakliteratuur lezen, krant lezen en social media). Tot slot valt zelf trainingen geven nog op als een vorm van informeel leren.

Zhang & Brundett (2010) rapporteren dat de meeste van hun respondenten in Engeland een voorkeur gaven aan vormen van mentorschap en ervaringsgerichte leiderschapsontwikkeling boven formele cursussen. Op basis van hun resultaten

concluderen zij dat schoolleiders aangemoedigd moeten worden om verantwoordelijkheid te nemen voor het ontwikkelen van nieuwe leiders van de toekomst in de context van de eigen school en door sterker informeel leren en ervaringsleren.

Uit het onderzoek van Wilson en Xue (2013) komt duidelijk naar voren dat de schoolleiders mogelijkheden tot ervaringsleren en participatie in professionele netwerken en communities of practice hogelijk waarderen. Ze noemen daarbij de input van succesvolle schoolleiders, schoolleiders als mentor en critical friend, het bezoeken van succesvolle scholen en het betrokken zijn bij gezamenlijke besluitvormingsactiviteiten. Ook worden genoemd het verbinden van leren aan de schoolcontext en aan problemen in de praktijk en het creëren van gelegenheden om te delen, te reflecteren en samen te werken. Twee onlosmakelijk met elkaar verbonden subcategorieën van informeel leren konden worden geïdentificeerd: persoonlijk zelfregulerend leren en sociaal leren door middel van participatie in professionele communities of practice. Ook de net aangestelde schoolleiders vo die deelnamen in het onderzoek van Ng en Szeto (2016) noemden het belang van mentoren en werken met peers om hetgeen men door formele vormen leerde toe te passen op de werkplek door middel van actieleren of onderzoek.

3.3 Conclusies

De behoeften van schoolleiders aan ***inhouden van professionalisering*** kunnen we als volgt samenvatten. Al in 2002 concludeerde Brown et al. dat schoolleiders behoefte hebben aan drie categorieën van scholing, namelijk: (1) het creëren van een respectvolle en collegiale schoolcultuur; (2) nieuwe benaderingen van onderwijzen en leren; en (3) organisatorische, juridische, financiële en technologische kennisverwerving. Opvallend genoeg komt dit sterk overeen met de resultaten van Brauckmann en Pashiardis uit 2012, die eveneens hun resultaten indelen in drie categorieën, maar dan in een andere taal die beter bij onze tijd past:

1. scheppen van vertrouwen en samenwerking
2. bevordering van onderwijskundig leiderschap en ontwikkeling van menselijk potentieel
3. initiëren van schoolverbetering en -ontwikkeling

De resultaten van de overige onderzoeken kunnen gemakkelijk in deze drie categorieën worden geplaatst. Duncan (2013) wijst op het grote belang dat daarbij door schoolleiders wordt gehecht aan professionele ontwikkeling op relationeel gebied. Het ontwikkelen van vaardigheden bij schoolleiders in het bouwen van relaties blijkt gedurende hun gehele loopbaan van belang. Uit een onderzoek van Foley (2001) blijkt opvallend genoeg al in 2001 de behoefte van schoolleiders aan training in methoden van empowering en ondersteuning van leraren in samenwerkingsactiviteiten, conflictoplossing en de ontwikkeling van school-community partnerschappen, thema's die alle relationeel van aard zijn.

Er is één wens van schoolleiders die niet in de drie categorieën is onder te brengen en dat is professionalisering op het gebied van datagebruik. Deze behoefte van schoolleiders komt zowel naar voren uit het onderzoek van Duncan (2013) als uit dat van Brockman (2012) en is natuurlijk ook bij uitstek een onderwerp dat pas recent wordt beschouwd als belangrijk voor leiderschap van scholen.

Interessant is nog dat alleen in het onderzoek van Brockman de behoefte aan professionalisering in creatief denken naar voren komt. In Cyprus hebben schoolleiders bovendien nog behoefte aan scholing in ICT in het onderwijs en in kennisverbetering in pedagogiek en zaken hun vak betreffende (Michaelidou en Pashiardis, 2009). Het minste belang wordt gehecht aan professionalisering in curriculumontwikkeling, het optimaal benutten van de krimpende budgetten, consensusvorming en managementvaardigheden (Brockman, 2012). Uit de onderzoeken komt tot slot naar voren dat de inhoudelijke thema's zowel vanuit de theorie als vanuit de praktijk benaderd dienen te worden.

Uit onderzoek naar wensen van schoolleiders voor ***vormen van professionalisering*** blijkt hun grote voorkeur voor informeel leren. In de literatuur komt steeds terug het verbinden van leren aan de schoolcontext en aan problemen in de praktijk en het creëren van gelegenheden om te delen, te reflecteren en samen te werken. Ervaringsleren en reflectie in allerlei verbanden scoren hoog. Als meest door schoolleiders gewilde vormen worden dan genoemd: samenwerking met collega's in professionele netwerken en communities of practice, werken aan schoolontwikkeling en deelname aan gezamenlijke besluitvormingsactiviteiten en planningsprocessen, schoolleiders als mentor en critical friend, intervisie, het bezoeken van succesvolle scholen, onderzoek doen en activiteiten om op de hoogte te blijven van ontwikkelingen, bijvoorbeeld door het lezen van vakliteratuur. Zhang & Brundett (2010) concluderen dat schoolleiders door sterker informeel leren en ervaringsleren aangemoedigd moeten worden om verantwoordelijkheid te nemen voor het ontwikkelen van nieuwe leiders van de toekomst.

Als schoolleiders worden gevraagd naar hun voorkeur voor vormen van formeel leren noemen zij *niet* in eerste instantie de in hun land aangeboden omvangrijkere opleidingen. Zij geven eerder de voorkeur aan school-based seminars, korte cursussen, workshops en kleinere studiegroepen: leervormen waarin zij ervaringen kunnen uitwisselen en waarbij zij kunnen werken als peers. Externe coaching wordt ook vaak genoemd als waardevolle vorm van non-formeel leren. Verder gaat de belangstelling uit naar kortere cursussen met specifieke thematiek, terwijl ook formele leervormen worden genoemd die leiden tot het verwerven van kennis: lezingen, congressen en internationale studiereizen. Daarnaast worden ook masterprogramma's en MD-trajecten naar voren gebracht als formele leervormen waar de belangstelling naar uit gaat. Wel komt uit de onderzoeken naar voren dat men naast informeel leren ook belang hecht aan formeel leren. We kunnen concluderen dat ook bij het

aangeven van de behoefte aan formele leervormen, díe leervormen voorop staan bij schoolleiders waarin zelfreflectie, feedback vragen en reflecteren een belangrijke plek innemen en waarbij opleiding en training in een praktische context worden geplaatst. Naar aanleiding van de onderzoeksresultaten kan worden gesteld dat ook formeel leren noodzakelijk is in de professionalisering van schoolleiders, omdat daarbij de theorie een grotere rol speelt dan bij informeel leren.

In de onderzoeken wordt nauwelijks onderscheid gemaakt tussen ***schoolleiders po en vo***. In de Verenigde Staten zijn basisschool en voortgezet onderwijs (van zes tot achttien jaar) veel meer geïntegreerd dan bij ons, waardoor Amerikaanse onderzoeken vaak plaatsvinden onder zowel po- als vo-schoolleiders (Duncan, 2013; Brockman, 2012). Ook in de omvangrijke onderzoeken in Cyprus (Michaelidou en Pashiardis, 2009) en in de landen van het Gemenebest van Naties (Brauckmann & Pashiardis, 2012) wordt geen onderscheid gemaakt in po en vo. De schoolleiders doorlopen doorgaans ook dezelfde opleiding. Alleen in het onderzoek van Zhang en Brundett (2010) onder Engelse schoolleiders komt een verschil naar voren tussen po- en vo-schoolleiders: vo-schoolleiders waren van mening dat grote scholen meer formele training vereisten van leiders. De reden die ze daarvoor noemen is echter nogal dubieus: in grote scholen zou formele training kunnen leiden tot promotie. Uit de bestudeerde literatuur kunnen dan ook geen conclusies worden getrokken over eventuele verschillen in professionaliseringswensen tussen po- en vo-schoolleiders.

Uit de onderzoeken komen nogal wat verschillen in wensen van schoolleiders naar voren als de resultaten worden gerelateerd aan de ***fase in hun carrière***. Ook de ***positie*** van de schoolleider en de ***context*** waarin leiding wordt gegeven, spelen een rol bij de behoeften die men heeft aan professionalisering. De opleiding en professionalisering moet dus aansluiten bij de verschillende loopbaanfasen waarin de leiders zich bevinden. Bovendien moet de opleiding gericht zijn op het ondersteunen van schoolleiders bij de verschillende uitdagingen die ze in hun school tegenkomen, dus gelieerd zijn aan positie en context.

Beginnende schoolleiders hebben op alle gebieden de meeste behoefte aan professionele ontwikkeling. Zij hebben meer dan ervaren schoolleiders ook behoefte aan scholing in technische aspecten van het leiderschap, zoals financieel management, beheersmatige vaardigheden, hrm, omgaan met juridische kwesties en wettelijke zaken. Ervaren schoolleiders hebben meer training nodig in onderwijskundig en strategisch leiderschap. Zeer ervaren schoolleiders verliezen nogal eens de interesse in hun functie en willen door nascholing weer worden gerevitaliseerd en gemotiveerd. In alle fasen van hun carrière hechten schoolleiders veel belang aan professionalisering op het gebied van het bouwen van relaties. Voor vrouwelijke schoolleiders geldt dit nog sterker dan voor hun mannelijke collega's. Uit de onderzoeken komt dus duidelijk de noodzaak naar voren tot het ontwikkelen van relationele vaardigheden bij schoolleiders gedurende hun gehele loopbaan.

Verschillende auteurs wijzen erop dat opleiding van schoolleiders al moet plaatsvinden *voordat* zij als schoolleider worden aangesteld. Volgens Brauckmann & Pashiardis (2012) wordt dit belangrijke aspect van leiderschapsontwikkeling in veel landen verwaarloosd. Opleiding voorafgaand aan de aanstelling zou de 'praktijkshock' bij beginnende schoolleiders kunnen voorkomen en zou de socialisatie in de school en in hun nieuwe rol kunnen vergemakkelijken.

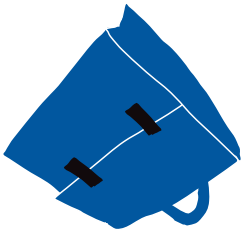
Wat opvalt in de literatuur is dat nogal wat beginnende schoolleiders en ook wel schoolleiders in een meer gevorderde staat van hun carrière gefocust zijn op het superviseren van het onderwijs en het monitoren van leerlingvorderingen. Het is de vraag of dat hoort bij effectief leiderschap van de toekomst, dat immers niet zozeer gericht is op het superviseren van het curriculum, maar veel meer op leidinggeven aan leren. Welke inhouden en vormen van professionalisering effectief zijn, beschrijven we in het volgende hoofdstuk.

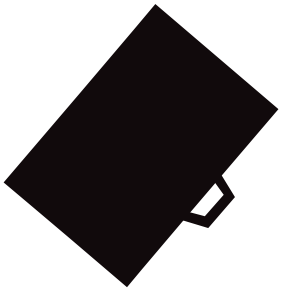
Professionaliseringsbehoeften in het primair onderwijs

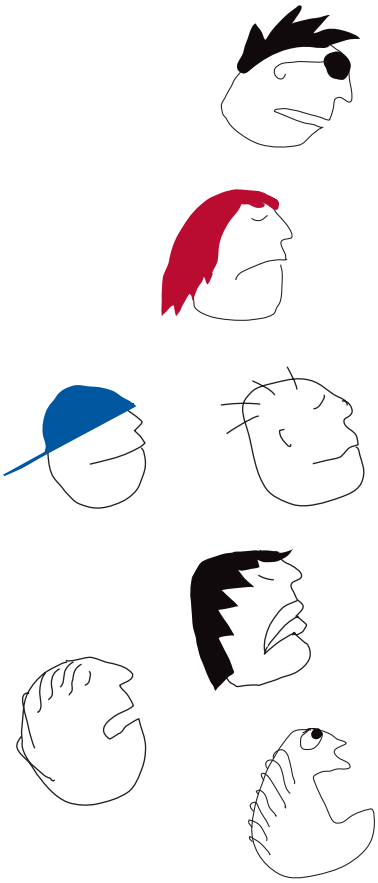
De Algemene Vereniging Schoolleiders (AVS) heeft begin 2016 een vragenlijst afgenomen die is ingevuld door 569 schoolleiders (AVS en VO-raad, 2016). De overgrote meerderheid van de schoolleiders geeft daarin aan over de basiscompetenties uit het beroepsprofiel te beschikken. Schoolleiders uit het basis- en speciaal onderwijs voelen zich goed in staat om vertrouwen op te bouwen, betrouwbaar en geloofwaardig te handelen en de professionalisering van leraren te bevorderen. Ook geven ze aan voldoende zicht te hebben op wat er in de school en de bredere omgeving gebeurt. De competentie die volgens hen het meest voor verbetering in aanmerking komt, is hogere orde-denken. De meeste moeite hebben ze met anticiperen op risico's en dilemma's, complexe problemen oplossen en interne of externe gegevens gebruiken bij het verbeteren van de school. Dit komt overeen met het onderzoek van de Inspectie van het Onderwijs (2014), waarin wordt geconcludeerd dat schoolleiders po en vo het minst competent zijn in hogere orde-denken en onderzoeksmatig leidinggeven. Schoolleiders zijn ervan doordrongen dat hun kwaliteit essentieel is voor de kwaliteit van het onderwijs en vinden professionaliseren en bijblijven in hun vak belangrijk. 88 procent van de ondervraagde schoolleiders vindt het zinvol als er een schoolleidersbeurs komt. Zij geven aan de beurs te willen inzetten voor een masteropleiding, scholing voor registratie en scholing op het terrein van financiën en goed personeelsbeleid.

Professionaliseringsactiviteiten in het primair onderwijs

In het schooljaar 2011-2012 heeft de Nederlandse Schoolleiders Academie (NSA) een inventariserend onderzoek gedaan rond het thema professionalisering van schoolleiders in het po. Met behulp van een online vragenlijst en interviews is nagegaan: (1) in hoeverre er afspraken worden gemaakt met schoolleiders over hun professionalisering en (2) of het schoolleiders lukt om hun professionaliseringsvraag helder te krijgen en om tijd en middelen vrij te maken voor scholing. De schoolleiders bleken vooral behoefte te hebben aan feedback en evaluatie. Concrete afspraken, gerelateerd aan het werk, blijken hierbij behulpzaam en worden belangrijk gevonden. Het hebben van een goede gesprekkencyclus draagt volgens de schoolleiders bij aan het maken van deze afspraken, al wordt de vertaalslag van werkafspraken naar professionaliseringsafspraken vaak nog moeilijk gevonden. Uit onderzoek van de Inspectie (Kwaliteit van de schoolleider, 2014) blijkt dat besturen wel eisen stellen aan schoolleiders, ambities hebben en functioneringsgesprekken met schoolleiders voeren. Ze maken echter in mindere mate werk van heldere werkafspraken/managementcontracten met schoolleiders en persoonlijke ontwikkelingsplannen zijn voor schoolleiders nog niet altijd vanzelfsprekend. Dat geldt overigens ook in het vo. 40 procent van de schoolleiders geeft aan dat er geen of niet regelmatig afspraken worden gemaakt over te behalen doelen (Kohnstamm & Oberon, 2017).

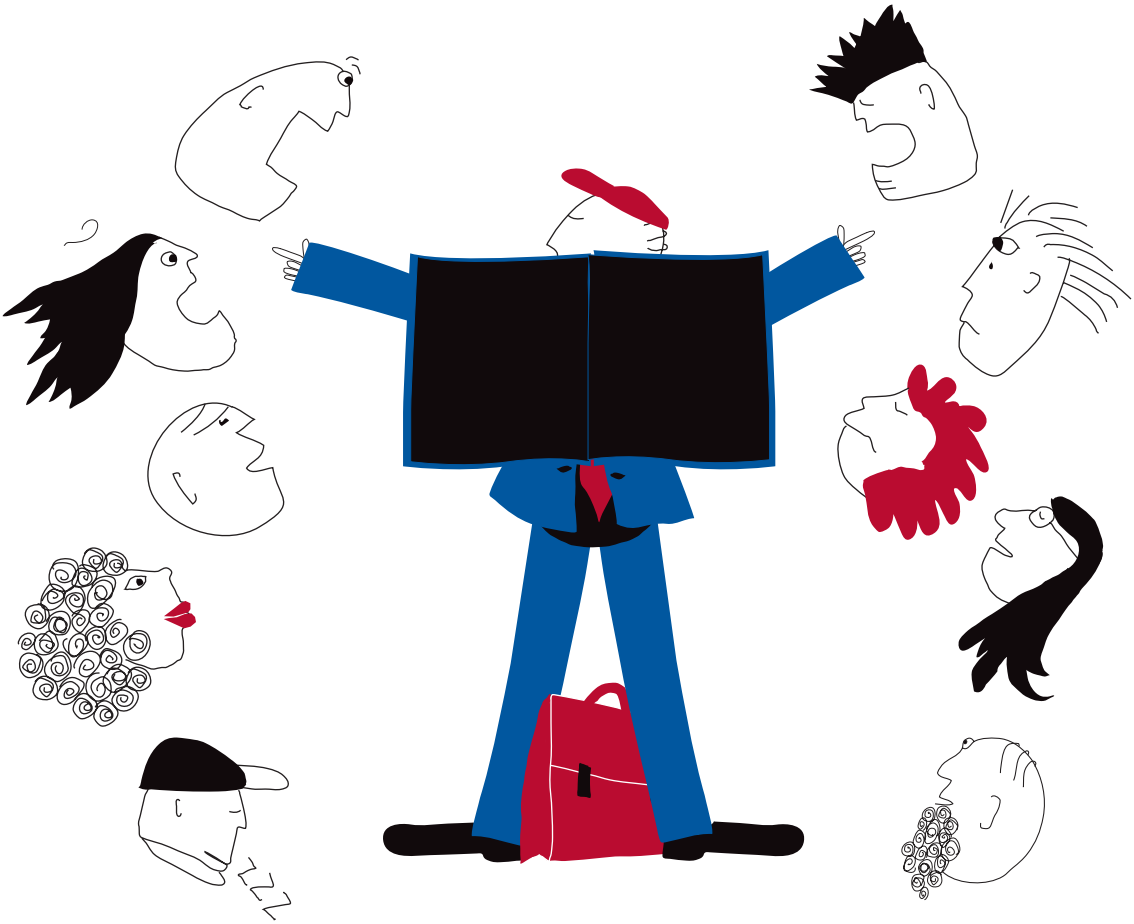






HOOFDSTUK 4

Effecten van professionalisering



In dit hoofdstuk gaan we in op de effecten van professionaliserings-activiteiten voor schoolleiders. In paragraaf 4.1 geven we kort een overzicht van de reviews die op het terrein van effecten van professionalisering zijn gevonden. In paragraaf 4.2 beschrijven we de effecten van *inhouden* van professionalisering en in paragraaf 4.3 de effecten van *vormen* van professionalisering. Paragraaf 4.4 gebruiken we om een boek te bespreken dat in het kader van onze overzichtsstudie van belang blijkt te zijn. In paragraaf 4.5 wordt een overzicht gegeven van effecten van inhouden en vormen van professionalisering.

4.1 De reviewstudies

In het *Handbook of research on the Education of School Leaders* (Young, Crow, Murphy & Ogawa (Eds.), 2009) is in hoofdstuk 12 een uitgebreide reviewstudie van Orr & Barber opgenomen waarin de resultaten worden beschreven van evaluatie-onderzoek tot en met 2007 naar *preparation programs* in de Verenigde Staten. Osterman en Hafner rapporteren in hoofdstuk 7 van hetzelfde handboek ook een review over de inhouden van voorbereidende programma's voor schoolleiders. Dit zijn doorgaans geen programma's voor schooldirecteuren of voor schoolleiders met veel ervaring. Het zijn programma's of initiële opleidingen voor leraren met langere leservaring die schoolleider willen worden, voor teamleiders en voor leden van locatiegebonden managementteams. Toegepast op de situatie in Nederland zijn dit dus – met uitzondering van de leraren – de mensen die bij ons in de opleidingen basisbekwaam en vakbekwaam terechtkomen. Het meeste van dit onderzoek naar voorbereidende programma's verscheen in de vorm van dissertaties. Het betrof vooral programmabeschrijvingen en implementatiestudies, die zich vaak richtten op een specifiek programmaonderdeel. Onderzoek naar effecten werd nog nauwelijks gedaan. De toenemende maatschappelijke nadruk op verantwoording heeft de aandacht voor evaluatiestudies vergroot, maar dit onderzoek werd nauwelijks onderbouwd met theorie en er bestond bovendien weinig consensus over wat adequate effectmaten zijn (Orr and Barber, 2009). De weinige effectstudies die tussen 1993 en 2007 verschenen, waren vooral gebaseerd op zelfrapportages van deelnemers ten tijde van het programma of direct na afloop.

Voortbouwend op de reviewstudie van Orr en Barber (2009) beschrijven Ni, Hollingworth, Rorrer en Pounder (2017) in het *Handbook of research on the Education of School Leaders* (Young & Crow Eds., 2017, hoofdstuk 12) de literatuur die tussen 2007 en 2015 verscheen op het terrein van programmaevaluatie. Orr en Barber keken in hun eerdere reviewstudie alleen naar programma's die door universiteiten werden aangeboden. Ni et al. 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. Waar Ni et al. de literatuur ordenen naar type effecten, ordenen Crow en Whiteman de door hen gevonden literatuur naar kenmerken van het professionaliseringsprogramma.

Er zijn geen reviewstudies gevonden met betrekking tot de effecten van professionaliseringsactiviteiten voor ervaren schoolleiders. De aandacht voor dit onderzoeksterrein is nog maar zeer recent en in ontwikkeling. Met betrekking tot ervaren schoolleiders hebben we wel enkele zeer recente effectstudies gevonden.

In de volgende paragrafen wordt gebruikgemaakt van de drie genoemde reviews, aangevuld met relevante studies die niet in de reviews zijn opgenomen en met studies die zijn gepubliceerd vanaf 2015, dus na het verschijnen van de review van Ni et al. Artikelen die in de reviewstudies worden genoemd en die empirisch onderzoek naar effecten van professionalisering beschreven, hebben we er zelf op nageslagen. Deze artikelen hebben we opgenomen in de literatuurlijst van gereviewde artikelen.

4.2 Effecten van de inhoud van professionalisering

In deze paragraaf bespreken we de effecten van de inhoud van programma's. Welke kennis en thema's hebben invloed op de schoolleider zelf, op de schoolorganisatie en op de kwaliteit van het onderwijs? Het onderzoek naar inhouden blijkt schaars en nauwelijks empirisch te zijn. Bovendien gaat bijna al het onderzoek over initiële opleidingen: de *preparation programs*. We bespreken eerst het onderzoek naar deze preparation programs, waarna we aan het eind van deze paragraaf de schaarse onderzoekingen naar effecten van professionaliseringsactiviteiten voor ervaren schoolleiders en directeuren zullen bespreken.

4.2.1 Effecten van inhouden van professionaliseringsprogramma's voor aankomende en beginnende schoolleiders

Effecten van inhouden van professionaliseringsactiviteiten blijken vóór 2007 nauwelijks te zijn onderzocht. Osterman en Hafner (2009) rapporteren in het *Handbook of research on the Education of School Leaders* hun review over voorbereidende programma's voor schoolleiders. Daarin stellen zij bijvoorbeeld: "Empirical study of leadership preparation programs in the last two decades has been neglected" (p. 451). Tussen 1993 en 2007 werden de ideeën over effecten van de programma's voornamelijk gebaseerd op effecten die door de studenten zelf werden gerapporteerd in de eindevaluaties van doorlopen programma of cursussen. Ook werd geëvalueerd wat hun wensen waren en wat volgens hen ontbreekt in de aangeboden professionaliseringsprogramma's. In feite is dit wat wij al hebben beschreven in hoofdstuk 3. De onderzoeken waren dus gericht op percepties van afgestudeerde aankomende en zittende schoolleiders. Dat was de basis voor aanbevelingen met betrekking tot curriculuminhouden.

Een recentere review van de literatuur verscheen in 2016 van de hand van Crow en Whiteman in een themanummer over het opleiden van schoolleiders. Zij bezagen de literatuur over programmakenmerken, waaronder kenmerken van curriculuminhouden, tot aan augustus 2013. Er is, zo zeggen zij, heel erg veel dat we nog niet weten over de effectiviteit van leiderschapsprogramma's en ze waren benieuwd naar de mate waarin het onderzoek naar kenmerken van leiderschapsprogramma's zich sinds de reviews van 2009 heeft ontwikkeld. Zijn door middel van onderzoek inmiddels antwoorden gevonden op de vragen en hiaten die in 2009 werden geïdentificeerd? Osterman en Hafner concludeerden in 2007 dat er een gebrek was aan cohesie in de voorbereidende programma's. In de literatuur tot 2013 kon

niet gevonden worden of dit is verbeterd in de tussentijd. Wel vonden Crow et al. een groeiende hoeveelheid bewijsmateriaal dat programmacohesie ertoe doet. Zij verwijzen daarbij naar Darling-Hammond, Meyerson, LaPointe en Orr (2010), die evidentie vonden voor het feit dat excellente programma's coherentie bezaten in die zin dat er verbinding werd gelegd in het curriculum tussen doelen, leeractiviteiten, assessments rond een set van gedeelde waarden en kennis over effectieve organisatiepraktijken. Bovendien dient de inhoud van het curriculum op onderzoek gebaseerd te zijn. Crow et al. vonden in hun review daarnaast nog andere effectieve aspecten in de curriculuminhoud van voorbereidende programma's, bijvoorbeeld: de nadruk op leidinggeven aan onderwijs, organisatieontwikkeling en verandermanagement. Daarnaast aandacht voor *equity, diversity, and social justice*, waarschijnlijk als het resultaat van landelijke initiatieven met betrekking tot gelijke kansen voor alle leerlingen. Verder wordt in de literatuur nadruk gelegd op ethisch leiderschap, onderzoeksvaardigheden, conflictmanagement en social justice. Dit zijn echter alle beschrijvende en normatieve studies, dus concluderen Crow et al. opnieuw dat het ontbreekt aan onderzoek naar de effectiviteit van de programma's. Ze verwijzen naar Hackmann en McCarthy (2011) die in hun onderzoek onder opleiders vonden dat zowel het aanbevolen als het werkelijk onderwezen curriculum in de afgelopen jaren is veranderd naar meer aandacht voor vaardigheden met betrekking tot schoolverbetering en voor differentiatie in leermogelijkheden, en minder aandacht voor schoolmanagement, financiën en budgettering, facilitair beleid, curriculum en organisatietheorie. Ook dit is beschrijvend onderzoek. Wat volgens Crow et al. nog steeds ontbreekt in de literatuur met betrekking tot de inhoud van leiderschapscurricula is evidentie voor wat nu de resultaten zijn van de veranderingen in de programma's. Ten slotte: programmaevaluaties lijken de laatste jaren wat systematischer te worden: er zijn analyses gedaan van behoeften en hiaten in de aangeboden programma's waarbij bijvoorbeeld surveys, interviews en pre- en post-zelfassessments worden gebruikt. Uit deze evaluatiestudies komt een aantal ontbrekende programmaonderdelen naar voren, namelijk vaardigheden in conflictmanagement, vaardigheden op het terrein van speciaal onderwijs en hoogbegaafdheid, practicumervaringen, of vaardigheden met betrekking tot de verschillende *professional standards for educational leaders* (zie voor de standards: http://www.ccsso.org/Documents/2015/ProfessionalStandardsforEducationalLeaders2015forNPBEAFINAL.pdf). Maar ook hier gaat het dus om programmaevaluaties die sterk beschrijvend zijn en niet om empirisch onderzoek naar de effectiviteit van curriculuminhouden.

Crow et al. (2016) refereerden al aan het boek van Darling-Hammond et al. (2010): Preparing principals for a changing world. In hun boek concludeerden de auteurs ook dat effectieve voorbereidende programma's voor schoolleiders naast allerlei vormkenmerken drie specifieke inhoudelijke elementen bevatten:

- duidelijke focus op waarden met betrekking tot leiderschap en leren;
- een centraal gestandaardiseerd curriculum met een focus op onderwijskundig leiderschap, organisatieontwikkeling en verandermanagement;
- koppeling van theorie en praktijk.

Het gebruik van gecentraliseerde standaarden voor bepaling van de inhoud van voorbereidende programma's wordt dus als effectief aangemerkt. We moeten daarbij wel bedenken dat standaarden sterk verschillen van land tot land. Rush (2008), die een internationale vergelijking verrichtte van curricula voor schoolleiders, concludeert bijvoorbeeld dat standaarden voor het ontwikkelen van lerende organisaties zoals die gepromoot worden in sommige Aziatische landen, in schril contrast staan met de standaarden die accountability centraal stellen, zoals dat veel voorkomt in de Verenigde Staten en Groot-Brittannië. Daarnaast concludeert zij dat het werken met gecentraliseerde standaarden niet tot vernieuwing van de curricula leidt. Als er al een gecentraliseerde standaard is die voorbereidende leiderschapsprogramma's wereldwijd beïnvloedt, dan is dat vooral dat sociale en intellectuele zorgen voor het verhogen van het onderwijsniveau van kinderen in het programmaontwerp zijn opgenomen, aldus Rush.

Ni et al. (2017) maken in hun review onderscheid in twee soorten studies:

1. Implementatiestudies, waarmee wordt onderzocht wat bevorderende en belemmerende factoren zijn bij de implementatie van programma's voor schoolleiders. Ni et al. (2017) vonden 38 implementatiestudies. Omdat deze studies zich niet op effecten van programma's richten, zijn zij voor onze studie echter niet relevant.
2. Resultaatstudies: welke programma's werken? Hiervoor vonden Ni et al. (2017) veertien tijdschriftartikelen, een niet peer-reviewed artikel en zeventien dissertaties. De resultaten van deze studies lijken wel van belang voor een overzicht van de effecten van inhouden van curricula.

Wat betreft de resultaatstudies maken Ni et al. onderscheid in effecten op:

- het leren van schoolleiders
- de loopbaan van schoolleiders
- de school en de leerlingen

De effecten die werden gevonden in de veertien wetenschappelijke studies hebben Ni et al. samengevat in tabel 1. Wanneer we ons richten op de onderzoeken in tabel 1 die over curriculuminhoud gaan, dan blijkt opnieuw dat er uit onderzoek heel weinig bekend is over ***de effecten van leerinhouden op de loopbanen van schoolleiders***. Met betrekking tot deze effecten blijkt uit hun review alleen dat deelnemers aan bepaalde programma's meer geneigd waren om drie jaar of langer op dezelfde school te blijven, maar dit werd in de onderzoeken niet gekoppeld aan specifieke kenmerken van de opleidingsprogramma's. Ook met betrekking tot ***effecten van leerinhouden op de school en de leerlingen*** vinden we nauwelijks bruikbaar

materiaal in de review van Ni et al. Over de ***effecten van leerinhouden op het leren van schoolleiders*** worden wel meer onderzoeksresultaten gerapporteerd. Ni et al. verwijzen naar het onderzoek van Orr (2011) die met behulp van een survey onder 471 deelnemers zeventien leiderschapsprogramma's van dertien universiteiten in de Verenigde Staten vergeleek op effectieve kenmerken. De reviewers schrijven: "The correlations between content-related program measures and learning outcomes are more robust than the others." De inhoud van het programma lijkt er dus meer toe te doen dan de andere onafhankelijke variabelen (studentkenmerken en ondersteuning vanuit het district). Wanneer we dit artikel van Orr (2011) wat uitgebreider bezien, blijkt echter dat van de tien *content-related program measures* die als onafhankelijke variabelen werden meegenomen er eigenlijk maar één betrekking heeft op de curriculuminhoud. De overige variabelen hebben betrekking op kenmerken zoals de mate waarin het programma uitdagend is, een actieve manier van lesgeven kent, of een goede stage bevat. Deze *measures* formuleerde Orr op basis van eerder onderzoek naar effectieve kenmerken van schoolleiderschapsprogramma's. Het enige kenmerk waarmee de curriculuminhoud van het programma werd gemeten is *leading learning content*. Dit kenmerk werd gemeten met een schaal die vier items bevat:

- de programma-inhoud benadrukte onderwijskundig leiderschap;
- de programma-inhoud benadrukte leiderschap voor schoolverbetering;
- het programma gaf me een sterke gerichtheid op schoolleiderschap als carrière;
- het programma voorzag in een sterke gerichtheid op leiderschap in het onderwijs als carrière uitstijgend boven schoolleiderschap, inclusief toezichthoudend bestuur (superintendency).

De leerresultaten van de schoolleiders (afhankelijke variabele) werden onderzocht met behulp van vijf schalen die de mate meten waarin de zeventien programma's:

- hen voorbereidde op het initiëren en in stand houden van een onderwijsvisie en op ethisch leiderschap;
- hen in staat stelde om het leren te vergemakkelijken voor studenten en voor docenten met behulp van evaluatie- en verbeteringsstrategieën;
- hen voorbereidde op het faciliteren van organisatieverandering en van leerprocessen in de organisatie;
- hen in staat stelde om te leren over beheer en exploitatie;
- hen voorbereidde op het leidinggeven aan ouder- en gemeenschapsbetrokkenheid.

De correlaties tussen de tien aan de inhoud gerelateerde kenmerken – waaronder de hierboven beschreven schaal *leading learning content* – en de leerresultaten van de schoolleiders bleken dus robuuster dan de correlaties tussen de andere onafhankelijke variabelen en de leerresultaten. Kenmerken van (de inhoud van) het programma doen er toe en dragen bij aan de leerresultaten van schoolleiders. Wat de specifieke invloed is van de schaal leading learning content op de leerresultaten van schoolleiders is door Orr jammer genoeg niet onderzocht.

In de review van Ni et al. (2017) wordt ook verwezen naar Orr en Orphanos (2011). Orr en Orphanos vergeleken leiderschapspraktijken van 125 afgestudeerden van vier vernieuwende Amerikaanse programma's (*exemplary programs*) met leiderschapspraktijken van vijfhonderd schoolleiders die conventionele programma's hadden gevolgd. De vernieuwende programma's zijn programma's waarvan uit de evaluaties bleek dat zij een kwalitatief sterke, coherente inhoud hadden gebaseerd op uitgangspunten voor effectief leiderschap en effectief opleiden en een stage van hoge kwaliteit. Leeropbrengsten met betrekking tot didactiek en schoolorganisatie zijn significant hoger bij deelnemers die zijn afgestudeerd bij vernieuwende programma's dan bij afstudeerders van andere programma's.

Aanvullend op de reviews hebben we geen bruikbare studies gevonden met betrekking tot de inhoud van voorbereidende programma's.

4.2.2 Effecten van inhouden van professionaliseringsprogramma's voor ervaren schoolleiders en schooldirecteuren

Zoals aan het begin van deze paragraaf al is opgemerkt, is er vrijwel geen onderzoek verricht naar de effecten van programma's voor directeuren en schoolleiders met (langere) ervaring. Wel vinden we een paar studies die de satisfactie van ervaren schoolleiders meten na doorlopen van een programma, maar die vermelden niets over de afzonderlijke onderdelen waaruit de opleiding is opgebouwd, dus ook niet over inhoudselementen.

Er zijn twee studies waarbij wel onderzoek is verricht naar programma's voor ervaren schoolleiders. De eerste is een studie van Nicolaidou en Petridou (2011) onder 257 directeuren en adjuncten in Cyprus die de voor hen verplichte in-servicetraining hebben gevolgd. Schoolleiders in Cyprus volgen alleen opleidingsprogramma's als ze al schoolleider zijn. De data werden verzameld door vragenlijsten en interviews. De resultaten laten zien dat de inhoud van nascholingsprogramma's voor schoolleiders moet corresponderen met de rollen en verantwoordelijkheden en met de leerbehoeften van de deelnemende schoolleiders. De data verwijzen ook naar het gegeven dat opleidingsprogramma's gebaseerd dienen te zijn op een solide theoretisch fundament, zoals een coherent leiderschapsmodel en een coherente leiderschapsfilosofie. Daarnaast moeten er gedurende de gehele loopbaan van schoolleiders professionaliseringsmogelijkheden worden aangeboden.

De tweede studie die we aantroffen naar effecten van professionalisering van ervaren schoolleiders (Cardno & Youngs, 2013) betreft een onderzoek naar de percepties van driehonderd ervaren schoolleiders in Nieuw-Zeeland die participeerden in een pilot voor leiderschapsontwikkeling, gefinancierd door het ministerie van Onderwijs: The Experienced Principal Development Programme (EPDP). Een gedegen evaluatie vond plaats met formatieve en summatieve feedback naar de deelnemers en de opleiders gedurende achttien maanden. Er werden twee surveys gehouden

onder de deelnemers en drie casestudies met observaties en focusinterviews. Cardno en Youngs (2013) halen uit hun onderzoek drie hoofdboodschappen voor effectieve leiderschaps- en managementontwikkeling voor ervaren schoolleiders:

1 Een belangrijk resultaat van de studie is dat leiderschapsontwikkelingsprogramma's voor ervaren schoolleiders relevant, gepersonaliseerd en uniek moeten zijn. Het programma bleek hogelijk relevant voor de participanten omdat het antwoord gaf op individuele behoeften en leerstijlen.
2 Daarnaast moet effectieve professionalisering gespreid worden over verscheidene maanden en dient de opleiding voldoende lang te duren om het leren reflectief, toegepast en duurzaam te maken. Leithwood, Seashore, Andersen en Wahlstrom (2004) hebben hier al naar verwezen door te stellen dat authentieke on-the-job professionalisering de meest geschikte vorm is voor ervaren schoolleiders.
3 Een interessant derde resultaat is dat effectieve professionalisering voor ervaren schoolleiders een voorwaarde kan vormen voor verspreiding van professionalisering naar anderen in de school. Schoolleiders zagen een duidelijk verband tussen hun eigen ontwikkeling en de ontwikkeling van anderen, veroorzaakt door uitvoering van een schoolgebonden onderzoeksproject dat deel uitmaakt van het landelijke kerncurriculum. Darling-Hammond en Richardson (2009) stelden dat een schoolverbeteringscontext voor leiderschapsontwikkelingsprogramma's de potentie heeft om kansen te bieden voor bredere teamontwikkeling. De resultaten van het onderzoek van Cardno en Youngs ondersteunen dit: sommige schoolleiders rapporteerden dat de uitvoering van hun onderzoeksproject mogelijkheden creëerde voor verbetering van het onderwijs en voor het leggen van een verbinding van hun onderzoek met het leren en de professionele ontwikkeling van het team. Zo leiden de onderzoeksprojecten niet alleen tot professionalisering van de leider, maar ook tot de ontwikkeling van gespreid leiderschap in de school.

Een zeer effectief onderdeel bleek dus het schoolgebonden onderzoeksproject te zijn dat de schoolleiders doorliepen. Dit werd door de participanten gezien als een voorwaarde voor persoonlijke ontwikkeling en schoolverbetering. Belangrijk daarnaast was tot slot dat de opleiding gelegenheid bood voor zowel persoonlijke als professionele ontwikkeling. De deelnemende schoolleiders hebben in hun opleiding nieuwe kennis verworven én toegepast in hun praktijk. Schoolleiders meldden ook dat ze na hun opleiding meer de neiging hadden om schoolleider te blijven.

Andere studies – zowel algemene leiderschapsstudies als studies rond schoolleiderschap – wijzen nog op een andere belangrijke en noodzakelijke inhoudelijke component in opleidingsprogramma's, juist voor ervaren schoolleiders. Er zou nadruk gelegd moeten worden op de ontwikkeling van persoonlijke vaardigheden in relatie tot het oplossen van complexe problemen. Dit zou een cruciaal element zijn voor innovatie (Cardno and Fitzgerald, 2005; Dempster et al., 2009; Leithwood et al.,

2004). We zouden dit hogere orde-denken of kritisch denken kunnen noemen.

Uit beide besproken studies komt dus naar voren dat het raadzaam is om zeer ervaren schoolleiders geen gestandaardiseerde programma's te laten volgen, maar om in plaats daarvan aan te sluiten bij hun behoeften aan professionalisering. Wat geschikt is voor schoolleiders die aan het begin van hun loopbaan staan, hoeft nog niet relevant te zijn voor zeer ervaren schoolleiders, zoals Weindling (1999) al zei. Dit verwijst naar onze mening naar het belang van goede assessmentinstrumenten ten behoeve van vraagarticulatie.

4.3 Effecten van vormen van professionalisering

4.3.1 Effecten van vormen van professionalisering voor aankomende en beginnende schoolleiders

In het licht van onze onderzoeksvragen onderscheiden we:

- effecten van vormen van professionalisering op de aankomende en beginnende schoolleider als individu
- effecten van vormen van professionalisering op de school en leeropbrengsten.

► Effecten op de aankomende en beginnende schoolleider als individu

Ni et al. (2017) vonden 32 studies die zich richten op de uitkomsten en effecten van voorbereidende programma's van schoolleiders, waarvan veertien wetenschappelijke artikelen. We verwezen hiervóór al naar de resultaten van de wetenschappelijke studies samengevat in tabel 1. We beschrijven hieronder de effectstudies die zich hebben gericht op opbrengsten voor de schoolleider zelf.

Ni et al. (2017) vonden drie artikelen die verschillende kenmerken van programma's in verband brachten met diverse leeropbrengsten van deelnemers (Davis & Darling Hammond, 2012; Orr, 2011, Orr & Orphanos, 2011). Vijf andere studies richtten zich op de doelmatigheid van specifieke programmakenmerken, zoals het werken met leergroepen (Greenlee & Karanxha, 2010; Salazar, Pazey & Zembik, 2013), praktische veldervaringen (Borden, Preskill & DeMoss, 2012; Perez, Uline, Johnson, James-Ward & Basom, 2011) en online technologie (Korach & Agans, 2011). De meeste van deze studies maakten gebruik van interviewdata, documentanalyse of vragenlijsten. Kwantitatieve studies zijn volgens Ni et al. vooral beschrijvend van aard. Sommige studies passen toetsende analyses toe met bivariate correlaties of variantieanalyse. Eén studie maakte gebruik van *structural equation modeling* om causale relaties tussen variabelen te verkennen (zie tabel 1).

Davis & Darling Hammond (2012) voerden een vervolgstudie uit op hun eerdere studie naar vier innovatieve programma's (Darling Hammond et al., 2009) door recente data te verzamelen over de vier programma's en een vijfde nieuw programma. Zij vonden dat de vijf programma's een aantal innovatieve kenmerken

delen: samenwerking binnen districten rondom de werving en ontwikkeling van kandidaten, het toepassen van leerprincipes die passen bij volwasseneneducatie, stages waaraan mentoren verbonden zijn, het werken in leergroepen en het op meerdere manieren meten van de 'performance' van de deelnemers. Principes voor het leren van volwassenen zijn zelfsturing, gebruikmaken van eerdere kennis en ervaringen, focus op doelen die voor de deelnemer relevant zijn, gerichtheid op toepassing van kennis en op samenwerking van deelnemers. Op basis van vragenlijstgegevens en verklaringen van deelnemers komen zij tot de conclusie dat de genoemde programmakenmerken samenhangen met een hogere mate van tevredenheid, doelmatigheid als onderwijskundig leider en zelfvertrouwen als *administrator* (uitvoerder beheersmatige taken).

Orr (2011) vergeleek vragenlijstgegevens van 471 afgestudeerden van dertien instituten en zeventien programma's. De vragenlijsten richten zich op tien programmakenmerken, zoals programma-inhoud, didactiek, begeleiding en stage. Er werden diverse significante positieve correlaties gevonden tussen deze kenmerken en leeropbrengsten. De leeropbrengsten met betrekking tot leiderschap bleken het meest robuust positief samen te hangen met zorgvuldig samengestelde, praktijkrelevante inhoudelijke programma's (zie ook paragraaf 4.2). Slechts één van de programmakenmerken bleek samen te hangen met de intentie om daadwerkelijk schooldirecteur te worden, namelijk de kwaliteit van stages (Orr, 2011). Volgens Orr is de kwaliteit van het programma van invloed op de initiële kennis die mensen opdoen terwijl stages de kans vergroten dat deelnemers die initiële opbrengsten in de praktijk gaan brengen. In deze studie had werken in cohortgroepen (leergroepen of leerteams) geen effect.

Hoewel Orr (2011) geen positieve samenhang vond tussen leergroepen en leeropbrengsten, tonen verschillende studies deze relatie wel aan (Darling-Hammond et al., 2009; Davis & Darling-Hammond, 2012; McCarthy, 2015). In een studie waarin deelnemers die participeerden in leergroepen (cohorts) werden vergeleken met deelnemers van hetzelfde programma die niet in leergroepen hadden gewerkt (non-cohort), vonden Greenlee en Karanxha (2010) dat leergroepen leiden tot hogere niveaus van vertrouwen, verbondenheid en tevredenheid tussen deelnemers. Greenlee en Karanxha geven echter niet aan hoe deelnemers werden toegewezen aan de cohort dan wel non-cohortgroep. In een onderzoek van Salazar et al. (2013) gaven deelnemers van een programma met leergroepen aan dat het leergroepmodel en de inhoudelijke focus van het programma op *social justice* (vergelijk met diversiteit) de twee meest invloedrijke factoren waren in hun leiderschapsontwikkeling (Salazar et al., 2013).

Orr en Orphanos (2011) vergeleken leiderschapspraktijken van 125 afgestudeerden van vier vernieuwende programma's met leiderschapspraktijken van vijfhonderd schoolleiders die conventionele programma's hadden gevolgd. De vernieuwende

programma's zijn programma's met een kwalitatief sterke, coherente inhoud én een stage van hoge kwaliteit (Orr & Orphanos, 2011). Zoals we in de voorgaande paragraaf over inhouden al bespraken, zijn de leeropbrengsten voor schoolleiders met betrekking tot didactiek en schoolorganisatie significant hoger bij deelnemers die zijn afgestudeerd bij vernieuwende programma's (*exemplary programs*) dan bij afstudeerders van andere programma's. Omdat we ons in deze paragraaf richten op de effecten van ***vormen*** van professionalisering richten we ons hier niet op de coherentie van de inhoud maar op het andere kenmerk van de vernieuwende programma's: een kwalitatief goede stage. De kwaliteit van de stage werd gemeten met een schaal die bestond uit drie items. Deze items richten zich op de mate waarin: (1) er daadwerkelijk leidinggevende verantwoordelijkheid gedragen wordt; (2) de focus van de stage ligt op leidinggeven aan schoolontwikkeling; en (3) de stage een goede voorbereiding vormt voor de functie van schoolleider. De kwaliteit van de stage bleek significant samen te hangen met wat schoolleiders leren over het leidinggeven aan het primaire proces en het faciliteren van schoolontwikkeling (de schaal *organizational and instructional leadership learning*, OILL). OILL bleek weer significant positief samen te hangen met *instructional leadership practice*, schoolverbetering en schoolklimaat.

Twee studies onderzochten de doelmatigheid van praktijkervaringen door praktische opdrachten of stage. Deelnemers rapporteren een dieper en meer complex begrip van effectief leiderschap wanneer rijke, praktische ervaringen in het inhoudelijk programma worden geïntegreerd (Perez et al., 2011; Borden et al., 2012). Perez et al. (2011) volgden deelnemers tijdens hun praktijkervaring van achttien maanden (informeel leren dus) en evalueerden met behulp van drie interviewrondes en andere databronnen de mate waarin deelnemers voorbereid werden om de leeropbrengsten van leerlingen in het primair onderwijs te verbeteren. Bij het merendeel van de deelnemers veranderde de praktijkervaring hun begrip van schoolleiderschap in belangrijke mate. Zij kregen meer oog voor de complexiteit van leiderschap en de rol van de leider in het verbeteren van leeropbrengsten van leerlingen door vertrouwen, samenwerking en leiderschapscapaciteit te bevorderen. Borden et al. (2012) vonden op basis van focusgroepen en programmaevaluaties dat deelnemers waardering hadden voor probleemoplossend werken en voor mogelijkheden om theorie en praktijk aan elkaar te verbinden (Borden et al, 2012).

Omdat de studies die betrekking hadden op leeropbrengsten voor schoolleiders zich op verschillende aspecten van programma's richten en het slechts om acht studies gaat, is het volgens Ni et al. moeilijk om de resultaten te generaliseren. Het algemene beeld dat naar voren komt, is wel dat het werken in leergroepen en goede stages samenhangen met positieve leeropbrengsten en een hoge mate van tevredenheid. Een causaal verband is echter niet aangetoond omdat het in alle gevallen om correlatieonderzoek gaat.

Er is volgens Ni et al. (2017) tot nu toe weinig bekend over effecten van vormen van leren op de loopbaan van deelnemers. Deelnemers aan verschillende programma's zijn meer of minder succesvol in het vinden en behouden van leidinggevende posities (Davis en Darling Hammond, 2012; Corcoran, Schwartz & Weinstein, 2012; Gates et al., 2014; McKibben, 2013). Het al dan niet succesvol zijn in de loopbaan wordt in deze onderzoeken echter niet verbonden aan specifieke kenmerken of vormen van leren.

De reviewstudie van Crow en Whiteman (2016) richt zich op kenmerken van voorbereidende programma's ten aanzien van deelnemers, staf, curriculum, ontwerp, didactiek en pedagogiek, stages, assessment van de deelnemers, mentoring en coaching en evaluatiemethoden. In tabel 2 geven we een samenvatting van de bevindingen uit hun review voor zover deze betrekking hebben op de relatie tussen vormen van professionalisering en effecten.

Als het gaat om effecten van vormen van leren op de leeropbrengsten van schoolleiders halen Crow & Whiteman het werk van Darling-Hammond aan. Volgens Darling-Hammond et al. (2010) is zorgvuldige selectie een belangrijke factor in het succes van voorbereidende programma's. Het opsporen van leraren met leiderschapspotentieel blijkt een positief effect te hebben op het leren. De studie onderstreept verder het belang van op onderzoek gebaseerde inhoud en samenhang in het curriculum, praktijkstages, probleemgestuurde leerstrategieën, cohortstructuren (leerteams), mentoring en coaching, en samenwerking tussen universiteiten en schooldistricten (zie ook de paragrafen 4.2 en 4.4.) Andere studies hebben deze kenmerken aangevuld of ingekleurd. Orr (2011) nam bijvoorbeeld in het lijstje op dat het programma uitdagend moest zijn en actief leren moest bevorderen, dat de staf kennis van zaken moest hebben en dat positieve relaties tussen deelnemers bevorderd moesten worden. De reviewstudie van Crow en Whiteman bevestigt nogmaals dat voorbereidende programma's die zijn ontworpen met de elementen zoals omschreven door Darling Hammond et al. (2010) over het algemeen positieve percepties van leeropbrengsten opleveren (Ballenger, Alford, McCune, & McCune, 2009; Orr, 2011). Deze programma's leveren ook hoge tevredenheidsscores op, evenals de intentie om schoolleider te worden (Orr, 2011).

Drie specifieke ontwerpkenmerken hebben volgens Crow & Whiteman veel aandacht gekregen in de literatuur: cohortmodellen (leergroepen), online/afstandsonderwijs en partnerschappen.

1 | De resultaten van de studies naar ***cohortmodellen (leergroepen)*** suggereren dat het werken in leergroepen bijdraagt aan het succesvol afronden van het voorbereidende programma (Nimer, 2009), de ontwikkeling van professionele vaardigheden bevordert (Brown, 2011) en deelnemers het gevoel geeft goed voorbereid te zijn op hun taak als schoolleider (Huang et al., 2012).

2 | Er is de afgelopen jaren ook steeds meer onderzoek verschenen over de resultaten van ***online/afstandsonderwijs***. Hackmann and McCarthy (2011) vonden dat 73 procent van de voorbereidende programma's een vorm van afstandsonderwijs gebruikten. Als voordelen van deze vorm worden gezien het bevorderen van minder traditionele leiderschapsstijlen, toegenomen mogelijkheden om lesgeven en leren te bevorderen, het bereiken van een groter geografisch gebied en mogelijk ook gelijkheid bevorderende aspecten als het gaat om ras, sekse en handicaps (Preis et al., 2007). Onderzoek naar effecten van online/afstandsonderwijs richtte zich tot nu toe vooral op mogelijkheden om een baan te krijgen, ervaren gemeenschapsgevoel en algemene effecten op leren. De resultaten zijn echter vaak tegenstrijdig. Alleen in de studie van Korach en Agans (2011) werd gekeken naar specifieke leeropbrengsten en zij vonden dat blended en klassikale programma's vergelijkbare uitkomsten hadden, waaronder kritisch en reflectief denken, systeemkennis en de vaardigheid om data te analyseren en organisaties te diagnosticeren.
Uit meerdere beschrijvende vragenlijstonderzoeken onder deelnemers komt naar voren dat de percepties van deelnemers van traditionele programma's niet verschilden van die van deelnemers aan online/afstandsonderwijs (Chapman, Diaz, Moore, & Deering, 2009; Ritter, Polnick, Fink, & Oescher, 2010; Sherman, Crum, & Beaty, 2010; Korach and Agans 2011). Deelnemers aan blended online programma's rapporteren echter wel dat blended online leren leidt tot een meer billijke leeromgeving. Dit is omdat eisen expliciet en gelijk zijn voor alle deelnemers (Korach en Agans, 2011; Preis et al., 2007).

3 | Verschillende onderzoekers geven vanuit beschrijvend onderzoek aan dat ***partnerschappen*** tussen universiteiten en schooldistricten belangrijke voordelen hebben, zoals het dichten van de kloof tussen theorie en praktijk, het creëren van meer variatiemogelijkheden en het benadrukken van samenwerkend leiderschap (Darling-Hammond et al., 2010; Preis et al., 2007). 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 een antwoord te vinden op het grote verloop bij schoolleiders, om stageplekken toe te kennen en om te gaan met institutionele of economische beperkingen (Brooks, Havard, Tatum, & Patrick, 2010; Browne-Ferrigno, 2011). Crow en Whiteman vatten de resultaten samen van beschrijvende onderzoeken die succesfactoren voor partnerschappen hebben gedestilleerd (zie tabel 2). Onderzoek naar effecten van partnerschappen staat echter nog in de kinderschoenen. Op dit moment richt het onderzoek zich vooral op de perceptie van (afgestudeerde) deelnemers. Deelnemers ervaren verbindingsmogelijkheden tussen theorie en praktijk (Borden, Preskill, & DeMoss, 2012), winst op het terrein van kennis en leiderschapsvaardigheden (Orr & Barber, 2009), verbeterde kwaliteit van het programma en een sterkere rol voor de districten/regio's (Orr, 2011; Orr & Orphanos, 2011; Korach, 2011) en zelfkennis en gereedheid om van rol te veranderen (Simmons et al., 2007).

Er is weinig empirisch onderzoek dat zich specifiek richt op (de effecten van) pedagogisch-didactische aspecten. Er is nog minder onderzoek dat de keuze voor verschillende pedagogische/didactische aanpakken in verschillende situaties onderbouwt, ook weer omdat het meeste onderzoek beschrijvend en normatief van aard is en niet evaluatief. Crow en Whiteman bespreken de resultaten van onderzoek naar diverse pedagogische-didactische aanpakken zoals het gebruik van multimedia, casussen en actieonderzoek. Deze resultaten zijn terug te vinden in tabel 2.

Ook de reviewstudie van Crow en Whiteman benadrukt het belang van stages. Diverse onderzoeken benadrukken dat belang (Christian, 2011; Darling-Hammond et al., 2010; Duncan, Range, & Scherz, 2011; Orr, 2011). Barnett, Shoho, and Copland (2010) onderscheidden in hun reviewstudie drie typen stages: fulltime, volledig geïntegreerde stages (deze zijn zeldzaam maar worden populairder), stages op afstand waarin deelnemers in logboeken of portfolio's de afronding van activiteiten documenteren, en in modules of cursussen ondergebrachte praktijkopdrachten waarbij de activiteiten verspreid zijn over verschillende programmaonderdelen. Zij geven positieve effecten weer van stages op kennis over leiderschap, leiderschapsvaardigheden en gereedheid om de rol van leider op zich te nemen, op veranderingen in rolopvattingen en carrièrebeslissingen, op probleemoplossing, interpersoonlijke vaardigheden, vaardigheden in faciliteitenbeheer, timemanagement en reflectie. Ook verminderen stages gevoelens van isolement en versterken zij het zelfvertrouwen. Stages kunnen volgens Barnett et al. echter ook de status quo in stand houden.

Verschillende kwantitatieve of mixed method-onderzoeken hebben meer specifieke effecten van stages in kaart gebracht, zoals het verwerven van vaardigheden in relatie tot vereisten/standaarden (Barton & Cox, 2012; Ringler, Rouse, & St. Clair, 2012; Stevenson & Cooner,2011; Christian, 2011).

Verandering in intenties met betrekking tot het beroep vormt een andere uitkomst van stages (Orr, 2011). Perez et al. (2011) hebben gevonden dat deelnemers aan stages met de tijd hun werk als complexer gingen beschouwen, maar zich ook beter voorbereid gingen voelen op hun leiderschapsrol.

► Effecten op de school en op leerlingopbrengsten

De aanname is dat pre-service innovatieve programma's een positieve invloed hebben op de leiderschapspraktijken van deelnemers, dat die leiderschapspraktijken bijdragen aan schoolcondities en schoolverbetering en daarmee uiteindelijk ook (indirect) aan leeropbrengsten van leerlingen (Darling-Hammond, 2009; McCarthy, 2015; Orr et al. , 2010).

Ni et al. (2017) stellen dat onderzoek naar de relatie tussen leiderschapsprogramma's

en de langetermijneffectiviteit van leiders bemoeilijkt wordt door methodologische uitdagingen, zoals het meten van input en output, de scheiding van effectiviteit en bias ten aanzien van het eigen programma, en de invloed van interveniërende variabelen zoals voortgaande professionalisering/leren op de werkplek. Het aantal in de review van Ni et al. opgenomen studies op dit terrein is bovendien niet groot (zes).

In tabel 1 zijn de opzet en resultaten van de zes door Ni et al. (2017) genoemde gereviewde onderzoeken terug te vinden. In deze onderzoeken werden wel enkele positieve relaties gevonden tussen voorbereidende programma's en de effectiviteit van leiders, maar deze zijn voornamelijk indirect en niet erg sterk. Innovatieve programma's hebben een direct effect op leiderschapscompetenties (kennis en inzicht en vertaling daarvan naar het handelen) en een indirect effect op samenwerking tussen leraren en tevredenheid van leraren. Schoolcondities zoals armoede onder leerlingen en andere uitdagingen zwakten het effect echter af.

De reviewstudie van Crow en Whiteman richt zich op programmakenmerken. Onderzoek naar de effecten van specifieke programmakenmerken (vormen van professionalisering) is overwegend beschrijvend van aard en geeft vooral zicht op initiële leeropbrengsten voor de schoolleider als individu. Naar (indirecte) effecten op de school en leeropbrengsten is veel minder onderzoek gedaan.

De reviewstudie van Crow en Whiteman bevestigt dat voorbereidende programma's die zijn ontworpen met de elementen zoals omschreven door Darling Hammond et al. (2010) positieve leiderschapspraktijken bevorderen (Orr & Orphanos, 2011) en indirect leeropbrengsten en schoolcondities (Orr & Orphanos, 2011; Fuller, Young, & Baker, 2011). Gezien de grote invloed van de studie van Darling-Hammond (2010) besteden we hier in paragraaf 4.4 apart aandacht aan.

Eén van de elementen van succesvolle voorbereidende programma's wordt gevormd door kwalitatief goede stages (Darling-Hammond, 2010). In relatie tot stages noemen Crow en Whiteman (2016) het onderzoek van Perez et al. (2011). Zij hebben gevonden dat deelnemers aan stages met de tijd geleidelijk leerden om anderen te leiden in de richting van een gezamenlijke visie, om samenwerking te organiseren, data te gebruiken als basis voor vernieuwing en individuele en organisatiecapaciteit op te bouwen. Stages hebben dus niet alleen een effect op de individuele schoolleider, maar ook op anderen in de school.

In aanvulling op de reviewstudies vonden wij rond het onderwerp stages nog twee andere studies. Simkins, Coldwell, Close & Morgan (2009) deden onderzoek naar het effect van drie programma's voor schoolleiders in Groot-Brittannië (Leading from the middle, National Professional Qualification for headship en het Leadership Programme for Serving Headteachers) waarbij zij zich met name richtten op de inschoolcomponent van het programma (praktijkopdrachten die niet alleen het leren

van de schoolleider tot doel hadden, maar ook de ontwikkeling van het team en de school). De uitkomsten van deze mixed method-studie (vragenlijsten en casestudie) geven een sterke indicatie dat de praktijkopdrachten positieve resultaten hebben. Het vragenlijstonderzoek liet hoge positieve uitkomsten zien als het gaat om persoonlijke ontwikkeling, algemene impact op de school en de ontwikkeling van verandercapaciteit in de scholen. Het blijkt echter lastig om goed zicht te krijgen op hoe deze opbrengsten precies tot stand komen en wat de relatie is tussen aspecten van het programma/vormen van leren en de uitkomsten. Ook het aantonen van (indirecte) effecten op leerlingopbrengsten is moeilijk. Simkins et al. verwoorden dit als volgt:

"The complexity of outcomes of leadership development programmes needs to be recognized and further explored. While it is accepted that the ultimate purpose of all expenditure in the school's sector, including that on leadership development, is improved outcomes for pupils, the routes through which these programmes contribute to such outcomes is often complex and challenging to map. Often—and despite the claims of many of our respondents that programmes had discernible effects on pupil outcomes—the most important effects of the leadership development programmes which we have examined are on those factors that enhance capacity—individual awareness and attitudes, interpersonal relationships and team effectiveness, and school culture more broadly" (p. 48).

Crow & Whiteman noemen als succesvol element van stages de koppeling met mentoring en coaching. Aanvullend op de reviews vonden wij een studie naar mentoring in het kader van de opleiding van beginnende schoolleiders in Canada (Scott, 2010). Interviews met deelnemers en documentanalyse wijzen uit dat schoolleiders in opleiding zich door de mentoring niet alleen beter toegerust voelden voor de complexe rol van schoolleider maar dat mentoring ook leidt tot socialisatie in de organisatie en het ingroeien in een organisatiecultuur, wat zowel positief kan uitwerken als negatief (bijvoorbeeld bij een sterke eenzijdige nadruk op beheersmatige taken). Potentiële uitdagingen liggen volgens deze studie in het vinden van voldoende tijd en een goede match tussen mentor en *mentee*.

Ook coaching heeft een mogelijk indirect effect op de school. Schoolleiders geven namelijk aan het meeste baat te hebben van coaches bij het geven van feedback aan leraren.

Percepties van effecten van professionalisering in het vo

Wij vonden slechts één vakpublicatie waarin wordt ingegaan op effecten van professionaliseringsactiviteiten. Respondenten van de monitor professionele ontwikkeling schoolleiders VO (Kohnstamm & Oberon, 2017) zijn optimistisch over de effecten van ondernomen professionaliseringsactiviteiten op hun eigen ontwikkeling en in iets mindere mate op ontwikkelingen binnen de school. Bijna alle respondenten (92 procent) geven aan dat zij dankzij professionaliseringsactiviteiten beter in staat zijn om hun functie uit te oefenen. Ruim de helft van respondenten (54,6 procent) is van mening dat er sprake is van een effect op de ontwikkelingen binnen de school. Gevraagd naar welke activiteiten het meest effect hebben gehad op ontwikkelingen binnen school, geven schoolleiders veel verschillende antwoorden. Er zijn 276 open antwoorden gegeven. Vaker voorkomende antwoorden zijn: coaching/ intervisie (15x), professionalisering van docenten en opbrengstgericht werken (14x), visie ontwikkelen (10x), eigen onderzoek in kader van masteropleiding (7x), leidinggeven aan lerende organisatie (6x) en inzichten in financiën (6x). Op de scholen wordt vaak kennis gedeeld die is opgedaan door ondernomen activiteiten. Uit de antwoorden op de vraag in hoeverre dit gebeurt, blijkt dat ongeveer twee derde deel van de respondenten de kennis deelt met collega's, en ongeveer een derde deel doet dit enigszins.

4.3.2 Effecten van vormen van professionalisering voor ervaren schoolleiders en schooldirecteuren

Uit studies naar de professionaliseringsbehoeftes van ervaren schoolleiders (zie hoofdstuk 3) komt naar voren dat er een reëel gevaar bestaat dat ervaren schoolleiders minder betrokken raken bij het beroep en dat de ontwikkeling in hun beroepsuitoefening stagneert (Stroud, 2006). Mede in dat licht wordt het belang benadrukt van doorgaande professionalisering en een goede aansluiting bij de rol en leervragen van schoolleiders. Om ervaren schoolleiders te behouden en te professionaliseren moeten professionaliseringsactiviteiten relevant zijn en aansluiten bij persoonlijke behoeftes en leerstijlen (onder meer Nicolaidou & Petridou, 2011; Cardno & Youngs, 2013). Programma's die aan deze eisen voldoen, worden positief geëvalueerd door de deelnemers (zie hoofdstuk 3). Dergelijk evaluatieonderzoek biedt echter nog geen zicht op de effecten van professionaliseringsactiviteiten voor ervaren schoolleiders.

Hoewel er inmiddels veel bewijs is voor het belang van leiderschap voor onderwijsverbetering, schoolklimaat en schooleffectiviteit, zijn nog maar weinig trainingsprogramma's diepgaand onderzocht op hun effecten. Darling-Hammond et al. (2009)

hebben, zoals we hiervoor al beschreven, wel een aantal gedeelde kenmerken van effectieve programma's onderscheiden en gekeken naar de impact op schoolleiders (zie ook paragraaf 4.4). Daarnaast hebben Hamilton, Engberg, Steiner, Nelson, and Yuan (2012) een mixed method-studie uitgevoerd naar het Principal Incentive Program om na te gaan hoe schoolleiders op het programma reageerden en wat andere uitkomsten waren, zoals leerlingresultaten. Hoewel er geen hard bewijs kon worden geleverd voor effecten, konden wel aanbevelingen worden gedaan zoals het verzamelen van input van stakeholders, kalibreersessies om de consistentie van evaluaties/beoordelingen te bevorderen, het monitoren van de vorderingen van deelnemers, het afstemmen van vernieuwingen op de verwachtingen ten aanzien van leren en onderwijzen en schoolleiders ondersteunen bij het vinden van genoeg tijd om in de praktijk te oefenen.

Grissom & Harrington (2010) vonden dat schoolleiders die deelnamen aan formele mentoring door leraren als effectief werden beoordeeld, terwijl schoolleiders die cursussen hadden gevolgd aan de universiteit juist minder effectief werden gevonden.

Miller et al. (2016) verbinden deze drie studies en geven aan dat samenwerking door schoolleiders (Hamilton et al., 2012), sociale en professionele ondersteuning (Darling-Hammond et al., 2009) en mentoring/coaching (Grissom & Harrington, 2010) als gerelateerde constructen kunnen worden gezien. Tegelijkertijd geven Miller et al. aan dat er nog veel meer onderzoek naar de effecten van professionaliseringsactiviteiten nodig is om echt zicht te krijgen op effectieve aspecten. In de voorgaande paragraaf gaven we al aan dat er daarbij de nodige methodologische uitdagingen zijn (Ni et al., 2017; Crow & Whiteman, 2016). Als het gaat om de effecten van professionalisering van ervaren schoolleiders komt daar nog een extra uitdaging bij. Een complicerende factor bij het meten van de effecten/impact van professionaliseringsactiviteiten van ervaren schoolleiders is namelijk dat de deelnemers er met verschillende (persoonlijke) doelen instappen en dat er veel minder met gestandaardiseerde programma's wordt gewerkt (Simkins et al., 2009). Dit onderzoeksterrein is duidelijk nog in ontwikkeling en het aantal gevonden studies is dan ook niet groot.

Recentelijk verschenen wel enkele effectstudies. Miller et al. (2016) onderzochten de impact van het McRel's balanced leadership program op schoolleiders in Michigan (primair onderwijs). Het doel van deze vijfjarige experimentele studie was om: (1) de impact vast te stellen van het leiderschapsprogramma op het leren, de opvattingen en het handelen van schoolleiders; en (2) na te gaan of er verschillen waren in de impact van het programma op verschillende typen opbrengsten. Opbrengsten betroffen onder andere de *self efficacy* van schoolleiders, het gepercipieerde schoolklimaat en leiderschapsgedrag. Schoolleiders (N=95) uit Michigan (plattelandsgebied met economische uitdagingen) werden random ingedeeld in een

experimentele groep of controlegroep. De experimentele groep volgde naast hun werk gedurende twee jaar een training, bestaande uit tien tweedaagsen. De training werd gegeven in twee cohortgroepen van twintig tot dertig deelnemers met voor elk een controlegroep binnen hetzelfde geografische gebied. De deelnemers hadden gemiddeld 9,75 jaar ervaring als schoolleider en werkten gemiddeld 5,91 jaar op hun huidige school. De meerderheid (94 procent) was voordat zij schoolleider werd leraar, waarvan 60 procent in het basisonderwijs. De inhoud van de training is gebaseerd op de resultaten van onderzoek naar effectief leiderschapsgedrag in relatie tot leerlingresultaten en opgebouwd rondom 21 verantwoordelijkheden van schoolleiders. De focus lag met name op *purposeful community* (samenwerkende leraren, verandercapaciteit, gedeeld leiderschap), *magnitude of change* (tweede orde veranderingen) en *focus of change* (gerichtheid op onderwijsverbetering).

De tweedaagsen werden verzorgd door ervaren trainers. Tussen de sessies was er tijd om het geleerde in de praktijk te brengen. Deelnemers konden per cohort met elkaar en de leiding reflecteren op de training of op praktijkproblemen (netwerkreflectie). Voorafgaand en na de training werden met enquêtes metingen verricht die betrekking hadden op kennis over leiderschap, opvattingen en gedragingen van schoolleiders. De resultaten laten zien dat de deelnemers aan de training significante groei laten zien op de meeste opbrengsten die met het programma werden nagestreefd. Dit betrof zowel opbrengsten op het niveau van de individuele schoolleider als opbrengsten op het niveau van de school. Deelnemers lieten positieve en significante verschillen zien ten opzichte van de controlegroep als het gaat om doelmatigheidsverwachting (*principal efficacy),* gerichtheid op verandering (*change agent),* het bevorderen van samenwerking tussen leraren, schoolnormen voor gedifferentieerde instructie, veldraadpleging (*outreach*) en verbondenheid met ouders en de omgeving. De sterkste impact had betrekking op self-efficacy in relatie tot het realiseren van onderwijsverbetering, veranderingen in de school en sterke gedeelde normen rondom het onderwijs. Opvallende onderzoeksresultaten waren: (1) dat de gepercipieerde leeropbrengsten een sterkere groei lieten zien dan het gerapporteerde gedrag; en (2) dat de schoolleiders die aan de training deelnamen naar verhouding meer groei rapporteerden op aspecten op schoolniveau dan op aspecten die directe samenwerking met leraren vereisten.

Items op schoolniveau zijn bijvoorbeeld:
- Teachers in this school work collectively to plan school improvement.
- We encourage feedback from parents and the community.
- There is constant focus on the goals for learning the essential curriculum.
- I set high standards for teaching.

Veel minder substantiële effecten werden gevonden met betrekking tot items die samenwerking met leraren impliceerden, zoals:

- I am directly involved in helping teachers design curricular activities in their classrooms.
- I encourage teachers to try new methods of instruction.
- I make systematic and frequent visits to classrooms.

Het is de vraag of effecten op onderwijsresultaten ook kunnen plaatsvinden zonder een toename in interactie en samenwerking tussen schoolleiders en leraren. Uit een eerdere studie naar de effectiviteit van hetzelfde trainingsprogramma bleek ook dat de BLPD-training geen effect had op leerlingresultaten. Als mogelijke verklaring voor de bevinding dat er minder substantiële effecten werden gevonden als het gaat om interactie en samenwerking met leraren geven de onderzoekers aan dat het programma mogelijk meer nadruk legde op inhoudelijke aspecten en op het opbouwen van zelfvertrouwen (efficacy). Het zou volgens hen ook zo kunnen zijn dat de deelnemende schoolleiders het belang van het scheppen van condities hebben begrepen en leraren meer autonomie toekenden. Als derde mogelijke verklaring noemen zij het feit dat er geen leraren deelnamen aan de training. In het licht van gespreid leiderschap en teacher leadership zou het volgens hen interessant zijn om te onderzoeken wat de effecten zijn op onderwijsverbetering van op onderzoek gebaseerde trainingen waaraan leraren en schoolleiders gezamenlijk deelnemen. Browne-Ferringo (2007) maakte negen jaar eerder al een begin met dergelijk onderzoek. Zij evalueerde het Principals Excellence Program (PEP). In dit Amerikaanse programma werkten aankomende schoolleiders (leraren), beginnende schoolleiders en ervaren schoolleiders uit het primair en secundair onderwijs in gemixte leergroepen (cohorts) aan hun professionele ontwikkeling. Een jaar lang volgden zij een dag per week het programma. De ene week werkten zij op een school onder begeleiding van een mentor, de andere week kwamen zij als leergroep bij elkaar tijdens een seminar/workshop. Daarnaast werkten zij in kleine onderzoeksteams aan actieonderzoek op de mentorscholen. De voortgang daarvan werd besproken tijdens de gezamenlijke seminars. De helft van het jaar deed men dit in het primair onderwijs, de andere helft van het jaar in het secundair onderwijs, met het oog op het creëren van brede ervaringen. Het samenbrengen van schoolleiders en leraren bleek één van de meest waardevolle elementen van het programma te zijn. De kwalitatieve evaluatie van het programma had een casestudy design. Data werden verzameld met behulp van enquêtes, focusgroepinterviews, gezamenlijke reflecties en observaties op verschillende momenten tijdens en na afloop van het programma en zowel bij deelnemers als bij mentoren, instructeurs en stakeholders.

De belangrijkste bevindingen waren:
- De mogelijkheid om samen te werken met (aankomende) schoolleiders binnen een district leidde tot een breder inzicht ten aanzien van de verantwoordelijkheden van een schoolleider bij alle deelnemers;
- Er vindt belangrijke socialisatie plaats wanneer leraren en schoolleiders gezamenlijk in een programma participeren. Aankomende en beginnende

schoolleiders doen nieuwe perspectieven op door mentoring en door te luisteren naar dilemma's/*concerns* die schoolleiders inbrengen en de feedback daarop van instructeurs en peers. Door als gelijken samen te werken met ervaren schoolleiders tijdens het actieonderzoek kregen leraren en nieuwe schoolleiders bovendien meer zelfvertrouwen in hun leiderschapskwaliteiten. Het hielp hen bij de benodigde roltransformatie. Ervaren schoolleiders ontdekten de waarde van samenwerking binnen en tussen scholen, zoeken eerder ondersteuning en advies van anderen en hebben meer waardering voor leraren als leiders.

- Alle deelnemers, beginnend en ervaren, groeiden in hun werk. Soms door leeractiviteiten in de klas maar het meest door actieve leerervaringen in de scholen en de begeleide reflectie op die ervaringen. Ook mentoring leidde tot wederkerige professionele ontwikkeling. De mentoren in de scholen leerden dus ook.
- Het cyclische patroon van leren in seminars en begeleide toepassing in de praktijk was van grote positieve invloed op het leren van de deelnemers.
- Het werken in leergroepen bevorderde vertrouwen en groepscohesie.

Het betreft hier een perceptieonderzoek. De effecten op de langere termijn zijn niet in kaart gebracht. Toch geeft dit uitgebreide kwalitatieve onderzoek een indicatie van de mogelijke kracht van het samenbrengen van leraren en schoolleiders in professionaliseringsactiviteiten.

Een andere recente effectstudie betreft het onderzoek van Gumus & Bellibas (2016). Zij deden onderzoek naar de effecten van professionele ontwikkeling op de gepercipieerde praktijk van *instructional leaders*. De data in deze studie kwamen uit de *Teaching And Learning International Survey* (TALIS). Het belangrijkste doel van TALIS is het beschikbaar stellen van rijke informatie over school- en educatieve systemen in OECD- en niet-OECD-landen. In totaal namen 34 landen deel aan TALIS 2013.

Het onderzoek van Gumus & Bellibas richtte zich op data op schoolniveau van 6070 scholen verspreid over 34 landen. Een substantieel deel van de TALIS-data betreft data op schoolniveau, zoals kenmerken van de school en de schoolleiding, werksatisfactie, autonomie, schoolklimaat, professionele ontwikkeling en meer. De belangrijkste afhankelijke variabele was *perceived instructional leadership*. Onder *instructional leadership* verstaan de onderzoekers activiteiten van de schoolleider die direct gericht zijn op het verbeteren van leren en onderwijzen. De *instructional leadership*-schaal in TALIS bestaat uit drie items: "I took actions to support co-operation among teachers to develop new teaching practices", "I took actions to ensure that teachers take responsibility for improving their teaching skills" en "I took actions to ensure that teachers feel responsible for their students' learning outcomes."

De resultaten van regressieanalyses (met een *country controlled* dummyvariabele) gaven aan dat schoolleiders die deelnemen aan moderne vormen van professionele ontwikkeling zoals netwerken, mentoring en onderzoeksactiviteiten vaker *instructional leadership* laten zien. Er werd geen relatie gevonden tussen instructional leadership en traditionele professionaliseringsactiviteiten zoals cursussen, conferenties en bezoeken aan andere scholen. Dit is in onze ogen een interessante bevinding, zeker in relatie tot de uitkomsten van het onderzoek van Miller et al. (2016). Zoals we eerder bespraken vonden Miller et al. dat een professionaliseringsprogramma bestaande uit tweedaagsen zonder mentoring of coaching minder effect had op aspecten die directe samenwerking met leraren vereisten. Professionaliseringsactiviteiten als mentoring en het doen van onderzoek in de praktijk laten volgens Gumus & Bellibas juist wel een effect zien op activiteiten die betrekking hebben op de interactie met leraren.

Bickmore (2012) deed vragenlijstonderzoek onder 167 *middle school* schoolleiders in Georgia, Verenigde Staten. Middle schools zijn scholen of afdelingen van scholen waar wordt lesgegeven aan *grades* 6, 7 en 8 of alleen 7 en 8 (vergelijkbaar met de onderbouw van het voortgezet onderwijs). Eén vragenlijst bracht in kaart aan welke professionaliseringsactiviteiten schoolleiders hadden deelgenomen en hoe zij deze waardeerden. Met een tweede vragenlijst werden de ontwikkelingsgerichte leiderschapspraktijken van *middle grade* schoolleiders in kaart gebracht. Schoolleiders gaven aan dat alle professionaliseringsactiviteiten (formeel en informeel) bijdroegen aan hun effectiviteit als schoolleiders. Dit past bij de bevinding dat de sterkste relatie tussen leerervaringen en leiderschapspraktijken werd gevormd door participatie: naarmate schoolleiders meer deelnemen aan professionaliseringsactiviteiten (formeel dan wel informeel) laten zij meer ontwikkelingsgericht leiderschap zien. Participatie in formele leeractiviteiten (seminars, universitaire cursussen, interne trainingen) hangt significant samen en voorspelt de mate waarin schoolleiders zich in hun handelen richten op de ontwikkeling van leerlingen (via zorgstructuur, curriculum, et cetera). De onderzoeker verklaart dit doordat in universitaire cursussen kennis en vaardigheden worden opgedaan met betrekking tot de leerprocessen en ontwikkelingsbehoeften van leerlingen. Informele leeractiviteiten (het lezen van boeken en artikelen, interne en externe samenwerking, consultatie, deelname aan studiegroepen, mentoring geven of ontvangen, et cetera) hingen significant samen met het ontwikkelingsgericht handelen van schoolleiders én voorspelde dit handelen, niet alleen op leerlingniveau, maar ook op het niveau van het team (aansluiten bij ontwikkelingsbehoeften van stafleden) en school (ontwikkelen leercapaciteit van de school als geheel). Volgens de onderzoeker geeft dit aan dat informele professionaliseringsactiviteiten schoolleiders de tijd en interactie bieden die nodig is om te leren over wat leerlingen, leraren en de school als organisatie nodig hebben binnen de eigen context. Het sterkste effect werd gevonden voor coöperatieve, informele leeractiviteiten zoals interne en externe netwerken, studiegroepen en consultatie.

4.4 Darling-Hammond c.s.

Er wordt in de reviews veel verwezen naar Darling-Hammond en collega's. Zij hebben een omvangrijk onderzoek uitgevoerd vanuit Stanford University in samenwerking met West Ed en schreven daar een boek over, waaruit de resultaten zijn opgenomen in de reviewstudie van Crow & Whiteman (Darling-Hammond et al., 2010). Het boek is echter zo sterk van belang voor onze onderzoeksvragen dat we het in deze paragraaf naast de reviews apart willen bespreken.

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. Kenmerken van deze programma's waren:

- Een omvattende benadering die schoolleiders in staat stelt om hun onderwijskundige leiderschapsbekwaamheden in de praktijk te ontwikkelen door een verbinding te maken tussen theorie en praktijk: nieuwe kennis wordt verbonden met specifieke, concrete activiteiten in de schoolpraktijk.
- De nadruk ligt op onderwijskundig leiderschap, organisatieontwikkeling en verandermanagement gebaseerd op onderwijskundig onderzoek.
- De activiteiten die de schoolleiders verrichten in de opleiding zijn veelomvattend en breiden zich uit naar het gehele schoolteam.
- De groep bestaat uit een verbinding van professionele lerenden die een gezamenlijke taal ontwikkelen rond onderwijskundig leiderschap.
- Er is ondersteuning in de praktijk door middel van coaching en mentoring.
- Er is gelegenheid tot samenwerkend leren in leiderschapsnetwerken. Alle vier innovatieve opleidingsprogramma's hadden als strategie het creëren van communities of practice.
- De verschillende opleidingen en ondersteuningsactiviteiten voor schoolleiders vormen een geheel: van pre-service tot in-service en doorgaand gedurende de loopbaan van de schoolleiders, geldend voor zowel groeps- als individuele ondersteuning.

We kunnen dit onderzoek niet bespreken voor inhoud en vorm apart, zoals we in de vorige paragrafen deden, omdat er slechts gekeken wordt naar de effecten van de innovatieve opleidingsprogramma's met bovenstaande kenmerken vergeleken met de opleidingen met traditionele kenmerken. Er wordt dus niet onderzocht wat de effecten zijn per kenmerk, dus ook niet wat effecten zijn van inhoud of van vorm.

Er is allereerst een landelijke survey verricht onder een steekproef van 661 respondenten (van wie 571 al schoolleider waren) die conventionele programma's hebben doorlopen en onder alle 425 respondenten (van wie 278 schoolleiders) uit de vier innovatieve programma's tussen 2000 en 2004. De respondenten uit de innovatieve programma's hadden het pre-service- of het in-service-programma doorlopen

of beide programma's. Verder zijn twee tot vijf schoolleiders van de innovatieve scholen geobserveerd, geïnterviewd en zijn documentanalyses gedaan. Ook werd er een survey verricht onder hun leraren en onder leraren van de schoolleiders uit de conventionele programma's.

De innovatieve programma's scoren hoger op een heel aantal zaken, hebben dus meer effecten dan conventionele opleidingsprogramma's op zowel de schoolleider zelf, als op de schoolorganisatie en de leerling. Zowel de afgestudeerden van de innovatieve pre-service- als in-serviceprogramma's scoren hoger dan de schoolleiders uit landelijke steekproef. Beide groepen, dus zowel aankomende, beginnende als ervaren schoolleiders uit de innovatieve programma's meldden meer nadruk dan de schoolleiders landelijk op activiteiten met betrekking tot onderwijskundig leiderschap en organisatieontwikkeling in hun schoolpraktijken. De resultaten van de pre- en in-servicegroepen verschillen niet of nauwelijks.

Volgens de onderzoekers hebben leiderschapsopleidingen drie soorten impact: op wat de afstuderenden leren, op hun overtuigingen met betrekking tot hun leiderschapsrol en op hun betrokkenheid bij het schoolleiderschap als loopbaan. Zonder deze initiële effecten lijkt het onwaarschijnlijk dat de opleiding effecten heeft op leiderschapspraktijken en -resultaten.

De respondenten uit de innovatieve pre-serviceprogramma's voelden zich veel beter voorbereid dan de respondenten uit de conventionele programma's en wel hogelijk significant verschillend op alle bevraagde gebieden: leidinggeven aan organisatieleren (inclusief leidinggeven aan onderzoek en monitoring), ontwikkelen van een schoolvisie, optreden als onderwijskundig leider, managen van schoolactiviteiten en het betrekken van ouders en de buurt. De eerste drie zijn kritische kwaliteiten voor schoolontwikkeling.

Daarnaast waren de schoolleiders uit de innovatieve programma's (pre- en in-service) positiever over het schoolleiderschap als baan en waren ze meer van plan om schoolleider te blijven. Ze hadden positieve ideeën over dat het schoolleiderschap hen in staat stelde om het verschil te maken voor de leerlingen, om verandering in gang te zetten en om professioneel te groeien.

De respondenten van het innovatieve programma besteedden meer tijd aan het schoolleiderschap dan de respondenten uit de conventionele programma's en ook significant meer tijd aan onderwijskundige taken, zoals curriculumontwikkeling, faciliteren van het leren van leerlingen, het creëren van een professionele leergemeenschap, geven van feedback en ondersteuning aan leraren, planning van nascholing en het gebruik van data om schoolontwikkeling te analyseren en te plannen. Ze hebben een repertoire van creatieve strategieën om het onderwijs te verbeteren.

De onderzochte groepen verschillen ook sterk van elkaar in de mate waarin ze vonden dat hun school in het afgelopen jaar was toegenomen in organisatie- en lerareneffectiviteit. De schoolleiders van het innovatieve programma meldden dat hun school vooruit was gegaan in bijvoorbeeld consensus over schooldoelen, gezamenlijke besluitvorming, gebruik van data ter besluitvorming, uitbreiding van onderwijsstrategieën en delen van praktijken, sensitiviteit voor leerlingbehoeften, focus op onderwijsverbetering en aandacht voor laag presterende leerlingen. Dit werd in het onderzoek bevestigd door de leraren.

De leraren van de schoolleiders uit de innovatieve programma's zagen hun schoolleiders meer dan de landelijke steekproef van leraren als leiders die professionele samenwerking aanmoedigen, nascholing voor leraren faciliteren en die het team aanmoedigen om evaluatieresultaten te gebruiken bij het plannen van onderwijs. Daarnaast is *structural equation modeling* toegepast op de leraardata, waaruit bleek dat leraren hogere cijfers geven voor leiderschap aan schoolleiders die waren getraind in een innovatief programma. Hun leiderschap bleek positieve en significante effecten te hebben op de mate waarin leraren nascholing hadden gevolgd, op de invloed van de leraren op schoolbeleid, op de betrokkenheid bij hun werk en op hun satisfactie.

Diverse onderzoekers hebben de effectieve kenmerken van innovatieve programma's zoals onderscheiden door Darling-Hammond als vertrekpunt genomen voor verder onderzoek. De resultaten hiervan bevestigen de uitkomsten van het originele onderzoek. Dat geldt niet alleen voor Amerikaans onderzoek, maar ook voor onderzoek in andere landen. In aansluiting bij de door Darling-Hammond onderscheiden kenmerken van effectieve programma's vonden we bijvoorbeeld een Australisch evaluatieonderzoek (Watterston, 2015). Het betreft een overzicht van voorbereidende programma's in Australië. Dit betreft echter een rapport en geen wetenschappelijk artikel. Dit rapport is interessant omdat het niet alleen succeskenmerken, maar ook valkuilen beschrijft. Watterston omschrijft op basis van feedback van deelnemers en interviews met opleiders en vertegenwoordigers van landelijke schoolleiderschapsverenigingen allereerst elementen die fundamenteel zijn voor het succes van de programma's.

Die ingrediënten van succesvolle programma's zijn:

- Integratie van theorie en praktijk, gekoppeld aan professionele standaarden.
- De inhoud is gebaseerd op onderzoek en richt zich op persoonlijk en onderwijskundig leiderschap, leidinggeven aan verbetering en verandering en de leiderschapsrol.
- Ervaringsgerichte activiteiten (actieleren, probleemoplossend leren, scenario's, casestudies) die zijn gegrond in een praktische context waarbinnen deelnemers in een werkelijke situatie toepassen wat zij leren en reflectieve kaders gebruiken om feedback te kunnen genereren vanuit verschillende bronnen.

- In het programma geïntegreerde mentoring en coaching om leiderschapscapaciteit op te bouwen en strategieën te oefenen die ondersteunend zijn voor de eigen ontwikkeling en die van de school.
- Het linken van theorie en praktijk aan *shadowing*, stages en schoolbezoeken om gelegenheid te creëren de leiderschapsrol concreet te maken en kennis en vaardigheden onder begeleiding en met behulp van een rolmodel toe te passen.

Naast succesfactoren onderscheidt Watterston ook zwaktes in het systeem:
- Inadequate financiering van programma's en initiatieven leidt ertoe dat deelnemers in wisselende mate ondersteund worden.
- Het ontbreekt aan een samenhangende systeembenadering en de samenwerking tussen onderwijssectoren is niet optimaal.
- Er is geen zichtbare werkwijze om vroeg in de loopbaan effectieve leiders op te sporen en te ontwikkelen of om mensen die overwegen schoolleider te worden te ondersteunen.
- Toelatingsprocedures zijn niet selectief genoeg.
- Het ontbreekt aan instrumenten om de effectiviteit en impact van programma's vast te stellen gedurende programma's en op de langere termijn.

4.5 Overzicht van effecten van inhoud en vormen van professionalisering

In tabel 3 hebben wij een samenvattend overzicht gegeven van de gevonden effecten van inhoud en vormen van professionalisering.

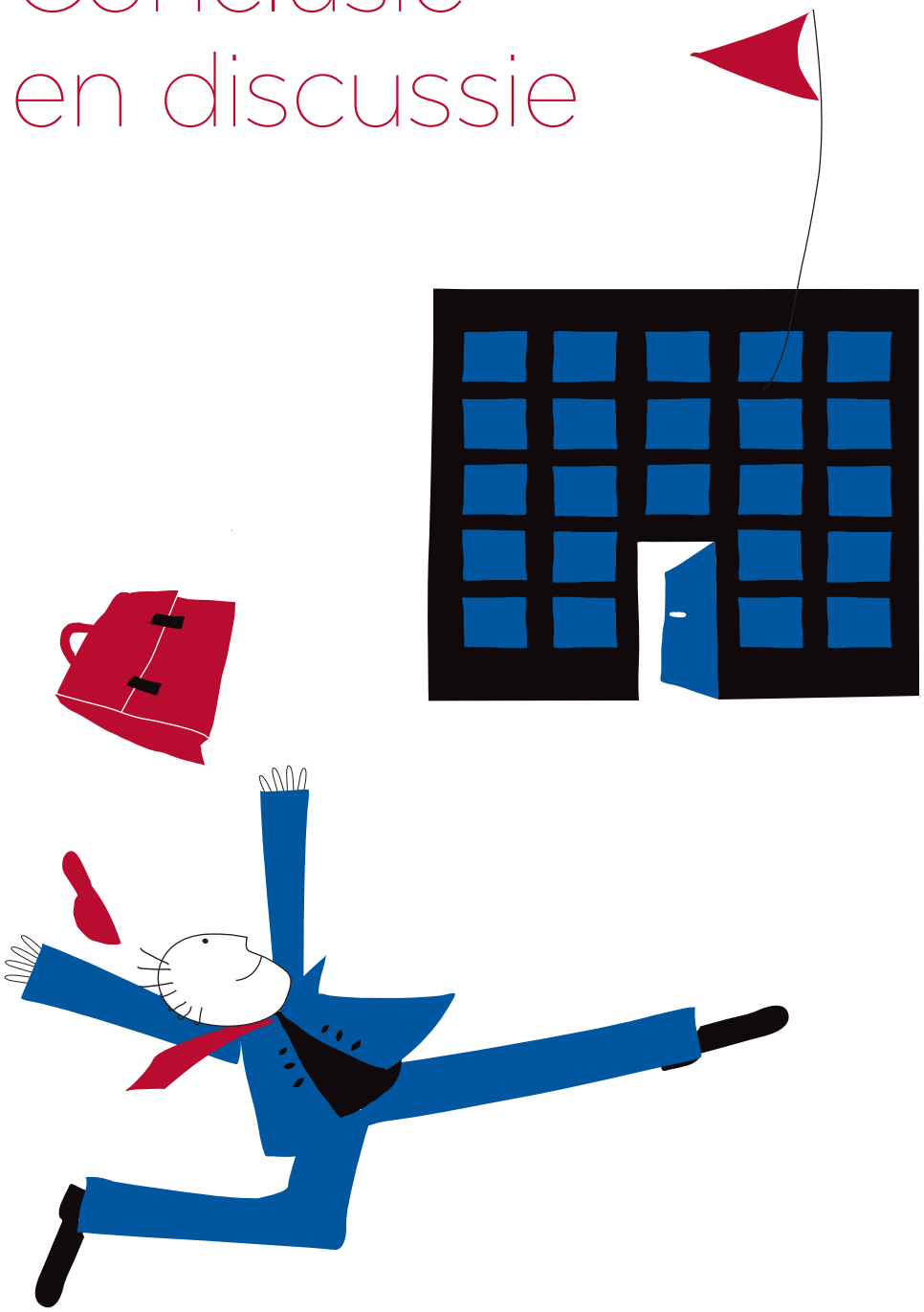
Met betrekking tot de effecten van de inhoud van professionalisering vonden we het volgende:
- Een coherent curriculum dat is gebaseerd op onderzoek en effectieve praktijken en gericht op leidinggeven aan onderwijs, organisatieontwikkeling en verandermanagement leidt tot positieve leeropbrengsten en satisfactie bij deelnemers en tot positieve leiderschapspraktijken. Deze praktijken hangen samen met schoolvernieuwing en een positief schoolklimaat. Dit wordt versterkt doordat het curriculum zich kenmerkt door integratie van theorie en praktijk gekoppeld aan professionele standaarden en een focus op waarden met betrekking tot leiderschap.
- Aansluiting bij rollen, verantwoordelijkheden en leerbehoeften van deelnemers is met name van belang voor ervaren schoolleiders en bevordert bij aankomende schoolleiders de keuze voor het beroep.
- Een programma gespreid over meerdere maanden leidt tot reflectie en duurzaamheid.
- Leren in een schoolverbeteringscontext waarin complexe problemen moeten worden opgelost met nadruk op ontwikkeling van persoonlijke vaardigheden draagt bij aan de persoonlijke ontwikkeling en motivatie van ervaren schoolleiders en blijkt ook een leereffect te hebben op anderen in de school.

Belangrijke resultaten met betrekking tot effecten van vormen van professionalisering zijn:

- Leergroepen bevorderen de ontwikkeling van professionele vaardigheden, geven deelnemers het gevoel goed voorbereid te zijn op hun taak en dragen bij aan het succesvol afronden van voorbereidende programma's. Gemixte groepen blijken positieve resultaten op te leveren voor zowel beginnende als ervaren schoolleiders.
- Partnerschappen tussen aanbieders en districten dragen bij aan de verbinding tussen theorie en praktijk.
- Stages en praktijkopdrachten dragen bij aan kennis over leiderschap, probleemoplossende vaardigheden, leiderschapsvaardigheden, verandering van rolopvatting en versterking van interpersoonlijke vaardigheden en zelfvertrouwen.
- Onderzoeksactiviteiten bevorderen de leiderschapsidentiteit, transformationeel leiderschap, reflectie en probleemoplossing.
- Moderne vormen van praktijkgeoriënteerde professionalisering (netwerken, mentoring, onderzoeksactiviteiten) versterken onderwijskundig leiderschap en ontwikkelingsgericht handelen.
- Specifieke vormen zoals reflectie, assessments, casussen en het gebruik van multimedia blijken specifieke vaardigheden te stimuleren. Zo dragen simulaties bij aan de ontwikkeling van besluitvaardigheid en aan de ontwikkeling van overtuigingskracht, terwijl het werken met portfolio's in de opleiding de reflectie van schoolleiders op het eigen handelen en de eigen praktijk lijkt te bevorderen.

HOOFDSTUK 5

Conclusie en discussie



Het onderzoek naar de effecten van professionalisering staat nog in de kinderschoenen.



5.1 Inleiding

In opdracht van de VO-academie in samenwerking met het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek hebben wij een systematische onderzoeksreview verricht met betrekking tot de effecten van professionalisering van schoolleiders. We hebben deze overzichtsstudie gebaseerd op de literatuur vanaf 2007 tot en met januari 2017. We hebben daarvoor de wetenschappelijke peer-reviewed tijdschriften doorzocht. Populaire literatuur hebben we af en toe toegevoegd in de vorm van kaders door de tekst heen. Met deze overzichtsstudie probeerden we de volgende onderzoeksvraag te beantwoorden:

Wat zijn volgens de literatuur de effecten van formeel en informeel leren van schoolleiders op:

- het individu
- de schoolorganisatie
- de kwaliteit van het onderwijs?

We kunnen allereerst vaststellen dat professionalisering ertoe doet voor schoolleiders zelf en voor de schoolorganisatie, terwijl er in de literatuur van uitgegaan wordt dat dit weer effecten zal hebben op het onderwijs en de leerling. We hebben geen onderzoeken gevonden waaruit geconcludeerd moest worden dat er geen effecten waren van professionalisering van schoolleiders. Er worden effecten gerapporteerd van zowel de inhouden van opleidingsactiviteiten als van vormen van professionalisering. Het feit dat er meer effecten uit de onderzoeken naar voren komen van leervormen, kan liggen aan het feit dat leervormen meer effecten sorteren dan leerinhouden, maar kan ook veroorzaakt zijn door het feit dat er meer onderzoek is gedaan naar leervormen dan naar inhouden. Er is echter ook veel onderzoek gedaan naar effecten van vernieuwende programma's waarbij gekeken is naar een combinatie van inhouds- en vormaspecten. Op basis van dit onderzoek lijkt een waarschijnlijker conclusie dat de meeste effecten van professionalisering voortkomen uit een goede combinatie van inhoud en leervorm.

Na bestudering van de literatuur moeten we allereerst vaststellen dat het onderzoek naar effecten van professionalisering nog in de kinderschoenen staat. Studies naar effecten van professionalisering zijn overwegend beschrijvend van aard. Er is nog maar weinig sprake van empirische toetsing. Beschreven effecten worden bovendien niet altijd eenduidig verbonden aan specifieke kenmerken van professionalisering. Het beschikbare onderzoek richt zich verder op verschillende doelgroepen, activiteiten en kenmerken en is zeer divers. Desalniettemin worden er wel patronen zichtbaar in de gerapporteerde effecten.

Ten tweede valt op dat er nauwelijks onderzoek is gedaan naar effecten van informeel leren. Bijna al het onderzoek betreft evaluaties van lopende, formele opleidingsprogramma's. Als er aandacht werd besteed aan leren in netwerken, collegiale

consultatie, intervisie, schoolbezoeken of leren door onderzoek, zijn dit doorgaans door de formele opleidingen georganiseerde activiteiten. Wij kunnen daarom de onderzoeksvraag naar de effecten van informeel leren vanuit de onderzoeksliteratuur nog nauwelijks beantwoorden. Wel weten we (zie hoofdstuk 3) dat er onder schoolleiders veel behoefte is aan en waardering is voor informeel leren. Hierna zal daarom de meeste tekst gaan over de effecten van formeel leren.

Een andere opmerking vooraf betreft de driedeling in de onderzoeksvraag. Deze wordt in de onderzoeksliteratuur niet op deze manier gemaakt, hetgeen samenhangt met het gegeven dat het bijzonder moeilijk is om directe effecten van leiderschap op de kwaliteit van het onderwijs te onderzoeken, laat staan effecten van professionalisering van schoolleiders op de kwaliteit van het onderwijs. In de literatuur tot nu toe wordt ervan uitgegaan dat effecten op onderwijskundig leiderschap en op leidinggeven aan verandering effecten zullen hebben op het onderwijs en de leerling. We zullen daarom in dit slothoofdstuk uitgaan van een tweedeling: de effecten op de schoolleider als individu en de effecten op de schoolorganisatie. We vatten in paragraaf 5.2 eerst de effecten samen van formele professionaliseringsactiviteiten zoals die in de vorige hoofdstukken naar voren zijn gekomen. In paragraaf 5.3 bespreken we de effecten van informele activiteiten voor zover op dit moment bekend. Vervolgens bezien we in paragraaf 5.4 hoe deze onderzoeksresultaten zich verhouden tot wensen en behoeften van schoolleiders aan professionaliseringsaanbod, zoals we die op een rij hebben gezet in hoofdstuk 3. Is de wijze waarop schoolleiders zouden willen leren ook het meest effectief? De overzichtsstudie levert een aantal effectieve kenmerken op van formele professionalisering die we samenvatten in paragraaf 5.5, waarbij we ook de implicaties bespreken voor het opleiden van schoolleiders in Nederland. We beëindigen dit hoofdstuk (paragraaf 5.6) met een voorstel voor de onderzoeksagenda.

5.2 Effecten van formeel leren op de schoolleider en de organisatie

In het voorgaande hoofdstuk hebben we onderscheid gemaakt tussen effecten van inhouden en effecten van leervormen. In dit samenvattende hoofdstuk bespreken we de effecten van professionalisering voor inhoud en vorm tezamen.

5.2.1 Effecten van formeel leren op de schoolleider als individu

Uit de onderzoeken komen met name effecten naar voren op de schoolleider zelf. Het gaat dan om satisfactie met het beroep, het zich beter voorbereid voelen op de rol van schoolleider en de intentie om schoolleider te worden. Men voelt zich beter voorbereid op leidinggeven aan organisatieleren, leidinggeven aan onderzoek en monitoring, het ontwikkelen van een schoolvisie, optreden als onderwijskundig leider, managen van schoolactiviteiten en het betrekken van ouders en de buurt. Men denkt positiever over het gegeven dat men het verschil kan maken voor de leerlingen en dat men veranderingen in gang kan zetten. Ook neemt door

professionalisering de self-efficacy van schoolleiders toe: zij ontdekken dat ze het verschil kunnen maken met betrekking tot het realiseren van onderwijsverbetering en veranderingen in de school en het realiseren van gedeelde normen rondom het onderwijs. Schoolleiders besteden als gevolg van hun professionalisering meer tijd aan het schoolleiderschap en meer tijd aan onderwijskundige taken, zoals curriculumontwikkeling, faciliteren van het leren van leerlingen, het creëren van een professionele leergemeenschap, geven van feedback en ondersteuning aan leraren, planning van nascholing en het gebruik van data om schoolontwikkeling te analyseren en te plannen. Ook het verwerven van zowel kennis als vaardigheden op het gebied van onderwijskundig leiderschap en schoolverbetering is een effect dat in heel veel onderzoeken terugkomt. Verder wordt melding gemaakt van het opdoen van systeemkennis door professionalisering en van de vaardigheid om onderzoek te doen en data te analyseren.

Vooral het werken in hechte ***leergroepen*** bevordert de ontwikkeling van professionele vaardigheden en leiderschapsontwikkeling, leidt tot groepscohesie en onderling vertrouwen en zorgt voor een hoge mate van tevredenheid en een goede voorbereiding op de rol van schoolleider. Schoolleiders rapporteren ook dat wanneer een programma voor hen relevant en gepersonaliseerd is, dit antwoorden geeft op individuele vragen en behoeften. Programma's moeten voldoende lengte hebben om kritisch en reflectief denken van schoolleiders te stimuleren.

Veel onderzoeken hebben gekeken naar de effecten van het opnemen van ***stages*** in de opleiding. Stages blijken veel effect te hebben op de schoolleider zelf. Kwaliteitseisen aan de stages zijn: het dragen van leidinggevende verantwoordelijkheid door de schoolleider, de focus op leidinggeven aan schoolontwikkeling en representativiteit voor de voorbereiding op het schoolleiderschap. Ze hebben effect op de kennis over leiderschap, op leiderschapsvaardigheden, op de bereidheid om de rol van leider op zich te nemen, op veranderingen in rolopvattingen en carrièrebeslissingen, op probleemoplossing, interpersoonlijke vaardigheden, vaardigheden in faciliteitenbeheer, timemanagement en reflectie. Ook verminderen stages gevoelens van isolement en versterken zij het zelfvertrouwen. Deelnemers aan stages worden zich bewust van de complexiteit van het vak en voelen zich beter voorbereid op de leiderschapsrol. 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 bijdragen 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.

Mentoring kan een krachtig leermiddel zijn zowel in stages van beginnende schoolleiders als van ervaren schoolleiders. Het 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. Mentoring kan ook leiden tot socialisatie en het ingroeien in een organisatiecultuur, hetgeen positief kan uitpakken, maar ook negatief in die zin dat schoolleiders vasthouden aan traditionele strategieën en leiderschapspraktijken. De resultaten uit de onderzoeken naar mentoring zijn echter tegenstrijdig, wat samen lijkt te hangen met de voorwaarden waaraan moet zijn voldaan om het succesvol te maken, zoals voldoende tijd voor mentoring en voldoende financiering voor de mentoren, goed getrainde mentoren en een goede match tussen mentor en mentee. Een andere vorm van begeleiding gedurende professionaliseringsprocessen is coaching. Coaching heeft een positief effect op het vormgeven aan een reflectieve praktijk met een onderwijskundige focus. Schoolleiders voelen zich door coaching gesteund in stressvolle periodes en zij waarderen de authentieke, vertrouwensvolle relatie met een coach. Coaching kan mogelijk ook een indirect effect hebben op de schoolorganisatie. Schoolleiders geven namelijk aan veel baat te hebben van coaches bij het geven van feedback aan leraren. Als ervaren schoolleiders zelf als coach of mentor optreden voor andere schoolleiders, blijkt dit voor hen een belangrijk leereffect te hebben.

Wat opvallend vaak uit de onderzoeksresultaten naar voren komt, zijn de positieve effecten van het doen van ***praktijkgericht onderzoek*** door de schoolleiders in de opleidingen. Schoolleiders zien dergelijk onderzoek als een voorwaarde voor persoonlijke ontwikkeling en schoolverbetering. Onderzoekvaardigheden hebben een positieve impact op hun leiderschapsidentiteit, op transformationeel leiderschap en op reflectie over het bevorderen van professioneel leren in communities. Schoolleiders rapporteerden ook dat de uitvoering van hun onderzoeksproject mogelijkheden creëerde voor verbetering van het onderwijs en voor het leggen van een verbinding van hun onderzoek met het leren en de professionele ontwikkeling van het team. Schoolleiders zien een duidelijk verband tussen hun eigen ontwikkeling en de ontwikkeling van anderen, veroorzaakt door uitvoering van een schoolgebonden onderzoeksproject. Zo leiden de onderzoeksprojecten niet alleen tot professionalisering van de leider, maar ook tot de ontwikkeling van gespreid leiderschap en tot leren in de school. Praktijkgericht onderzoek kan dus de aanleiding zijn voor verspreiding van professionalisering naar anderen in de school. De conclusie is dat schoolgebonden onderzoek een zeer effectief onderdeel blijkt te vormen in opleidingen voor schoolleiders.

Tot slot: ***simulaties*** dragen bij aan de ontwikkeling van besluitvaardigheid en aan de ontwikkeling van overtuigingskracht, terwijl het werken met ***portfolio's*** in de opleiding de reflectie van schoolleiders op het eigen handelen en de eigen praktijk lijkt te bevorderen.

5.2.2 Effecten van formeel leren op de schoolorganisatie

Effecten van professionalisering van schoolleiders op de schoolorganisatie betreffen versterking van positieve leiderschapspraktijken en schoolvernieuwing en verbetering van het schoolklimaat. Met name programma's met ***een coherent, op onderzoek gebaseerd curriculum, actieve leervormen en een duidelijke verbinding tussen theorie en praktijk*** bleken effectief. Schoolleiders rapporteerden een jaar na hun opleiding dat de effectiviteit van hun leraren en van de school als organisatie was toegenomen. Hun school was bijvoorbeeld vooruitgegaan in consensus over schooldoelen, gezamenlijke besluitvorming, gebruik van data voor besluitvorming, uitbreiding van onderwijsstrategieën, delen van praktijken, sensitiviteit voor leerlingbehoeften en aandacht voor laag presterende leerlingen, en in het leggen van de focus op onderwijsverbetering. De leraren van schoolleiders die een bepaald type professionalisering hebben gevolgd, zien hun schoolleiders als leiders die professionele samenwerking aanmoedigen, nascholing voor leraren faciliteren en die het team aanmoedigen om evaluatieresultaten te gebruiken bij het plannen van onderwijs. Deze leraren geven hogere cijfers aan hun schoolleider en scoren zelf hoog op het volgen van nascholing, het hebben van invloed op het schoolbeleid, op de betrokkenheid bij hun werk en op satisfactie met hun werk.

Interessant is ook dat wanneer opleidingen plaatsvinden in een ***schoolverbeteringscontext*** en worden ondersteund door het verrichten van ***schoolgebonden onderzoeksprojecten*** door de schoolleiders, dit niet alleen leidt tot een toename van schoolverbetering maar ook tot verspreiding van leren naar anderen in de school, zoals we hiervóór al zagen.

Het volgen van een ***stage*** in de opleiding is van invloed op de kans dat deelnemers de initiële opbrengsten uit de opleiding ook in de praktijk gaan brengen. Zij leren in de stage om anderen in de richting te leiden van een gezamenlijke visie, om samenwerking te organiseren, om data te gebruiken als basis voor vernieuwing en om individuele en organisatiecapaciteit op te bouwen.

Programma's met ***mentoring*** hebben een groter effect op de door leraren ervaren effectiviteit van de schoolleider dan programma's zonder mentoring. Als de schoolleider een mentor heeft, zijn de leraren positiever over de effectiviteit van de schoolleider. Mentoring draagt bij aan het bevorderen van interactie en samenwerking tussen schoolleiding en leraren en daardoor worden leraren blijkbaar positiever over de schoolleider. Dat zou een pleidooi kunnen zijn voor het vormen van groepen waaraan schoolleiders en leraren gezamenlijk deelnemen. Een programma waarin dat al plaatsvond heeft zeer positieve resultaten opgeleverd, waarbij alle deelnemers, beginnend of ervaren, groeiden in hun werk. Dit werd vooral veroorzaakt door hun actieve, gezamenlijke leerervaringen in de scholen, begeleide reflectie daarop en mentoring. Dit blijkt te leiden tot wederkerige leerprocessen in de school: iedereen leert van elkaar.

5.2.3 Professionalisering voor ervaren schoolleiders

Er is relatief weinig onderzoek naar de effecten van professionalisering voor ervaren schoolleiders. Wat we wel weten, is dat beginnende schoolleiders meer dan ervaren schoolleiders ook behoefte hebben aan scholing in technische aspecten van het leiderschap, zoals financieel management, beheersmatige vaardigheden, hrm, omgaan met juridische kwesties en wettelijke zaken. Ervaren schoolleiders hebben meer training nodig in onderwijskundig en strategisch leiderschap. Voor ervaren schoolleiders zou ook nadruk gelegd moeten worden op het leren oplossen van complexe problemen (hogere orde-denken of kritisch denken), hetgeen een cruciaal element zou zijn voor innovatie. Ook weten we dat innovatieve programma's met als kenmerken een gestandaardiseerd, op onderzoek gebaseerd samenhangend programma met ruimte om het geleerde in de praktijk te brengen, positieve resultaten laten zien voor beginnende én ervaren schoolleiders, zowel op het niveau van de individuele schoolleider als voor de school. Gerapporteerde effecten zijn doelmatigheidsverwachting, gerichtheid op verandering, het bevorderen van samenwerking tussen leraren, het stellen van schoolnormen voor gedifferentieerde instructie en verbondenheid met ouders en de omgeving. Uit onderzoek blijkt echter ook dat zeer ervaren schoolleiders nogal eens de interesse in de functie verliezen en dat zij door nascholing weer willen worden gerevitaliseerd en gemotiveerd. Juist voor zeer ervaren schoolleiders zou daarom gelden dat professionalisering niet alleen doorlopend moet zijn, maar ook moet aansluiten bij de rol, leervragen en leerstijlen van de schoolleiders en dat zij dus juist geen gestandaardiseerde programma's moeten volgen.

5.3 Effecten van informeel leren op de schoolleider en de organisatie

Zoals eerder opgemerkt, is er zeer weinig onderzoek verricht naar de effecten van informeel leren van schoolleiders. We weten nu wel dat naarmate schoolleiders meer deelnemen aan formele óf informele professionaliseringsactiviteiten zij meer ontwikkelingsgericht leiderschap laten zien. Interessant is daarbij dat participatie in formele leeractiviteiten, zoals seminars, universitaire cursussen en interne trainingen de mate verhogen waarin schoolleiders zich in hun handelen richten op de ontwikkeling van leerlingen, terwijl informele leeractiviteiten (zoals het lezen van boeken en artikelen, interne en externe netwerken, consultatie, deelname aan studiegroepen, mentoring geven of ontvangen) het ontwikkelingsgericht handelen van schoolleiders doen toenemen zowel op leerlingniveau als op het niveau van het team en de school als geheel. Leren door het opdoen van praktijkervaring blijkt het begrip van schoolleiderschap te veranderen. Schoolleiders krijgen meer oog voor de complexiteit van leiderschap en voor de rol van de leider in het verbeteren van leeropbrengsten van leerlingen door vertrouwen, samenwerking en leiderschapscapaciteit te bevorderen. Schoolleiders waarderen het probleemoplossend werken en de mogelijkheden om theorie en praktijk aan elkaar te verbinden.

Interessant is ook dat schoolleiders die deelnemen aan informele vormen van professionele ontwikkeling zoals netwerken, mentoring en onderzoeksactiviteiten een hoge mate van onderwijskundig leiderschap laten zien, terwijl dit niet het geval is wanneer schoolleiders traditionele professionaliseringsactiviteiten volgen zoals cursussen, conferenties en bezoeken aan andere scholen. Dit zou te maken kunnen hebben met het onderzoeksresultaat dat we hiervóór bespraken, namelijk dat opleidingsprogramma's voldoende lengte moeten hebben om kritisch en reflectief denken van schoolleiders te stimuleren.

Informele professionaliseringsactiviteiten, ook als deze onderdeel uitmaken van een meer formeel programma, bieden schoolleiders de tijd en de interactie met het team die nodig zijn om te leren over wat leerlingen, leraren en de school als organisatie nodig hebben binnen de eigen context. Omdat informeel leren sterk schoolgebonden is, zorgen de effecten die informeel leren heeft op de schoolleider zelf direct ook voor effecten op de school als geheel. Het onderscheid tussen effecten op de schoolleider en effecten op de schoolorganisatie is voor informeel leren dus niet opportuun.

5.4 Effecten van professionalisering vergeleken met de professionaliseringswensen van schoolleiders

Hoe verhouden de effecten van professionalisering op de schoolleider zelf en op de schoolorganisatie die uit de literatuur naar voren zijn gekomen, zich tot de professionaliseringswensen en -behoeften van de schoolleiders zoals beschreven in hoofdstuk 3?

Onderzoek naar effecten leverde het gegeven op dat professionalisering aan moet sluiten bij de inhoudelijke wensen en behoeften van schoolleiders en bij hun praktijk. Het is dus zaak om te bezien wat die wensen zijn en of de professionalisering die schoolleiders zouden wensen en waaraan zij zeggen behoefte te hebben ook het meest effectief is.

Schoolleiders blijken wat betreft de ***inhoud van professionalisering*** behoefte te hebben aan vier categorieën van scholing:

1. scheppen van vertrouwen en samenwerking
2. bevordering van onderwijskundig leiderschap en ontwikkeling van menselijk potentieel
3. initiëren van schoolverbetering en -ontwikkeling
4. professionalisering op het gebied van datagebruik

Daarbij benadrukken schoolleiders hun behoefte aan professionele ontwikkeling op relationeel gebied. Voor vrouwen geldt dit nog sterker dan voor mannen. Het ontwikkelen van vaardigheden bij schoolleiders in het bouwen van relaties blijkt gedurende hun gehele loopbaan van belang.

Uit onderzoek naar wensen van schoolleiders voor ***vormen van professionalisering*** blijkt hun grote voorkeur voor informeel leren. Voor aankomende schoolleiders in voorbereidende programma's geldt dat er vaker sprake is van behoefte aan formele leeractiviteiten, maar dat daarbij veel belang wordt gehecht aan praktijkgeoriënteerde activiteiten die eigenlijk een soort mix vormen tussen formeel en informeel leren. In de literatuur naar wensen van schoolleiders komt steeds terug het verbinden van leren aan de schoolcontext en aan problemen in de praktijk en het creëren van gelegenheden om te delen, te reflecteren en samen te werken. Ervaringsleren en reflectie in allerlei verbanden scoren hoog. Als meest door schoolleiders gewilde vormen worden dan genoemd: samenwerking met collega's in professionele netwerken en communities of practice, werken aan schoolontwikkeling en deelname aan gezamenlijke besluitvormingsactiviteiten en planningsprocessen, schoolleiders als mentor en critical friend, intervisie, het bezoeken van succesvolle scholen, onderzoek doen en activiteiten om op de hoogte te blijven van ontwikkelingen, bijvoorbeeld door het lezen van vakliteratuur.

Opvallend is dus de grote voorkeur van schoolleiders voor informeel leren, terwijl er weinig literatuur is over de effecten van informeel leren. We weten dus niet zo goed wat informeel leren doet voor de schoolleider. De weinige onderzoeken die er zijn op dit terrein, geven wel aan dat informeel leren een goede basis vormt voor de verbinding van theorie en praktijk. Ook blijkt informeel leren het ontwikkelingsgericht handelen van schoolleiders te stimuleren op zowel leerlingniveau als op het niveau van het team en de school als geheel. Ook de directe doorwerking bij informeel leren van effecten voor de schoolleider zelf naar effecten voor diens school lijkt een belangrijk pleidooi voor informeel leren. Wel is meer onderzoek naar de effecten van informeel leren noodzakelijk. Het werken in netwerken, mentoring en het doen van praktijkgericht onderzoek komen uit de literatuur naar voren als effectieve programmaonderdelen in opleidingen van schoolleiders. Externe coaching wordt ook vaak genoemd als waardevolle vorm van non-formeel leren. Die vorm blijkt zeker effectief, althans als de kwaliteit van de coaching goed is. We weten echter niet hoe effectief deze leervormen zijn zonder inbedding in opleidingen en dus zonder begeleiding.

De wensen van schoolleiders ten aanzien van inhoudelijk leren komen aardig overeen met wat in de effectliteratuur naar voren komt als effectieve inhoud voor professionalisering: focus op onderwijskundig leiderschap, organisatieontwikkeling en verandermanagement en ook op teambuilding, het werken aan een lerende cultuur en schoolleiderschap als carrière. Uit de onderzoeken komt naar voren dat men naast informeel leren ook belang hecht aan formeel leren. We kunnen concluderen dat ook bij het aangeven van de behoefte aan formele leervormen, díe leervormen voorop staan bij schoolleiders waarin zelfreflectie, feedback vragen en reflecteren een belangrijke plek innemen en waarbij opleiding en training in een praktische context worden geplaatst. Als schoolleiders wordt gevraagd naar hun voorkeur

voor vormen van formeel leren, noemen zij niet in eerste instantie de in hun land aangeboden omvangrijkere opleidingen. Zij geven eerder de voorkeur aan school-based seminars, korte cursussen met specifieke thematiek, workshops en kleinere studiegroepen: leervormen waarin zij ervaringen kunnen uitwisselen en waarbij zij kunnen werken als peers. Ook gaat de belangstelling uit naar formele leervormen die leiden tot het verwerven van kennis, zoals lezingen, congressen en internationale studiereizen. Juist deze kortdurende vormen van leren blijken niet erg effectief. Opleidingen dienen een behoorlijke lengte te hebben om te kunnen leiden tot werkelijke effecten op de schoolleider zelf en op de schoolorganisatie. Juist de gestandaardiseerde opleidingen met een diversiteit aan leervormen komen uit de onderzoeksliteratuur naar voren als bijzonder effectief, zoals we zagen in paragraaf 5.2.

5.5 Effectieve kenmerken van formeel leren: implicaties voor professionalisering van schoolleiders in Nederland

De resultaten uit deze overzichtsstudie hebben sterke implicaties voor de ontwikkeling en herziening van de opleidingsprogramma's in Nederland. We bespreken hier de effectieve kenmerken van professionalisering qua inhoud en qua leervorm zoals die uit onze overzichtsstudie naar voren zijn gekomen. Effectieve kenmerken van informeel leren worden in de literatuur niet genoemd. Wel is duidelijk geworden uit de literatuur dat naast informeel leren ook formeel leren noodzakelijk is bij de professionalisering van schoolleiders, omdat daarbij de theorie een grotere rol speelt dan bij informeel leren. Aanbieden van gestandaardiseerde opleidingen blijkt heel belangrijk, bijvoorbeeld voor het aanreiken van op onderzoek gebaseerde nieuwe kennis en het ontwikkelen van nieuwe perspectieven.

Kwalitatief sterke programma's zijn wat hun inhoud betreft gebaseerd op onderzoek. Deze programma's leggen voorts de nadruk op onderwijskundig leiderschap, organisatieontwikkeling en verandermanagement. Er is een duidelijke focus op kennis en vaardigheden op deze drie terreinen en ook op teambuilding, op het werken aan een lerende cultuur en op schoolleiderschap als carrière. Daarbij wordt gewezen op het belang van probleemgestuurde leerstrategieën en op uitdagend en actief leren. En uiteraard op goede professionele opleiders die thuis zijn in de theorie en praktijk van het schoolleiderschap.

Het is zaak dat opleidingen een coherent en gestandaardiseerd curriculum bevatten. Portfolio's en logboeken blijken daarbij behulpzaam om de groei in kennis van standaarden in beeld brengen. In Nederland kan dit worden bevorderd door het beroepsprofiel van schoolleiders leidend te laten zijn voor alle formele schoolleidersopleidingen.

Als heel belangrijk wordt aangegeven dat professionaliseringsactiviteiten relevant en gepersonaliseerd moeten zijn: ze moeten aansluiten bij persoonlijke behoeftes

en leerstijlen en ze moeten corresponderen met rollen en verantwoordelijkheden van de schoolleider. Bovendien dient de opleiding zoveel als mogelijk plaats te vinden in een schoolverbeteringscontext. Door middel van praktijkopdrachten, stages, mentoring en coaching kan hieraan tegemoet worden gekomen. Dit komt ook tegemoet aan een ander effectief kenmerk van opleidingen, namelijk de integratie van theorie en praktijk: nieuwe kennis dient te worden verbonden met specifieke concrete activiteiten in de schoolpraktijk. Daarmee samenhangend zouden de activiteiten die de schoolleiders verrichten in de opleiding zich moeten uitbreiden naar het gehele schoolteam. Dit kan worden bevorderd door het opnemen van praktijkgericht onderzoek en van mentoring en coaching in de opleiding.

Het werken in hechte professionele leergroepen of leerteams is een ander effectief kenmerk van opleidingen. Men moet een gezamenlijke taal kunnen ontwikkelen rond onderwijskundig leiderschap. Het ontbreken van zo'n leergroep is ook het nadeel van online programma's: de schoolleiders missen de persoonlijke uitwisseling en deling van kennis en ervaring. Het samenbrengen van schoolleiders en leraren in één leergroep kwam uit een van de onderzoeken naar voren als zeer waardevol, vooral ook door de toename van toepassing van het geleerde in de school. Misschien is het een idee om een pilot hierop te starten om te onderzoeken of dit ook in de Nederlandse situatie geldt.

Het ondersteunen van schoolleiders vanuit de opleidingen, hogescholen en universiteiten door middel van het aanbieden van coaching en mentoring verdient sterke aanbeveling. Behalve dat schoolleiders door coaching en mentoring de nieuwe kennis die zij opdoen eerder implementeren in hun schoolpraktijk, leidt het ook tot meer wederzijds van elkaar leren in de school. Het draagt bij aan het bevorderen van interactie en samenwerking tussen schoolleiding en leraren. Het is dan wel zaak om daaraan eisen te stellen. Er moet voldoende tijd voor worden ingeruimd, mentoren en coaches moeten goed getraind zijn en moeten voldoende worden gefinancierd en er moet een goede match zijn tussen mentor en mentee of tussen coach en schoolleider. Ook zullen coaches en mentoren in staat moeten zijn om te werken vanuit ideeën van schoolontwikkeling en vernieuwing, om het gevaar van socialisatie in een traditionele schoolsetting te voorkomen.

Verder dient er gelegenheid te zijn tot samenwerkend leren in leiderschapsnetwerken, professionele leergemeenschappen of communities of practice. Uitwisseling en deling van kennis en ervaring vindt dan grondiger plaats en toepassingsmogelijkheden in de eigen praktijk worden meer verkend.

Stages van goede kwaliteit blijken ook heel belangrijk te zijn voor het daadwerkelijk leren van aankomende en beginnende schoolleiders. Schoolleiders moeten dan in de stage wel daadwerkelijk leidinggevende verantwoordelijkheid dragen, de focus moet liggen op leidinggeven aan schoolontwikkeling en de stage moet een

representatieve functie hebben voor de voorbereiding van de schoolleider. Ook aan het werken met praktijkopdrachten in de opleiding wordt in de literatuur veel waarde gehecht. Belangrijk daarbij is dat schoolleiders probleemoplossend werken waarbij theorie en praktijk aan elkaar worden verbonden.

Specifiek voor ervaren schoolleiders worden nog effectieve kenmerken genoemd als het verzamelen van input van stakeholders, kalibreersessies om de consistentie van evaluaties en beoordelingen te bevorderen, het monitoren van de vorderingen van schoolleiders en schoolleiders ondersteunen bij het vinden van genoeg tijd om in de praktijk te oefenen. Ook weten we dat ervaren schoolleiders in vergelijking met hun beginnende collega's meer training nodig hebben in onderwijskundig en strategisch leiderschap. Zeer ervaren schoolleiders hebben behoefte aan revitalisering en motivering voor het beroep, waardoor aangesloten moet worden bij hun behoeften aan professionalisering. Het ligt niet voor de hand dat zij gestandaardiseerde opleidingen doorlopen. Authentieke *on the job* professionalisering zou voor hen het meest geschikt zijn. Dit roept om goede assessmentinstrumenten waarmee de leervragen van de zeer ervaren schoolleiders ten behoeve van hun professionalisering in kaart kunnen worden gebracht. Het zou ook een herinrichting kunnen betekenen van de huidige masteropleidingen met een masteropleiding speciaal voor ervaren schoolleiders.

Tot slot zijn er nog een paar aanvullende aanbevelingen te doen. Allereerst is het opvallend dat -zoals blijkt uit de literatuur- heel veel landen opleidingen hebben voor aankomende schoolleiders. In Nederland is dit nog niet het geval, hoewel de basisopleidingen doorgaans wel open staan voor teamleiders en voor leraren met leiderschapstaken. De noodzaak om al dan niet dergelijke opleidingen in de toekomst te ontwikkelen, zou besproken moeten worden. Daarbij, zo blijkt uit de onderzoeken, is het belangrijk om te zorgen dat de verschillende opleidingen en andere professionaliseringsactiviteiten voor schoolleiders een doorlopend geheel vormen: van scholing voor aankomende schoolleiders tot scholing voor ervaren schoolleiders, doorgaand gedurende de gehele loopbaan van de schoolleiders.

Verder valt op in de literatuur dat in veel landen niet of nauwelijks verschil wordt gemaakt tussen professionaliseringstrajecten van schoolleiders in het basisonderwijs en die uit het voortgezet onderwijs. De professionaliseringswensen en -behoeften van schoolleiders blijken niet zozeer te verschillen voor basis- en voortgezet onderwijs. Met het streven in Nederland naar funderend onderwijs voor vier- tot zestienjarigen verdient het aanbeveling om ook in Nederland geen aparte opleidingen en professionaliseringstrajecten te organiseren voor po en vo. Een aantal opleidingen in Nederland werkt nu al met gemengde leergroepen van schoolleiders po en vo en soms ook mbo en hbo. De ervaring leert dat deze verschillende schoolleiders juist veel van elkaar kunnen leren en dat dit hun perspectieven verbreedt. Ook de schoolleidersregisters po en vo zouden zich moeten beraden over een hechtere

samenwerking op het terrein van professionalisering en het toegroeien naar één schoolleidersregister.

De professionaliseringswensen en -behoeften verschillen dus niet voor po en vo, maar wel voor de loopbaanfase van schoolleiders. Beginnende schoolleiders hebben andere professionaliseringswensen en hebben ook andere inhouden en leervormen nodig dan ervaren schoolleiders. Ervaren schoolleiders hebben bijvoorbeeld meer behoefte aan *on the job* activiteiten en aan mentoring en/of coaching. De opleidingen zouden dus eerder gestreamd moeten worden op het aantal jaren ervaring van schoolleiders (op hun loopbaanfase) dan op het schooltype (po of vo) waaraan ze leidinggeven. Hoewel daar de kanttekening bij moet worden gemaakt dat er ook literatuur is waarin wordt gesteld dat ervaren schoolleiders in gemixte groepen juist veel leerden van beginnende schoolleiders, terwijl aankomende en beginnende schoolleiders meer zelfvertrouwen kregen in hun leiderschapskwaliteiten. Dat leidt tot de aanbeveling om qua loopbaanfase gemengde leergroepen te behouden, maar om bepaalde onderdelen samen te laten doorlopen en voor andere onderdelen de groep te scheiden voor beginnende en ervaren (en misschien ook aankomende) schoolleiders.

Tot slot nog dit. De behoefte aan verhoging van de kwaliteit van leiderschap wordt de laatste jaren sterk benadrukt in het beleid en in de praktijk van het schoolleiderschap in Nederland. Uit onze overzichtsstudie blijkt nu dat het met het oog op de kwaliteitsverhoging van schoolleiders belangrijk is om naast allerlei andere professionaliseringsactiviteiten ook gestandaardiseerde programma's aan te bieden, zodat alle schoolleiders de benodigde basis kunnen verwerven voor de uitoefening van hun leiderschap. Het gaat dan om curricula die zich kenmerken door integratie van theorie en praktijk gekoppeld aan professionele standaarden, waarin wordt gewerkt vanuit een op onderzoek gebaseerde kennisbasis. Hier moet in Nederland nog een slag worden gemaakt. Voor het beleid op kwaliteitsverhoging van schoolleiders betekent dit volgens ons dat de NVAO zou moeten accrediteren op basis van criteria gebaseerd op de ontwikkelde beroepsstandaarden en dat de schoolleidersregisters als eis voor intrede in het register alleen deze geaccrediteerde opleidingsprogramma's zouden moeten erkennen. Voor de herregistratie kan dan een breder aanbod van formele en informele leeractiviteiten worden geaccepteerd.

5.6 Onderzoeksagenda

Hoewel er sinds 2007 een duidelijke toename te zien is van het aantal studies naar effecten van professionalisering zijn deze studies nog overwegend beschrijvend van aard. Het betreft veelal evaluaties van formele programma's waarbij gedurende het programma of direct erna gegevens zijn verzameld. Er is methodologische diversiteit vereist om meer grip te krijgen op het complexe terrein van effecten van professionalisering.

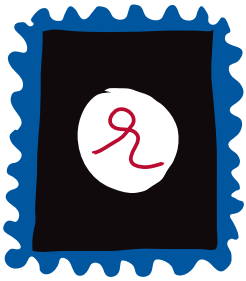
Gezien het algemeen erkende belang van professionalisering van schoolleiders zou meer aandacht voor effectonderzoek gerechtvaardigd zijn. Daarnaast is er nauwelijks iets bekend over effecten op de langere termijn. Daarom pleiten wij voor meer longitudinale studies. Deze effectstudies, longitudinaal of niet, zouden een helder onderscheid moeten maken in verschillende soorten inhouden en verschillende leervormen van formele opleidingsprogramma's. Ook een onderscheid in loopbaanfase van de schoolleiders is daarbij een vereiste. Welk soort curriculum en welk soort leervorm leidt tot wat voor soort effecten voor beginnende en voor ervaren schoolleiders? Daaruit zouden suggesties naar voren kunnen komen voor wat nodig is om de innovatieve schoolleider van de toekomst op te leiden.
Vooral over de effecten van informeel leren is weinig bekend. Onderzoek hiernaar zou het design kunnen hebben van de experimentele en de controlegroep: een groep schoolleiders die veel professionaliseringsactiviteiten hebben doorlopen en een controlegroep van schoolleiders die dat niet of nauwelijks hebben gedaan, waarbij aan leraren wordt gevraagd om het leiderschap van hun schoolleider te beoordelen.

Onderzoek naar effecten van professionalisering gaat gepaard met methodologische uitdagingen, zeker als het gaat om effecten op de langere termijn en om indirecte effecten op leraren en leerlingen. Onderzoek naar de relatie tussen professionaliseringsactiviteiten en de effectiviteit van leiders wordt bemoeilijkt door uitdagingen als het meten van input en output, de scheiding van effectiviteit en bias ten aanzien van het eigen programma, en de invloed van interveniërende variabelen zoals voortgaande professionalisering/leren op de werkplek. Gelukkig zijn er al enkele onderzoekers die deze methodologische uitdagingen aangaan. Zo werd een omvattend plan voor onderzoek voor de komende jaren beschreven door Corcoran (2016). Corcoran gaat een longitudinaal onderzoek verrichten naar de effecten van het National Institute for School Leadership's Executive Development Program in de Verenigde Staten op leiderschapsvaardigheden, schoolklimaat, maar ook op onderwijskwaliteit en leerlingresultaten. Onafhankelijke evaluatoren gaan in drie staten *multisite cluster-randomized trials* uitvoeren.

Onderzoek naar professionalisering van ervaren schoolleiders wordt ook bemoeilijkt doordat de verscheidenheid in leerbehoeften en leerdoelen onder deze groep erg groot is. Dit roept om goede assessmentinstrumenten waarmee leervragen en leeropbrengsten in kaart kunnen worden gebracht. Veel onderzoekers wijzen echter op het gegeven dat goede instrumenten om leerdoelen, leereffecten en veranderingen in leiderschapsgedrag vast te stellen, ontbreken. Het lijkt dan ook geen overbodige luxe om in te zetten op het ontwikkelen en onderzoeken van instrumenten waarmee (in onderlinge samenhang) leervragen, leerresultaten en veranderingen in leiderschapspraktijken kunnen worden gemeten. Dergelijke instrumenten maken ook onderzoek mogelijk naar effectieve combinaties van formeel en informeel leren en naar factoren die de transfer van opleiding naar praktijk bevorderen.

Gezien het grote belang dat voor alle schoolleiders wordt gehecht aan een sterke verbinding tussen formeel leren en het leren in de praktijk is het niet alleen voor onderzoekers maar ook voor opleiders van groot belang om te beschikken over goede instrumenten waarmee (veranderingen in) de leiderschapspraktijken van deelnemers in kaart kunnen worden gebracht.

De overeenkomst in leerbehoeften van schoolleiders po en vo, de groei naar samenhangend funderend onderwijs en de bemoedigende ervaringen met gemixte leergroepen (po, vo en ook mbo) leiden tot de aanbeveling om de effectiviteit van gezamenlijke professionaliseringsvormen te onderzoeken, flankerend aan pilots op dit terrein. Dit geldt ook voor pilots waarin aankomende, beginnende en ervaren schoolleiders in interactie leren.



Literatuur

Gereviewde literatuur over wensen en behoeften van schoolleiders (hoofdstuk 3)

Brauckmann, S., & Pashiardis, P. (2012). *Contextual framing for school leadership training*; Empirical findings from the Commonwealth Project on Leadership Assessment and Development (Co-LEAD).

Brockman, M.E. (2012). *Texas principals' perceptions of professional development provided by the local school district.* Dissertation, University of North Texas.

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.

Duncan, H.E. (2013). Exploring gender differences in US school principals' professional development needs at different career stages. *Professional Development in Education, 39(3),* 293-311.

Foley, R.M. (2001). Professional Development Needs of Secondary School Principals of Collaborative-Based Service Delivery Model. *The High School Journal, 85(1),* 10-23.

Hulsbos, F., Evers, A., Kessels, J., & De Laat, M. (2014). *Een aantrekkelijke leeromgeving voor schoolleiders. Onderzoek naar het non- en informele leren van schoolleiders in het voortgezet onderwijs.* LOOK, i.o.v. de VO-academie.

Kohnstamm Instituut & Oberon (2017). *Monitor Professionele ontwikkeling schoolleiders VO 2016. Uitkomsten van 3 focusgroepen: het formuleren van leervragen en effecten van professionalisering*. Oberon, Utrecht.

Michaelidou, A., & Pashiardis, P. (2009). Professional development of school leaders in Cyprus: is it working? *Professional Development in Education, 35(3),* 399-416.

Ng, S-W., & Szeto, S-Y. E. (2016). Preparing school leaders: The professional development needs of newly appointed principals. *Educational Management Administration & Leadership, 44(4)*, 540-557.

Schenke, W., Heemskerk, I.M.C.C., Lockhorst, D., Oomens, M., m.m.v. van Loon-Dikkers, A.L.C., Felix, C., Pater, C.J., & van Aarsen, E. (2016). *Monitor Professionele ontwikkeling schoolleiders VO 2014-2015*. Rapport 948, ISBN 94-6321-008-9. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

Spanneut, G., Tobin, J., & Ayers, S. (2012). Identifying the Professional Development Needs of Public School Principals Based on the Interstate School Leader Licensure Consortium Standards. *NASSP Bulletin, 96(1)*, 67-88.

Stroud, V. (2006). Sustaining Skills in Headship Professional Development for Experienced Headteachers. *Educational Management Administration & Leadership, 34(1*), 89-103.

Wilson, M., & Xue, X. (2013). School Leader Perspectives on Leadership Learning Preparation and Continuing Professional Development in the Chinese Province of Fujian. *Educational Management Administration & Leadership, 41(6),* 800-818.

Zhang, W., & Brundett, M. (2010). School Leaders' Perspectives on Leadership Learning: The Case for Informal and Experiential Learning. *Management in Education, 24(4),* 154-158.

Gereviewde literatuur over effecten van professionalisering (hoofdstuk 4)

Ballenger, J., Alford, B., McCune, S., & McCune, D. (2009). Obtaining validation from graduates on a restructured principal preparation program. *Journal of School Leadership*, *19*, 533-558.

Barnett, B., Shoho, A., & Copland, M. (2010). *Using internships in the preparation of school leaders*. Austin, TX: University Council for Educational Administration.

Barton, L., & Cox, K. (2012). Experiences in leadership: Gauging the impact of fieldwork. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, *7*(1).

Bickmore, D. (2012). Professional learning experiences and administrator practice: is there a connection? *Professional Development in Education. Volume 38*, issue 1, 95-112.

Borden, A., Preskill, S., & DeMoss, K. (2012). A new turn toward learning for leadership: Findings from an exploratory coursework pilot project. *Journal of Research on Education, 7(1),* 123-152.

Brooks, J. S., Havard, T., Tatum, K., & Patrick, L. (2010). It takes more than a village: Inviting partners and complexity in educational leadership preparation reform. *Journal of Research on Leadership Education*, *5*, 418-435.

Brown, C. J. (2011). *Learning communities or support groups: The use of student cohorts in doctoral educational leadership programs* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest UMI Dissertations Publishing. (UIM No. 3453645).

Browne-Ferrigno, T. (2011). Mandated university-district partnerships for principal preparation: Professors' perspectives on required program redesign. *Journal of School Leadership*, *21*, 735-756.

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

Chapman, P. E., Diaz, S. R., Moore, L. C., & Deering, P. R. (2009). Educational administration students' perceptions of traditional vs. online instructional delivery formats. *Journal on Excellence in College Teaching*, *20(2),* 7-26.

Christian, G. R. (2011). *Internship experiences for aspiring principals: Student perceptions and effectiveness* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest UMI Dissertations Publishing. (UMI No. 3476276).

Corcoran, S., Schwartz, A., & 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(2)*, 215-229.

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

Darling-Hammond, L., & Richardson, N. (2009). Teacher Learning: what matters? *Educational Leadership*, *66(5),* 46-53.

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. H., & Darling-Hammond, L. (2012). Innovative principal preparation programs: What works and how we know. *Planning and Changing, 43(1/2),* 25-45.

Donmoyer, R., Yennie-Donmoyer, J., & Galloway, F. (2012). The search for connections across principal preparation, principal performance, and student achievement in an exemplary principal preparation program. *Journal of Research on Leadership Education, 7(1),* 5-43.

Duncan, H., Range, B., & Scherz, S. (2011). From professional preparation to on-the-job development: What do beginning principals need? *International Journal of Educational Leadership Preparation, 6(3),* 1-20.

Fuller, E., Young, M., & Baker, B. (2011). Do principal preparation programs influence student achievement through the building of teacher-team qualifications by the principal? An exploratory analysis. *Educational Administration Quarterly, 47(1),* 114-172.

Gates, S. M., Hamilton, L. S., Martorell, P., Burkhauser, S., Heaton, P., Pierson, A., Gu, K. (2014). *Principal preparation matters: How leadership affects student achievement* . Santa Monica, CA: RAND.

Greenlee, B., & 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., Kalogrides, D., & Loeb, S. (2015). Using student test scores to measure principal performance. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 37(1), 1-26.*

Gumus, E. & Bellibas, M.S., (2016). The Effects of Professional Development Activities on Principals' Perceived Instructional Leadership Practices: Multi-Country Data Analysis Using TALIS 2013 *Educational Studies, 42(3),* 287-301.

Hackmann, D. G., & McCarthy, M. M. (2011). Clinical faculty in educational leadership programs: A growing force. *Planning and Changing*, *42(3-4),* 183-208.

Hackmann, D., & McCarthy, M. (2013). What constitutes a critical mass? An investigation of faculty staffing patterns in educational leadership programs. *Journal of Research on Leadership Education, 8 (1),* 5-27.

Hamilton, L.S., Engberg, J., Steiner, E.D., Nelson, C.A., & Yuan, K. (2012). *Improving school leadership through support, evaluation, and incentives: The Pittsburgh Principal Incentive Program.* Santa Monica, CA: RAND.

Hoyle, J. & Torres, M. (2008). Exploring the link between school leadership preparation and practice: An analysis of former students' impressions on the relevance of their doctoral experience at six elite institutions. *Planning & Changing, 39* (3/4), 213-239.

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(1-2),* 72-95.

Korach, S. (2011). Keeping the fire burning: The evolution of a university-district collaboration to develop leaders for second-order change. *Journal of School Leadership, 21(5)*, 659-683.

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.

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.

McKibben, S. (2013). *Do local-level principal preparation programs prevent principal turnover?* Evidence from the 2008-2009 Schools and Staffing Survey (SASS) Principal Follow-Up Survey. *The Public Purpose, 11,* 69-87.

Miller, R., Goddard, R., 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.

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.

Nicolaidou, M. en 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.

Nimer, M. (2009). The doctoral cohort model: Increasing opportunities for success. *College Student Journal*, *43*, 1373-1379.

Orphanos, S., & Orr, M. (2014). Learning leadership matters: The influence of innovative school leadership preparation on teachers' experiences and outcomes. to advancement: Graduates' experiences in, through, and beyond leadership preparation. *Educational Administration Quarterly, 47(1)*, 114-172.

Orr, M. T. (2011). Pipeline to preparation to advancement: Graduates' experiences in, through, and beyond leadership preparation. *Educational Administration Quarterly*, *47*, 114-172.

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.

Osterman, K. F., & Hafner, M. M. (2009). Curriculum in leadership preparation: Understanding where we have been in order to know where we might go. In M. D. Young, G. M. Crow, J. Murphy, & R. T. Ogawa (Eds.), *Handbook of research on the education of school leaders* (pp. 269-318). New York, NY: Routledge.

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*, 217-257.

Preis, S., Grogan, M., Sherman, W. H., & Beaty, D. M. (2007). What the research and literature say about the delivery of educational leadership preparation programs in the United States. *Journal of Research on Leadership Education, 2(2),* 1-36.

Ringler, M., Rouse, W., & St. Clair, R. (2012). Evaluating masters of school administration internship experiences: Practices and competencies quantified. *International Journal of Educational Leadership Preparation, 7*(1), 1-18.

Ritter, C., Polnick, B., Fink, R., & Oescher, J. (2010). Classroom learning communities in educational leadership: A comparison study of three delivery options. *Internet and Higher Education*, *13*, 96-100.

Rush, E. A. (2008). Curriculum and Pedagogy. In: J. Lumby, G. Crow, & P. Pashiardis (Eds.), 2008. *International Handbook on the Preparation and Development of School Leaders.* Routledge, New York.

Salazar, M., Pazey, B., & Zembik, M. (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), in principal preparatory programs. *Journal of School Leadership, 18(10),* 62-92.

Scott, S. (2010). Pragmatic leadership development in Canada: Investigating a mentoring approach. *Professional Development in Education. Volume 36*, issue 4, 563-579.

Sherman, W. H., Crum, K. S., & Beaty, D. M. (2010). Perspectives on distance technology in leadership education: Transfer, meaning, and change. *Journal of Research on Leadership Education*, *5*, 589-610.

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 & Leadership*, *37(1)* 29-50.

Simmons, J. C., Grogan, M., Preis, S. J., Matthews, K., Smith-Anderson, S., Walls, B. P., & Jackson, A. (2007). Preparing first-time leaders for an urban public school district: An action research study of a collaborative district-university partnership. *Journal of School Leadership*, *17*, 540-569.

Stevenson, C., & Cooner, D. (2011). Mapping the journey toward the principalship: Using standards as a guide. *Planning and Changing*, *42*(3-4), 288-301.
Watterston, B. (2015). *Environmental Scan: Principal Preparation Programs, prepared for the Australian Institute for Teaching and School Leadership*. AITSL, Melbourne.

Overige literatuurverwijzingen

Andersen, I., & Krüger, M. (2012). *Advies beroepsstandaard schoolleiders primair onderwijs*. Utrecht, NSA.
Andersen, I., & Krüger, M. (2013). *Beroepsprofiel schoolleiders Voortgezet Onderwijs*. Utrecht, VO-academie.
AVS en VO-raad (2016). *De staat van de schoolleider 2016, de schoolleider in positie*.
Bush, T. (2003). Concepts and evidence in educational leadership and management in the late 1990s. *Educational Management and Administration, 31(3),* 227-30.
Cardno, C., & Fitzgerald, T. (2005). Leadership learning: A development initiative for experienced New Zealand principals. *Journal of Educational Administration, 43(3),* 316-329.
Corcoran, R. P. (2016). Principals on the path to excellence: Longitudinal, multisite cluster-randomized controlled trials of the National Institute for School Leadership's Executive Development Program. *International Journal of Educational Research, 79,* 64-75.
Dempster, N., Alen, J., & Gatehouse, R. (2009). *Professional learning for experienced educational leaders: research and practice.* In: N.C. Cranston and L.C. Ehrich (Eds.), Australian School Leadership Today. Sydney: Australian Academic Press, 314-332.
Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education, 26(2),* 247-273.
Hallinger, Ph. & Heck, R.H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement, 9(2),* 157-191.
Heck, R.H., & Hallinger, P. (2009). Assessing the contribution of distributed leadership to school improvement and growth in math achievement. *American Educational Research Journal 46(3)*, 659-689.
Hulsbos, F., Evers, A., Kessels, J., & De Laat, M. (2014). *Een aantrekkelijke leeromgeving voor schoolleiders. Onderzoek naar het non- en informele leren van schoolleiders in het voortgezet onderwijs.* LOOK, i.o.v. de VO-academie.
Inspectie van het Onderwijs (2014). *De kwaliteit van schoolleiders in het basisonderwijs, speciaal onderwijs en voortgezet onderwijs.* Utrecht.
Kemper, R., Severing, W., & Andersen, I. (2014). *Naar een kennisbasis voor schoolleiders in het primair onderwijs.* Utrecht, SRPO.
Krüger, M., & Andersen, I. (2012). *Professionele schoolleiders. Advies actualisering beroepsstandaard schoolleiders Primair Onderwijs*. Utrecht, NSA.

Krüger, M.L., Witziers, B., & Sleegers, P.J.C. (2007). The impact of school leadership on school level factors: validation of a causal model. *School Effectiveness and School Improvement 18(1),* 1-20.

Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning; review of research.* University of Minnesota, University of Toronto, Wallace Foundation.

Levin, J.A., & Datnow, A. (2012). The principal role in data-driven decision making: using case-study data to develop multi-mediator models of educational reform. *School Effectiveness and School Improvement, 23(2),* 179-201.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2013). *Lerarenagenda 2013-2012: de leraar maakt het verschil.*

Marzano, R.J., Waters, T., & McNulty, B.A. (2009). *Wat werkt: leiderschap op school*. Bazalt.

Schoolleidersregister VO (2016). Kern van het vak! Een gedeelde kennisbasis voor schoolleiders in het voortgezet onderwijs. Utrecht, SRVO.

Shapiro, J. (2003). *Exploring Teachers' Informal Learning for Policy on Professional Development*. Available online at: http://www.rand.org/publications/RGSD/RGSD174/.

Studiegroep duurzame groei (2016). *Kiezen voor duurzame groei.* Rijksoverheid.

Supovitz, J., Sirinides, P., & May, H. (2010). How principals and peers influence teaching and learning. *Educational Administration Quarterly 46(1),* 31-56.

Sykes, G., Schneider, B., Plank, D.N., (Eds.) (2009). Handbook of Education Policy Research. New York/London, Routledge.

Turner, C. (2006). Subject leaders in secondary schools and informal learning: towards a conceptual framework. *School Leadership & Management*, *26(5),* 419-435.

Van den Dungen, M., & Smit, W. (2010). *Meerdere wegen naar professionalisering. Validering en certificering van informeel leren door leraren.* Heerlen: Ruud de Moor Centrum - Open Universiteit.

Waslander, S., Dückers, M., van Dijk, G. (2012). *Professionalisering van schoolleiders in het voortgezet onderwijs. Een gedeeld referentiekader voor dialoog en verbetering*. VO-raad, Utrecht.

Weindling, D. (1999). *Stages of headship.* In T. Bush, L. Bell, R. Bolam, R. Glatter and P. Ribbins (Eds.), Educational Management: Refining Theory, Policy and Practice. London: Paul Chapman, 90-101.

Wilson, M., & Xue, X. (2013). School Leader Perspectives on Leadership Learning Preparation and Continuing Professional Development in the Chinese Province of Fujian. *Educational Management Administration & Leadership*, *41(6),* 800-818.

Witziers, B., Bosker, R. J., & Krüger, M.L. (2003). Educational leadership and student achievement: the elusive search for an association. *Educational Administration Quarterly, 39(3)*, 398-425.

Bijlage: Tabel 1 | Ni, Y., Hollingworth, L., Rorrer, A. & Pounder, D. (2017): The evaluation of educational leadership preparation programs

Study	Sample and data	Program measures
Borden et al. (2012)	End-of-class session questionnaires and end-of-course evaluation from 14 students participating in the class, focus groups.	Field-based coursework offered through a university-school district partnership.
Corcoran et al. (2012)	Principals graduated from the Aspiring Principals Program (APP) and other programs, longitudinal student performance in schools led by APP and non-APP principals.	Dichotomous variable measuring APP and non-APP programs.
Davis and Darling-Hammond (2012)	Five innovative principal preparations programs, discriptions drawn from Darling-Hammond et al. (2009), follow up telephone interview, related program documents.	Common program features: driven by a theory of action, highly selective, mentored internships, cohort model, and multiple performance measures.
Donmoyer et al. (2012)	One exemplary principal preparation program. Interviews of six principals, teachers, assistant principals, and district administrators; teachers survey; school and program documents.	Selection procedures, cohort model, extensive one-on-one mentoring, collaborative leadership approach, innovative teaching strategies.
Gates et al. (2014)	The New Leaders Program (NLP) in 10 districts, student achievement data, survey, qualitative data through interviews, focus groups and documents.	Selective admissions, a yearlong residency under a mentor principal, support for principals early in their tenures, partner with districts and charter management organizations.
Greenlee and Karanxha (2010)	Survey of 42 cohort and 51 non-cohort students within the same leadership preparation program.	Cohort and non-cohort

Outcome measures	Methodology	Results
Student perceptions of effectiveness of the course.	Qualitative and descriptive	The field-based coursework provided opportunities to connect theory and practice, offered collaborative course activities and gave them “spaces for thought and spaces for action”.
Student math and reading achievement, principal turnover.	Difference-in-difference analyses of achievement in schools led by APP graduates and matched new non-APP principals through propensity score matching.	APP principals performed about as well as other new principals. APP-trained principals were more likely to transfer schools or leave the district or profession than other new principals placed in similar schools.
Finding and keeping administrative positions, satisfaction with programs, efficacy relating to administrative tasks and working with teachers, preparedness of roles as instructional leader.	Short case studies and cross-case analysis.	Graduates reported high levels of satisfaction with their programs and high levels of confidence and efficacy relating to administrative tasks and their roles as instructional leaders. Graduates are more successful in finding and keeping administrative positions.
Principal practice, student achievement gains.	Qualitatively driven mixed method, preponderance of evidence on student achievement gains.	Graduates perceived their preparation program contributed in significant ways to their ability to play the principal role and be instructional leaders. Mixed results on the impact on student achievement gains.
Principal retention, student achievement.	Mixed-method, principal survey, analysis of student-achievement data and principal tenure data, nested case-studies of 1st year principals.	NLPs on average had higher retention rates than non-NLPs. Students in schools led by NLPs experienced slightly larger achievement gains than similar students in schools led by non-NLPs. The magnitudes of achievement effects varied substantially across districts, depending on the implementation of the program and district conditions.
Students’ perceptions on eight subscales: participation, communication, collaboration, influence, trust, cohesiveness, empowerment, and satisfaction.	Survey research method, t-tests	Significant differences were found in trust, cohesiveness, and satisfaction between cohort and non-cohort students. However, little difference was found in the areas of participation, communication, influence, empowerment, and collaboration.

Study	Sample and data	Program measures
Hoyle and Torres (2008)	Six top-ranked doctoral leadership preparation programs, structured interviews with former students and current faculty, records and documents.	Quality of the courses, dissertation committee, internship.
Korach and Agans (2011)	Course evaluations, survey, interviews of blended online program and a classroom-based program participants, cohort instructors, and course professors.	The blended online program has online discussions through Blackboard, the use of digital portfolio's, and online communities of inquiry and supportive networks.
McKibben (2013)	The 2008-2009 Schools and Staffing Survey and Principal Follow-up Survey.	Dichotomous variable whether a principal participated in school-or district-level principal preservice training programs.
Orphanos and Orr (2014)	175 teachers whose principals were prepared in an exemplary leadership program and 589 teachers whose principals were traditionally prepared.	An exemplary program with targeted recruitment, a coherent curriculum, problem-based learning, a cohort structure, mentoring, internship, strong district-university relationships.
Orr (2011)	Survey of 471 graduates from 13 institutions and 17 programs.	Program challenge, leading learning content, active instruction, knowledgeable faculty, cohort membership, positive student relationships, supportive organizational structures, internship release time, internship quality.
Orr and Orphanos (2011)	Survey of 65 principals who had graduated from one of the four exemplary leadership preparation programs and a national sample of principals.	Innovative or conventional program, program and internship quality measures.
Perez et al. (2011)	One principal preparation program, three rounds of interview data of eight participants over 18 months, candidates' admission documents, self-assessments, fieldwork assignments, and capstone leadership platform.	18-months field experience
Salazar et al. (2013)	A "high-quality" university based principal preparation program. Online survey from nine members of a principalship cohort.	Various components of a "high-quality"program

Outcome measures	Methodology	Results
Preparedness of graduates to the school and district leadership role.	Mixed methodology	Six programs are of high quality
Acquisition of a leadership lens, comfort with ambiguity, critical thinking, capacity to analyze data and to execute an organizational diagnosis.	Qualitative	Program participants in the blended online program reported similar outcomes as those in the classroom based program.
Principal turnover outcomes: principals staying in the same school, moving to another school, or leaving the principal profession.	Multinominal logistic regression	No effect of such programs on principal turnover was found.
Teachers' perceptions of their principals' leadership practices, teacher job satisfaction, teacher collaboration.	Structural equation techniques	Innovative leadership preparation exerts a statistically significant direct effect on principals 'leadership practices and a significant indirect effect on teacher collaboration and satisfaction.
Graduates'program satisfaction, self-reported leadership learning, beliefs about the principalship, and career intentions and advancement.	Descriptive, correlational analyses, analysis of variance	Most of program measures were positively associated with leadership learning outcomes. None of the program measures was associated with graduates' intentions to become school leaders, except for the measures of internship quality.
Leadership learning, leadership practice, school improvement progress, school climate.	Structural equation modeling	Exemplary programs were positively associated with higher program and internship quality, the attributes that were positively associated with effective leadership learning and engaging in these practices, which was associated with better school improvement progress and school climate.
Candidates' belief and commitment about school leadership, leadership practices, capacity to apply the practices to influence teaching and learning.	Content analysis, the triangulation of in-depth interview data and other data sources	The majority of participants' understanding of school leadership changed significantly, including a deeper recognition of the complexity of leadership and the leaders' role in improving learning outcomes for all students.
Graduates' perception of specific learning experience and the quality of learning experience.	Basis program evaluation method	Social justice theme and the cohort model were identified as most influential factors on leadership development.

Bijlage: Tabel 2 | Samenvatting reviewstudie Crow & Whiteman (2016) m.b.t. effecten van vormen van professionalisering*

Vorm	Effect op schoolleider als individu
Innovatieve voorbereidende programma's (programma's met in laatste kolom genoemde effectieve kenmerken)	• Positieve percepties van leeropbrengsten (Ballenger, Alford, McCune, & McCune, 2009; Orr, 2011). • Hoge tevredenheidsscores en de intentie om schoolleider te worden (Orr, 2011).
Cohort-modellen (leergroepen)	• Het werken in leergroepen draagt bij aan het succesvol afronden van het voorbereidende programma (Nimer, 2009). • Leergroepen bevorderen de ontwikkeling van professionele vaardigheden (Brown, 2011). • Leergroepen geven deelnemers het gevoel goed voorbereid te zijn op hun taak als schoolleider (Huang et al., 2012).
Online-/afstandsonderwijs	• Blended en klassikale programma's hebben vergelijkbare leeropbrengsten, waaronder kritisch en reflectief denken, systeemkennis en de vaardigheid om data te analyseren en organisaties te diagnosticeren (Korach & Agans, 2011). • Geen verschillen in evaluatie-uitkomsten van deelnemers aan online dan wel face-to-face leren (Chapman, Diaz, Moore, & Deering, 2009; Ritter, Polnick, Fink, & Oescher, 2010; Sherman, Crum, & Beaty, 2010; Korach and Agans (2011).
Partnerschappen tussen aanbieders professionalisering en districten	• Deelnemers ervaren verbindingsmogelijkheden tussen theorie en praktijk (Preis et al., 2007; Borden, Preskill, & DeMoss, 2012), winst op het terrein van kennis en leiderschapsvaardigheden (Orr & Barber,2007), verbeterde kwaliteit van het programma en een sterkere rol voor de districten/regio's (Orr, 2011; Orr & Orphanos, 2011; Korach, 2011) en zelfkennis en gereedheid om van rol te veranderen (Simmons et al., 2007).
Gebruik multimedia	• Gebruik multimedia lijkt bij te dragen aan sociale gelijkheid (Boske, 2011), spreken in het openbaar en omgaan met media (Friend, Adams, & Curry, 2011) en aan leiderschapsidentiteit (Guajardo et al., 2011).

Effect op school en leeropbrengsten	Effectieve kenmerken
• Positieve leiderschapspraktijken (Darling-Hammond et al., 2010; Orr & Orphanos, 2011). • Indirect positief effect op leeropbrengsten en schoolcondities (Orr & Orphanos, 2011; Fuller, Young, & Baker, 2011).	• Het opsporen van leraren met leiderschapspotentieel (selectie) • Op onderzoek gebaseerde inhoud en samenhang in het curriculum • Praktijkstages • Probleemgestuurde leerstrategieën • Cohortstructuren (leerteams) • Mentoring en coaching • Samenwerking tussen universiteiten en schooldistricten • Uitdagend, actief leren • Staf met kennis van zaken • Bevorderen positieve relaties tussen deelnemers
	• Online leeromgeving wordt door schoolleiders als meer billijk ervaren door gelijkheid in informatie en eisen (Preis et al., 2007; Korach & Agans, 2011). • Deelnemers aan afstandsonderwijs ervaren een minder hechte gemeenschap dan deelnemers aan face-to-face of blended programma's (Ritter et al. (2010).
	• Het hebben van een duidelijk gezamenlijk doel, helder gedefinieerde verantwoordelijkheden, authentieke communicatie, het afstemmen van belangen en ontvankelijkheid voor tussentijdse evaluaties (Kamail, Barber, Schulman, & Reed, 2012), werken met duidelijke mandaten, een verbindende rol voor bijvoorbeeld decanen, en een groot aantal actieve partners (Brooks et al., 2010).

Vorm	Effect op schoolleider als individu
Gebruik van casussen	• Gebruik maken van casussen zou bijdragen aan vaardigheden die zijn opgenomen in diverse leiderschapsstandaarden (Bass, Garn, & Monroe, 2011), aan het versterken van reflectie (Meyer & Shannon, 2010) en aan het opbouwen van een 'community of practice' (Meyer & Shannon, 2010). • Gebruik van online cases is positief gerelateerd aan besluitvaardigheid en aan doelmatigheidsverwachting (Tucker and Dexter, 2011).
Actie-onderzoek	• Actie-onderzoekvaardigheden hebben positieve impact op leiderschapsidentiteit, op transformatief leiderschap en op reflectie over het bevorderen van professioneel leren in communities (Batagiannis, 2011).
Reflectie	• Positief effect op identiteit en probleemoplossing (Bowers & Murakami-Ramalho, 2010; Brody, Vissa, &Weathers, 2010; Mutchler, 2011).
Stages	• Positieve effecten van stages op kennis over leiderschap, leiderschapsvaardigheden en gereedheid om de rol van leider op zich te nemen; op veranderingen in rolopvattingen en carrièrebeslissingen, op probleemoplossing, interpersoonlijke vaardigheden, vaardigheden in faciliteitenbeheer, timemanagement en reflectie. Ook verminderen stages gevoelens van isolement en versterken zij het zelfvertrouwen. (Christian, 2011; Darling-Hammond et al., 2010; Duncan, Range, & Scherz, 2011; Orr, 2011). • Het verwerven van vaardigheden in relatie tot vereisten/standaarden (Barton & Cox, 2012; Ringler, Rouse, & St. Clair, 2012; Stevenson & Cooner,2011; Christian, 2011). • Deelnemers aan stages zien de complexiteit van het vak en voelen zich beter voorbereid op leiderschapsrol (Perez, Uline, Johnson, James-Ward, and Basom, 2011).
Assessment (portfolios, logboeken, formele multi-beoordelaar assessments (bijvoorbeeld 360 graden feedback) en simulaties	• Geen echte effectstudies beschikbaar. Gebaseerd op beschrijvend onderzoek lijken portfolio's de reflectie op het eigen handelen te bevorderen (Bengston, 2012) en kunnen e-portfolio's het kritisch denken en zelfgestuurd leren van deelnemers bevorderen (Hyland & Kranzow, 2012). • Simulaties dragen bij aan de ontwikkeling van besluitvaardigheid en aan de ontwikkeling van overtuigingskracht (Mann et al., 2011; Friend et al., 2011).

Effect op school en leeropbrengsten	Effectieve kenmerken
• Deelnemers aan stages leren geleidelijk om anderen te leiden in de richting van een gezamenlijke visie, om samenwerking te organiseren, data te gebruiken als basis voor vernieuwing en individuele en organisatiecapaciteit op te bouwen (Perez, Uline, Johnson, James-Ward, and Basom, 2011).	(a) Het betrekken van het district/de regio in de samenwerking rond stages (b) Het ontwerpen van activiteiten rondom standaarden, regionale prioriteiten en behoeftes op de werkplek (c) Voorzien in aanzienlijke stages maar niet aan het eind van het professionaliseringsprogramma (d) Welbewuste koppeling van mentoren aan deelnemers (e) Tijd inruimen voor deelnemers om te reflecteren op hun ervaringen en dit te delen (f) Het bieden van ondersteuning vanuit de opleiding/universiteit aan student, mentor en district-leiders (Sherman & Crum, 2009) • ondersteuning door mentoren op de werkplek én vanuit de opleiding/universiteit (Christian, 2011) • duidelijke verwachtingen (Clayton & Myran, 2013) • toekenning van echte leiderschaps-verantwoordelijkheden (Havard, Morgan,& Patrick, 2010) • koppeling met mentoring en coaching (Duncan et al., 2011; Shoho, Barnett, & Martinez, 2012)
	• Portfolio's en logboeken kunnen de groei in kennis van standaarden en integratie van de standaarden in beeld brengen (Bengston, 2012; Stevenson &Cooner, 2011; Knoeppel en Logan 2011.

Vorm	Effect op schoolleider als individu
Mentoring	• De literatuur over de effectiviteit van mentoring geeft een wisselend beeld met zowel positieve als negatieve effecten. • Deelnemers positief over mogelijkheden om vaardigheden te ontwikkelen in een veilige omgeving, vinden het prettig om een klankbord te hebben en waardeerden leiding en richting (Dyer (2010).
Coaching	• Positief effect op vormgeven van een reflectieve praktijk met een onderwijskundige focus (James-Ward & Salcedo-Potter, 2011; Roberson, 2011). • Overige opbrengsten: je gesteund voelen in stressvolle periodes, een authentieke vertrouwensvolle relatie en het versterken van het opbouwen van relaties via technologie (Roberson, 2011).

* Alleen de artikelen die wij zelf nageslagen en besproken hebben zijn opgenomen in de literatuurlijst. Voor de overige referenties in deze tabel verwijzen we naar Crow & Whiteman (2016).

Effect op school en leeropbrengsten	Effectieve kenmerken
	Succesfactoren: • Een duidelijke focus op kennis en vaardigheden in relatie tot onderwijskundig leiderschap, organisatie en beheer, veranderprocessen, teambuilding en het werken aan een lerende cultuur; • Het opbouwen van zelfvertrouwen en elementen als voldoende tijd, mentortraining en financiering (Daresh, 2007; Mitgang, 2007; Woolsey, 2010) • Voldoende tijd om elkaar te ontmoeten, mentoren die het initiatief nemen om te communiceren, combinaties van mentor en mentee binnen hetzelfde district en specifieke interpersoonlijke vaardigheden, namelijk meer luisteren dan adviseren en meer vragen stellen dan antwoorden geven (Alsbury en Hackmann (2006).
	• Shoho et al. (2012) pleiten voor een fulltime aan het beroep gebonden stage versterkt door transformationele coaching. • Silver, Lochmiller, Copland, and Tripps (2009) benadrukken het belang van persoonlijke ondersteuning. • Silver, Lochmiller, Copland, and Tripps (2009) noemen als succesfactoren: — match tussen coach en schoolleider — meerjarige betrokkenheid van de coach bij de schoolleider — in het begin focus leggen op beheersmatige basisvaardigheden (zelfvertrouwen in beheersmatige basisvaardigheden bleek behulpzaam bij het ontwikkelen van onderwijskundig leiderschap).

Bijlage: Tabel 3 | Samenvatting effecten van professionalisering*

Inhoud

Aspect	Effect op schoolleider
Focus op en waarden m.b.t. leiderschap en leren; centraal gestandaardiseerd curriculum (Darling-Hammond e.a., 2009).	Succesvolle programma's in termen van satisfactie en leeropbrengsten deelnemers.
Programmacohesie: verbinding tussen doelen, leeractiviteiten, assessments rond gedeelde waarden en gebaseerd op onderzoek en kennis over effectieve praktijken (Darling-Hammond e.a., 2010).	
Nadruk op leidinggeven aan onderwijs, organisatieontwikkeling en verandermanagement plus aandacht voor diversiteit en maatschappelijke gelijkheid (Crow & whiteman, 2016).	
Leerinhoud kent focus op leidinggeven aan onderwijs, schoolverbetering en schoolleiderschap als carrière.	Positieve correlaties tussen programmakenmerken (waaronder leerinhoud) en leerresultaten van schoolleiders. Deze zijn robuuster dan correlaties tussen andere onafhankelijke variabelen en de leerresultaten (studentkenmerken en ondersteuning vanuit district) (Orr, 2011).
Coherent curriculum, gebaseerd op uitgangspunten voor effectief leiderschap en effectief opleiden.	Hogere kwaliteit van het programma positief geassocieerd met het leren van schoolleiders en het toepassen van het geleerde in de praktijk (Orr & Orphanos, 2011).
Programma kenmerkt zich door integratie van theorie en praktijk, gekoppeld aan professionele standaarden. De inhoud is gebaseerd op onderzoek en richt zich op persoonlijk en onderwijskundig leiderschap.	Succesvol programma in termen van satisfactie en gepercipieerde leeropbrengsten (Watterston, 2015).
Inhoud van nascholingsprogramma correspondeert met rollen, verantwoordelijkheden en behoeften.	Hoge satisfactie. Ervaren effectiviteit (Nicolaidou & Petridou, 2011).
Leiderschapsontwikkeling voor ervaren schoolleiders is relevant, gepersonaliseerd, uniek.	Antwoord op individuele behoeften en leerstijlen (Cardno & Youngs, 2013).
Authentieke on-the-job professionalisering voor ervaren schoolleiders, gespreid over meerdere maanden.	Leren wordt reflectief, toegepast en duurzaam (Cardno & Youngs, 2013).
Schoolverbeteringscontext voor leiderschaps-ontwikkeling (schoolgebonden onderzoeksproject); nadruk op de ontwikkeling van persoonlijke vaardigheden in relatie tot complexe problemen.	Persoonlijke ontwikkeling en eerder geneigd om schoolleider te blijven (Cardno & Youngs, 2013).
Innovatieve voorbereidende programma's: kenmerken o.a. selectie deelnemers, samenhangend curriculum, praktijkstages, probleemgestuurde leerstrategieën, actief leren in leergroepen, mentoring, coaching, samenwerking in districten.	Positieve percepties van leeropbrengsten. Hoge tevredenheidsscores en de intentie om schoolleider te worden (Ballenger, Alford, McCune, & McCune, 2009; Orr, 2011; Darling-Hammond et al., 2010; Orr & Orphanos, 2011).

Effect school
Versterkt positieve leiderschapspraktijken.
Toepassen in praktijk geassocieerd met schoolvernieuwing en schoolklimaat (Orr & Orphanos, 2011).
• Schoolverbetering. • Verspreiding van professionaliseren naar anderen in de school (Cardno & Youngs, 2013).
Positieve leiderschapspraktijken, indirect positief effect op leeropbrengsten en schoolcondities (Ballenger, Alford, McCune, & McCune, 2009; Orr, 2011; Darling-Hammond et al., 2010; Orr & Orphanos, 2011).

Vorm

Aspect	Effect op schoolleider
Leergroepen (cohort)	Het werken in leergroepen draagt bij aan het succesvol afronden van het voorbereidende programma (Nimer, 2009). Leergroepen bevorderen de ontwikkeling van professionele vaardigheden (Brown, 2011). Leergroepen geven deelnemers het gevoel goed voorbereid te zijn op hun taak als schoolleider (Huang et al., 2012). Leergroepen bevorderen vertrouwen en groepscohesie (Browne-Ferringo, 2007). Inhoudelijk programma met uitwisseling/netwerken in groepen bevordert doelmatigheidsverwachting en gerichtheid op verandering (Miller e.a., 2016).
Online, afstandsonderwijs	Blended en klassikale programma's hebben vergelijkbare leeropbrengsten, waaronder kritisch en reflectief denken, systeemkennis en de vaardigheid om data te analyseren en organisaties te diagnosticeren (Korach & Agans, 2011). Geen verschillen in evaluatie-uitkomsten van deelnemers aan online dan wel face-to-face leren (Chapman, Diaz, Moore, & Deering, 2009; Ritter, Polnick, Fink, & Oescher, 2010; Sherman, Crum, & Beaty, 2010; Korach and Agans (2011).
Partnerschappen tussen aanbieders en districten	Deelnemers ervaren verbindingsmogelijkheden tussen theorie en praktijk (Preis et al., 2007; Borden, Preskill, & DeMoss, 2012), winst op het terrein van kennis en leiderschapsvaardigheden (Orr & Barber,2007), verbeterde kwaliteit van het programma en een sterkere rol voor de districten/regio's (Orr, 2011; Orr & Orphanos, 2011; Korach, 2011) en zelfkennis en gereedheid om van rol te veranderen (Simmons et al., 2007).
Gebruik multimedia	Gebruik multimedia lijkt bij te dragen aan sociale gelijkheid (Boske, 2011), spreken in het openbaar en omgaan met media (Friend, Adams, & Curry, 2011) en aan leiderschapsidentiteit (Guajardo et al., 2011).
Gebruik van casussen	Gebruikmaken van casussen zou bijdragen aan vaardigheden die zijn opgenomen in diverse leiderschapsstandaarden (Bass, Garn, & Monroe, 2011), aan het versterken van reflectie (H.-D. Meyer & Shannon, 2010) en aan het opbouwen van een community of practice (H.-D. Meyer & Shannon, 2010). Gebruik van online cases is positief gerelateerd aan besluitvaardigheid en aan doelmatigheidsverwachting (Tucker and Dexter, 2011).

Effect school
Perceptie schoolklimaat verbetert (Miller e.a., 2016).

Aspect	Effect op schoolleider
Actieonderzoek	Actieonderzoekvaardigheden hebben positieve impact op leiderschapsidentiteit, op transformatief leiderschap en op reflectie over het bevorderen van professioneel leren in communities (Batagiannis, 2011). Cyclisch patroon van leren in seminars en begeleide toepassing en onderzoek in de praktijk leiden tot breder inzicht in verantwoordelijkheid schoolleiders en zelfvertrouwen (Browne-Ferringo, 2007).
Reflectie	Positief effect op identiteit en probleemoplossing (Bowers & Murakami-Ramalho, 2010; Brody, Vissa, &Weathers, 2010; Mutchler, 2011).
Stages/praktijkoriëntatie/praktijkopdrachten	Positieve effecten van stages op kennis over leiderschap, leiderschapsvaardigheden en gereedheid om de rol van leider op zich te nemen; op veranderingen in rolopvattingen en carrièrebeslissingen, op probleemoplossing, interpersoonlijke vaardigheden, vaardigheden in faciliteitenbeheer, timemanagement en reflectie. Ook verminderen stages gevoelens van isolement en versterken zij het zelfvertrouwen (Christian, 2011; Darling-Hammond et al., 2010; Duncan, Range, & Scherz, 2011; Simkins e.a., 2009; Orr, 2011). Het verwerven van vaardigheden in relatie tot vereisten/ standaarden (Barton & Cox, 2012; Ringler, Rouse, & St. Clair, 2012; Stevenson & Cooner,2011; Christian, 2011). Deelnemers aan stages zien de complexiteit van het vak en voelen zich beter voorbereid op leiderschapsrol (Perez, Uline, Johnson, James-Ward, and Basom, 2011).
Assessments (portfolio's logboeken, simulaties)	Geen echte effectstudies beschikbaar. Gebaseerd op beschrijvend onderzoek lijken portfolio's de reflectie op het eigen handelen te bevorderen (Bengston, 2012) en kunnen e-portfolio's het kritisch denken en zelfgestuurd leren van deelnemers bevorderen (Hyland & Kranzow, 2012). Simulaties dragen bij aan de ontwikkeling van besluitvaardigheid en aan de ontwikkeling van overtuigingskracht (Mann et al., 2011; Friend et al., 2011).
Mentoring	De literatuur over de effectiviteit van mentoring (op zichzelf) geeft een wisselend beeld met zowel positieve als negatieve effecten. Deelnemers zijn positief over mogelijkheden om vaardigheden te ontwikkelen in een veilige omgeving, vinden het prettig om een klankbord te hebben en waardeerden leiding en richting (Dyer, 2010). Leraren ervaren schoolleiders met formele mentoring als effectiever dan schoolleiders die cursussen volgen zonder mentoring (Grissom & Harrington, 2010).

Effect school
Deelnemers aan stages leren geleidelijk om anderen te leiden in de richting van een gezamenlijke visie, om samenwerking te organiseren, data te gebruiken als basis voor vernieuwing en individuele en organisatiecapaciteit op te bouwen (Perez, Uline, Johnson, James-Ward, and Basom, 2011). Ontwikkeling verandercapaciteit (Simkins e.a., 2009).

Aspect	Effect op schoolleider
Coaching	Positief effect op vormgeven van een reflectieve praktijk met een onderwijskundige focus (Ward and Salcedo-Potter,2011; Roberson, 2011). Overige opbrengsten: je gesteund voelen in stressvolle periodes, een authentieke vertrouwensvolle relatie, en het versterken van het opbouwen van relaties via technologie (Roberson, 2011).
Monitoring van leren (input stakeholders, afstemming op verwachtingen van ervaren schoolleiders t.a.v. leren en opleiden en in relatie daartoe monitoren van vorderingen van deelnemers (met kalibreersessies beoordelaars).	Succesvol in termen van satisfactie en leeropbrengsten (Hamilton, Engberg, Steiner, Nelson &Juan, 2012).
Gemixte groepen (samenbrengen van aankomende, beginnende en ervaren schoolleiders in gemixte groepen, incl. mentoring en actieonderzoek).	Breder inzicht in verantwoordelijkheden schoolleider, socialisatie en zelfvertrouwen aanstaande en beginnende schoolleiders; revitalisering ervaren schoolleiders (Browne en Ferringo, 2007).
Moderne vormen van praktijkgeoriënteerde professionalisering (netwerken, mentoring en onderzoeksactiviteiten).	Versterking van onderwijskundig leiderschap (Gumus & Bellibas, 2016). Bevordering ontwikkelingsgericht handelen van schoolleiders (Bickmore, 2012).
Formeel cursorisch leren	Sterkere inhoudelijke gerichtheid op ontwikkeling van leerlingen (via zorg en curriculum) (Bickmore, 2012).

* Alleen de artikelen die wij zelf nageslagen en besproken hebben, zijn opgenomen in de literatuurlijst.
Voor de overige referenties in deze tabel verwijzen we naar de reviewstudies.

Effect school

Colofon

Deze publicatie is een uitgave van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO) en de VO-academie, programma van de VO-raad.

Vormgeving en druk: Coers en Roest, ontwerpers bno | drukkers
Illustraties: Marjorie Specht
Teksten: Meta Krüger (Penta Nova) en Inge Andersen (Hogeschool Utrecht)
Redactie: Marit Weggemans en Cindy Curré

NRO: postbus 93461, 2509 AL Den Haag, www.nro.nl
VO-raad: postbus 8282, 3503 RG Utrecht, www.vo-raad.nl / www.vo-academie.nl

© NRO en VO-raad
Den Haag / Utrecht, juni 2017

De lerende schoolleider

EFFECTEN VAN PROFESSIONALISERING

In opdracht van de VO-academie en het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek hebben Meta Krüger en Inge Andersen een overzichtsstudie verricht naar de effecten van formeel en informeel leren van schoolleiders op het individu, de schoolorganisatie en de kwaliteit van het onderwijs.

NRO NATIONAAL REGIEORGAAN ONDERWIJSONDERZOEK
VO ACADEMIE