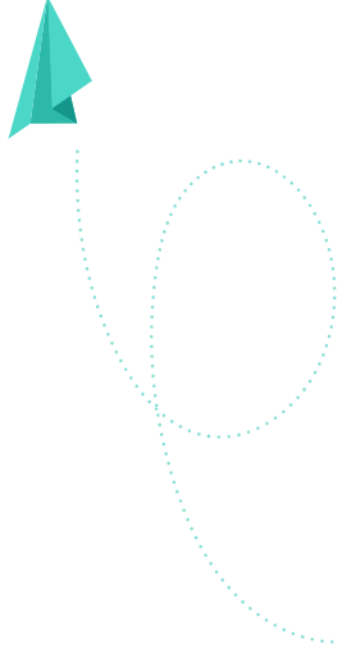


5 Kies de juiste veranderstrategie

ANJIE ROS, HENDERIJN HELDENS EN PIETY RUIJNHAAR

Scholen zijn voortdurend in ontwikkeling, of het nu gaat om inspelen op demografische veranderingen als krimp of veranderingen in leerlingpopulatie, om nieuw overheidsbeleid of om een andere schoolvisie, geen enkel schooljaar is hetzelfde. Schoolleiders spelen een belangrijke rol om al die veranderingen in goede banen te leiden (Deunk et al., 2015). In andere hoofdstukken heb je kunnen lezen over verschillende leiderschapspraktijken, zoals visieontwikkeling, het versterken van het leren van individuen en teams, werken aan kwaliteit, onderzoeksmatig werken en de verbinding met de omgeving. Hoewel dit allemaal aspecten van schoolontwikkeling zijn, gaat dit hoofdstuk gericht over het bepalen van een passende veranderstrategie.

Sinds de commissie-Dijsselbloem (2008) is er steeds meer aandacht voor duurzame veranderingen in het onderwijs, waarbij veranderen een organisatieroutine wordt (Spillane, 2012). De commissie legde onder meer bloot dat leraren vaak met teveel veranderingen tegelijk geconfronteerd worden, dat veranderingen niet altijd gestut worden door een gedegen analyse en dat er niet altijd oog is voor wat ze vragen van professionals, wat tot handelingsverlegenheid of zelfs weerstand kan leiden (zie ook: Ledoux et al., 2014).



Veranderingen verschillen in complexiteit en omvang. Ze zijn te plaatsen op een continuüm van kleine verbeteringen in de lespraktijk (exploitatie) tot en met het volledig vernieuwen van de praktijk (exploratie) (Birkinshaw & Gupta, 2013). Afhankelijk van de aard en impact van de verandering en de mogelijkheden van het team zal de schoolleider een passende veranderstrategie moeten inzetten en de juiste randvoorwaarden creëren. Dit hoofdstuk biedt daarvoor aanknopingspunten.

Een voorbeeld van een schoolleider

Schoolleider Simon start op een nieuwe basisschool. In de eerste maanden analyseert hij de kwaliteit van het onderwijs, maar vooral ook de cultuur in de school. Hij bezoekt klassen en spreekt met leraren. Zijn bevinding: 'Mijn voorganger had heel goede ideeën over gespreid leiderschap, maar als puntje bij paaltje kwam, was hij altijd nog degene die wist hoe het moest. Het team kreeg uiteindelijk niet de verantwoordelijkheid en raakte teleurgesteld. Ze kwamen niet verder en de werkdruk liep ook nog op. Het ziekteverzuim was hoog, mensen vielen uit en liepen weg. Bij mijn aantreden heb ik gezegd: er zit hier genoeg kennis en kunde, we gaan het gewoon met elkaar doen. Dat was het begin van vrouwen.'

(uit: Ros & Van Rossum, 2019)

Wat we uit onderzoek weten

Het realiseren van veranderingen die leiden tot beter onderwijs, vraagt van de schoolleider in de eerste plaats een goede analyse van drie elementen: het huidige onderwijs (wat moet veranderen?), wat de verandering vraagt van het team (wat moeten zij kunnen, dan wel leren?) en de teamcultuur (hoe leren teamleden het beste?). Deze analyse geeft input om de best passende veranderstrategie te kiezen (Grissorn et al., 2021).

Een goede analyse is het halve werk

Voor een goede analyse van het huidige onderwijs, dus om na te gaan wat er moet veranderen, kan de school verschillende gegevens benutten, zoals uit het leerlingvolgsysteem, feedback uit evaluaties met ouders en leerlingen, lesobservaties of inspectierapporten (zie ook hoofdstuk 6, 'Onderzoeksmatig werken'). Daarnaast kunnen teams inspiratie opdoen door het bestuderen van inzichten uit onderzoek, good practices van andere scholen en (technologische) ontwikkelingen met nieuwe mogelijkheden om het leren van leerlingen te ondersteunen.

Het is van belang om het hele team te betrekken bij de reflectie op deze gegevens en teamleden samen de betekenis ervan voor de kwaliteit van het onderwijs te laten duiden (Ros & Amels, 2022). Alleen dan ontstaat er draagvlak voor verandering en voelen leraren zich mede eigenaar van de veranderdoelen.

Door de analyse te verbinden aan de schoolvisie zijn ontwikkel- of speerpunten op te stellen en zijn

deze op te nemen in een kwaliteitscyclus, zoals een PDCA-cyclus. Door het aantal speerpunten beperkt te houden (en daaraan ook vast te houden), kan het team focus houden op de gewenste veranderingen en is de kans groter dat ze worden gerealiseerd.

Vervolgens is het van belang om na te gaan wat leraren nodig hebben om de gewenste verandering te realiseren. Is er professionalisering nodig om bepaalde vaardigheden (verder) te ontwikkelen of extra begeleiding of materialen? Ook moet je bekijken aan welke andere voorwaarden voldaan moet worden, zoals beschikbare overlegtijd, leerlingmaterialen of ICT-programma's. Deze analyse hoeft de schoolleider uiteraard niet zelf of alleen te doen, leraren met specifieke expertise kunnen een belangrijke rol spelen.

Tot slot is het gewenst dat de schoolleider analyseert in welke mate de school een lerende organisatie is, want dat maakt uit voor de te kiezen veranderstrategie. Zo'n school heeft het vermogen routinematig en systematisch te veranderen en zich aan te passen aan nieuwe ontwikkelingen en omstandigheden, doordat teamleden (zowel individueel als samen) hun visie en ambities leren te ontwikkelen, bij te stellen en te realiseren (Kools, 2020). Dit betekent dat leraren bereid en in staat zijn om onderbouwd innovaties te ontwikkelen en in te voeren, samen te werken en samen te leren.

Om te bepalen in hoeverre de school als lerende organisatie functioneert, kunnen schoolleiders de

volgende voorwaarden onder de loep nemen (Kools, 2020; Ros, 2021):

- **Een positief klimaat en een professionele cultuur**

Leraren vertrouwen en waarderen elkaar onderling en hetzelfde geldt voor de leraren en de schoolleider. Ieders inbreng wordt gewaardeerd en mensen durven te experimenteren en zich kwetsbaar op te stellen (Randel et al., 2018).

Transparantie, respect en vertrouwen zijn wezenlijk voor een collectief zelfvertrouwen ('wij doen ertoe'). En dat zelfvertrouwen hangt sterk samen met de motivatie van leraren en hoge leerprestaties van leerlingen (Cansoy & Parlar, 2018). Een positief klimaat is onderdeel van een professionele cultuur, waarin leraren bepaalde waarden en opvattingen delen, gericht op het samen werken aan goed onderwijs (Teasley, 2017).

- **Gespreid leiderschap**

Bij gespreid leiderschap voelen leraren zich eigenaar van schoolontwikkeling en nemen ze daartoe zelf initiatieven, op basis van de eigen expertise (Boumans et al., 2019). Ze betrekken daarbij collega's en zorgen voor een doorgaande lijn in de school (zie ook hoofdstuk 7, 'Gespreid leiderschap').

- **Uitwisseling van feedback**

Het uitwisselen van feedback tussen leraren, een belangrijk onderdeel van de leercultuur in de school, draagt bij aan hun professionaliteit (Runhaar et al., 2010). Het organiseren hiervan is niet eenvoudig. Leg liever de nadruk op doelgericht feedback vragen

in plaats van het (ongevraagd) geven van feedback. Feedbackuitwisseling is een interactief proces van betekenisverlening. Tijdig feedback vragen aan de juiste persoon, doorvragen naar de diepere betekenis, bepalen van verbeterstappen en goed omgaan met emoties zijn belangrijke feedbackstrategieën (Carless & Winstone, 2020).

- **Onderzoekscultuur**

Leraren werken in zo'n cultuur onderzoeksmatig aan onderwijsverbetering, gebaseerd op kennis uit onderzoek en expertise binnen en buiten de school (Leuwerik, 2019). Het betekent dat de school cyclisch en systematisch werkt aan kwaliteitsverbetering (Godfrey & Brown, 2019). Leraren hebben een onderzoekende houding, willen zichzelf voortdurend verbeteren, staan open voor andere perspectieven, stellen hun oordeel uit en gaan op zoek naar kennis om hun aannames te schragen (Earl & Katz, 2006) (zie ook hoofdstuk 6, 'Onderzoeksmatig werken').

- **Samenwerken en leren**

Samenwerking tussen leraren zorgt voor een doorgaande pedagogische en didactische lijn, voor het benutten van elkaars expertise en een effectieve taakverdeling. De samenwerking kan meer of minder intensief zijn en uiteenlopen van het uitwisselen van ervaringen en ideeën, afstemming van de aanpak tot het collectief leren door cocreatie en coteaching (Heldens et al., 2015). Frequente reflectieve dialoog en inhoudelijke gesprekken tussen professionals over hoe het werk beter kan, dragen

bij aan de kwaliteit van de samenwerking en aan beter onderwijs (Koeslag-Kreunen et al., 2018).

- **Ondersteunende organisatiestructuur**

De overlegstructuur, besluitvorming en communicatieprocessen binnen een school kunnen meer of minder ondersteunend zijn voor het samen leren, innoveren en onderzoeken. Het werken met leerteams of professionele leergemeenschappen (PLG's), waarin leraren in dialoog zijn en samen een onderbouwd voorstel ontwikkelen voor onderwijsverbetering, is een voorbeeld van een ondersteunende overlegstructuur (zie ook hoofdstuk 9, 'Inrichting van de schoolorganisatie').

Veranderstrategieën

Op basis van de analyse van wat er moet veranderen, wat het team moet leren en de mate waarin er sprake is van een lerende organisatie, kan de school een passende veranderstrategie kiezen. Een model dat daarbij behulpzaam kan zijn, is dat van Boonstra (2005; 2014).

Hij onderscheidt vijf strategieën, variërend van de machtsstrategie (waarbij iemand veranderingen *top-down* doordrukt) tot de interactieve strategie (*bottom-up*). De aard en impact van een verandering bepaalt welke strategie de voorkeur heeft. Een kleine verandering in de weergave van een rapport bijvoorbeeld, kan de schoolleider misschien het makkelijkste *top-down* doorvoeren, terwijl een verandering naar meer gepersonaliseerd onderwijs bijvoorbeeld om meer interactie vraagt.

Lerende organisatie

Op een scholengemeenschap is de lerende organisatie het uitgangspunt. Er wordt gewerkt met docentontwikkelteams (DOT's) en de school is een academische opleidingschool, waarin ze samen met lerarenopleidingen onderzoeksmatig werkt aan onderwijsverbetering. Toch ziet schoolleider Bert nog mogelijkheden voor verbetering. 'We komen te weinig toe aan het delen van kennis. Dat is nodig voor innovatie, voor veranderen, voor leren, vanuit een collectieve drive of ambitie. Ik zou heel graag op korte termijn een digitale *workplace* willen realiseren, een omgeving waar we elkaar veel sneller kunnen vinden.' Hij wil de DOT's nog meer als vliegwiel voor ontwikkeling gebruiken. Docenten krijgen hiervoor ontwikkeltijd. Daarnaast neemt hij maatregelen, zodat docenten zich optimaal voor onderwijs kunnen inzetten. 'We proberen alle corvee zoveel mogelijk bij docenten weg te nemen, dus niet meer surveilleren, geen administratieve taken, geen toezicht houden bij de afname van toetsen, zodat docenten en teams ruimte hebben voor onderwijsontwikkeling, bijvoorbeeld met Lesson Study. We proberen ook in toenemende mate te werken met onderwijsassistenten.'

(Uit: Ros et al., 2020).

Tabel 5.1 Veranderstrategieën (naar Boonstra, 2005)

Machtsstrategie	Planmatige strategie	Onderhandelingsstrategie	Programmatische strategie	Interactieve strategie
Doorduwen	Verhuizen	Onderhandelen	Trekken	Ontdekken
Sturing door top	Initiatief bij top	Meer partijen	Participatief	Interactief
Doelgericht	Doelgericht	Resultaatgericht	Probleemgericht	Toekomstgericht
Legitieme macht	Expertmacht	Positiemacht	Indirecte macht	Verbeeldingskracht
Inbreng controllers	Inbreng adviseurs	Inbreng partijen	Inbreng medewerkers	Samen optrekken
Macht-dwang	Rationeel-empirisch	Onderhandeling	Normatief-re-educatief	Dialogoog en conflict
Geen participatie	Weinig participatie	Politiek proces	Veel participatie	Veel interactie
Doet zeer weinig beroep op lerende organisatie	Doet weinig beroep op lerende organisatie	Doet weinig beroep op een lerende organisatie	Doet een beroep op een lerende organisatie	Doet een groot beroep op een lerende organisatie

Elke veranderstrategie veronderstelt daarnaast

een bepaalde mate waarin de school lerend is en draagt hier tegelijkertijd aan bij. Door samen te werken aan vernieuwing leren leraren immers van elkaar, ontstaat er ruimte voor feedback en kunnen ze initiatief nemen. Zo kan een school zich dus meer tot een lerende organisatie ontwikkelen. Hieronder werken we de verschillende veranderstrategieën nader uit.

Implicaties voor de praktijk

We hebben de veranderstrategieën van Boonstra (zie Tabel 5.1) vertaald naar het onderwijs.

Machtsstrategie

Bij een machtsstrategie is het kernwoord: door-duwen. De schoolleider neemt zelf de besluiten, is doelgericht en stuurt het team aan door te zeggen wat dit moet doen. Voordeel van deze strategie is duidelijkheid. Leraren weten precies waar ze aan toe zijn en wat er van hen wordt verwacht. Vooral in tijden van crises waarin snel handelen belangrijk is of bij weinig ingrijpende veranderingen kan deze strategie effectief zijn. Nadelen zijn dat leraren in een afhankelijk positie komen, ongemotiveerd kunnen zijn voor de verandering, zich niet erkend en onzeker kunnen voelen en zich daardoor niet optimaal inspinnen om de verandering te realiseren.

Als de schoolleider niet aanwezig is, kunnen leraren snel terugvallen in 'oud' gedrag. Deze strategie draagt nauwelijks bij aan de ontwikkeling tot een lerende organisatie.

Planmatige strategie

Bij een planmatige strategie is het kernwoord: verhuizen. Bij deze strategie stelt de schoolleider doelgericht vooraf een plan op voor de verandering die leraren zo goed mogelijk moeten uitvoeren.

De schoolleider bedenkt vooraf hoe het proces zal verlopen en stippelt daarvoor een aanpak uit. Voorhaden in de expertise van leraren worden externe experts ingehuurd, van wie de schoolleider verwacht dat ze de leraren kunnen overtuigen van het belang van de verandering en hun van inhoudelijke kennis voorzien. Voordelen van deze strategie zijn dat de schoolleider de verandering goed doordacht heeft en aandacht heeft voor het realiseren van randvoorwaarden. Ze is functioneel als de verandering niet te complex is en er in school over het thema weinig expertise is. Nadeel is dat het draagvlak bij leraren voor de verandering beperkt kan zijn. Deze strategie biedt bovendien weinig mogelijkheden om veranderingen te stellen en draagt, net als de vorige strategie, weinig bij aan de ontwikkeling tot een lerende organisatie.

Onderhandelingsstrategie

Bij deze strategie is het kernwoord: onderhandelen. De schoolleider tracht leraren te motiveren voor een verandering door te benadrukken wat de voordelen voor henzelf zijn en

door rekening te houden met verschillende belangen. Daardoor zullen ze zich ervoor in willen zetten. Veranderen wordt daarmee een politiek spel. Het voordeel van deze strategie is dat leraren zich gehoord en erkend voelen, omdat de schoolleider rekening houdt met hun wensen. Een nadeel is dat de belangen en wensen divers kunnen zijn en het compromis dat daaruit voorkomt niet per se de meest effectieve aanpak is.

Programmatische strategie

Bij een programmatische strategie is het kernwoord: trekken. De schoolleider geeft het team ruimte om zelf de verandering vorm te geven, maar zorgt wel voor een sterke kartrekker. De leraren kunnen hun expertise inbrengen en hebben invloed op het proces. De kartrekker leidt dit proces in goede banen door sterk in te zetten op participatie en voor duidelijke structuren en een veilig klimaat te zorgen. Voordeel is dat leraren zich betrokken en eigenaar voelen van de verandering en daardoor gemotiveerd zijn. Ook is er kans op leren van elkaar. Een nadeel is dat de schoolleider impliciet (via de kartrekker) het proces stuurt, waardoor leraren mogelijk toch minder eigenaarschap ervaren. Ook is de schoolleider afhankelijk van de kwaliteiten van de kartrekker.

Interactieve strategie

Bij een interactieve strategie is het kernwoord: ontdekken. Het team krijgt veel ruimte om vanuit verschillende perspectieven oplossingen te realiseren voor een vraagstuk. De schoolleider geeft ruimte aan

ieders expertise en om samen kennis te ontwikkelen. Vanuit een goede analyse van diverse oplossingen kiezen team en schoolleider samen een bepaalde aanpak. Voordelen van deze strategie zijn dat leraren zelf eigenaar zijn van de verandering en er voor hen veel leermogelijkheden zijn. Een nadeel is dat deze aanpak veel van de samenwerkingsvaardigheden van de teamleden vraagt en veel tijd kan kosten.

Naar een lerende organisatie

Volgens Boonstra dragen de eerste drie strategieën niet of nauwelijks bij aan de ontwikkeling naar een lerende organisatie. Leraren werken weinig samen en leren nauwelijks. De laatste twee strategieën doen dat wel: ze vragen van leraren dat ze samenwerken en leren van elkaar. Tegelijk versterken deze strategieën de school als lerende organisatie. Afhankelijk van de uitkomsten van de analyse (verbeterpunten, team, lerende organisatie) is de ene of andere veranderstrategie meer passend.

Praktijkvoorbeeld

We geven drie voorbeelden om te illustreren hoe je op basis van een analyse een passende veranderstrategie kunt kiezen.

Voorbeeld 1

Beter begrijpend lezen door een programmatische strategie met een PLG

Het team van schoolleider Hennie heeft de leerprestaties van de afgelopen jaren geanalyseerd en

geconcludeerd dat beter tekstbegrip van leerlingen een speerpunt moet zijn. De school besluit dat een andere aanpak nodig is en dat begrijpend lezen ook bij andere vakken dan taal aandacht moet krijgen. Vanwege de goede samenwerkingscultuur in het team is, het positieve leer- en werkklimaat en omdat leraren gewend zijn aan het werken in PLG's, besluit Hennie in overleg met het team om een PLG in te richten op dit thema. De taalcoördinator die een master heeft gedaan en deskundig is in begrijpend lezen, krijgt hierover de leiding en kiest zelf op basis van affiniteit en expertise uit elke bouw een leraar voor in de PLG.

De opdracht is om tot een onderbouwd voorstel te komen om begrijpend lezen te bevorderen, tijdens taal en wereldoriëntatie. Hennie stemt regelmatig af met de taalcoördinator en samen bespreken ze hoe ze alle leraren goed bij het proces kunnen betrekken. Om hun eigenaarschap te vergroten vragen ze tijdens teambijeenkomsten leraren mee te denken met tussenstappen en in de lerarenkamer hangen inzichten uit bestudeerde literatuur. Nadat het voorstel in de teamvergadering is goedgekeurd, bereidt de PLG de invoering van de nieuwe werkwijze voor en begeleidt deze met informatie, lesvoorbeelden en een spreekuur. Ook monitoren ze het invoeringsproces en stellen ze de aanpak waar nodig bij. Hennie evalueert met het team hoe het proces is verlopen. De nieuwe werkwijze wordt vastgelegd in een kwaliteitskaart.

Voorbeeld 2

Invoeren didactisch coachen door planmatig veranderen

Teamleider Linda van de kappersopleiding van een ROC besluit samen met het managementteam na een bezoek van de inspectie dat docenten een meer een coachende rol moeten gaan innemen om zo studenten meer te motiveren. Niet alle docenten zien de noodzaak van dit andere gedrag. Er is een sterke familiecultuur en de teamleden zijn niet gewend om onderzoeksmatig te werken en om elkaar inhoudelijke feedback te vragen en systematisch te reflecteren op hun eigen handelen.

Er is in het team weinig expertise in didactisch coachen en daarom huurt Linda een expert van buiten in om het proces te begeleiden. Zij overlegt met de expert hoe het eigenaarschap bij docenten te bevorderen is en besluiten om twee docenten die hier interesse voor hebben op te leiden als coach. De expert voert samen met de docentcoaches gesprekken met de andere teamleden over de motivatie van studenten, waar ze zelf tegenaan lopen en welke kansen voor verbetering ze zien. Op basis daarvan stellen ze een agenda op, waarbij de expert kennis overdraagt op de twee docentcoaches en hen begeleidt bij het begeleiden van de andere docenten.

Voorbeeld 3

Omgaan met een crisissituatie via de machtsstrategie

Tijdens de Covid-pandemie moet de vmo-afdeling van Maaik zich snel aanpassen aan het verzorgen van online onderwijs. Docenten zoeken pragmatische oplossingen om dit zo snel mogelijk voor elkaar te krijgen, maar al binnen twee weken wordt het Maaik duidelijk dat er snel meer sturing nodig is. Ze voert een aantal gesprekken met docenten en leerlingen. Hieruit blijkt dat veel leerlingen nauwelijks meedoen met de les en hun camera uit laten. Docenten hebben het gevoel alleen tegen hun scherm te zitten praten en leerlingen zeggen op hun beurt dat het ongelofelijk saai is om de hele dag achter het scherm te zitten. Ook blijken docenten hun manier van lesgeven nauwelijks te hebben aangepast.

Normaal gesproken is er een goed teamklimaat en een goede samenwerkingscultuur, maar stress en discussies over mondkapjes komen de sfeer niet ten goede. Maaik besluit dat het nodig is om in te grijpen. Ze zegt tegen het team: 'Julie weten dat ik altijd van het overleg ben, maar nu zie ik me genoodzaakt om een aantal duidelijke besluiten te nemen'. Ze past het rooster aan door vakken meer te clusteren, zorgt dat er een expert komt die docenten ondersteunt bij het ontwikkelen van meer interactieve werkvormen en regelt dat alle klassen één keer per week buiten gymles (met ánderhalve meter afstand) krijgen van de gymdocent en de mentor. Tijdens deze buitenles voert de mentor

korte gesprekjes met de leerlingen om de vinger aan de pols te houden. Ook krijgen de ouders en leerlingen een brief dat het vanaf nu verplicht is om de camera aan te zetten en dat anders de leerling wordt genoteerd als afwezig. Ze sluit af met de opmerking dat ze strikt de hand zal houden aan deze regels en dat ze na drie weken de aanpak zullen evalueren en zo nodig bijstellen.

Gebruikte bronnen

- Birkinshaw, J., & Gupta, K. (2013). Clarifying the distinctive contribution of ambidexterity to the field of organization studies. *Academy of Management Perspectives*, 27(4), 287-298.
- Boonstra, J. (2005). Weloverwogen kiezen van veranderstrategieën, iedereen ziet veranderen vanuit ander perspectief. *Management en Consulting*, 5.
- Boonstra, J. (2014). *Leiders in cultuurverandering. Een praktische gids voor strategische en culturele veranderingen in organisaties* (3e herziene editie). Van Gorcum
- Bouwman, M., Runhaar, P., Wesselink, R., & Mulder, M. (2019). Towards distributed leadership in vocational education and training schools: The interplay between formal leaders and team members. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(4), 555-571.
- Cameron, K. S., Quinn, R. E., DeGraff, J., & Thakor, A. V. (2014). *Competing values leadership*. Edward Elgar Publishing.
- Cansoy, R., & Parlar, H. (2018). Examining the relationship between school principals' instructional leadership behaviors, teacher self-efficacy, and collective teacher efficacy. *International Journal of Educational Management*, 32(4).
- Carlless, D., & Winstone, N. (2020). Teacher feedback literacy and its interplay with student feedback literacy. *Teaching in Higher Education*, 1-14.
- Deunk, M. I., Maslowski, R., Kuijk, M. F., & Doolaar, S. (2015). *Scholen in verandering*. RUG/GION.
- Dijsselbloem (2008). *Tijd voor onderwijs. Parlementair onderzoek onderwijsvernieuwingen. Rapport*.
- Earl, L. M., & Katz, S. (Eds.). (2006). *Leading schools in a data-rich world: Harnessing data for school improvement*. Corwin Press.
- Godfrey, D., & Brown, C. (Eds.). (2019). *An ecosystem for research-engaged schools: Reforming education through research*. Routledge.
- Grissom, J. A., Egalite, A. J., & Lindsay, C. A. (2021). *How Principals Affect Students and Schools: A Systematic Synthesis of Two Decades of Research*. The Wallace Foundation.
- Heldens, H., Bakx, A., & Den Brok, P. (2015). Teacher educators' collaboration in subject departments: collaborative activities and social relations. *Educational Research and Evaluation*, 21(7-8), 515-536.
- Koeslag-Kreunen, M., Van den Bossche, P., Hoven, M., Van der Klink, M., & Gijsselaers, W. (2018). When leadership powers team learning: A meta-analysis. *Small group research*, 49(4), 475-513.
- Kools, M. (2020). *Schools as Learning Organisations: the concept, its measurement and HR outcomes*. Dissertation. Erasmus Universiteit Rotterdam.
- Ledoux, G., Eck, E. van, Heemskerk I.M.C.C., Veen, A., Slijte, H., m.m.v. Dijkers, A.L.C. en Bollen, I. (2014). *Impact van de Commissie Dijsselbloem op onderwijsbeleid. Studie voor de Onderwijsraad*. Kohnstamm Instituut.
- Randel, A. E., Galvin, B. M., Shore, L. M., Ehrhart, K. H., Chung, B. G., Dean, M. A., & Kedhamath, U. (2018). Inclusive leadership: Realizing positive outcomes through belongingness and being valued for uniqueness. *Human Resource Management Review*, 28(2), 190-203.
- Ros, A. (2021). *De school als lerende Organisatie*. In opdracht van NRO ten behoeve van de Kennisagenda NRO.
- Ros, A. & Amels, J. (2022). *Werken aan onderwijsverbetering. Evidence-informed naar een lerende Organisatie*. Leidraad in opdracht van NRO.
- Ros, A. & van Rossum, B. (2019). *Kwaliteit door gespreid leiderschap. Met 10 portretten uit het primair onderwijs*. Van Gorcum.
- Ros, A., Van Wessum, L. & Schenke, W. (2020). *Ontwikkeling van een lerende cultuur. Schoolportretten over de rol van schoolleiders*. SRVO.
- Runhaar, P., Sanders, K., & Yang, H. (2010). Stimulating teachers' reflection and feedback asking: An interplay of self-efficacy, learning goal orientation, and transformational leadership. *Teaching and teacher education*, 26(5), 1154-1161.
- Spillane, J. P. (2012). Data in practice: Conceptualizing the

data-based decision-making phenomena. *American Journal of Education*, 118(2), 113–141.

Teasley, M. L. (2017). Organizational culture and schools: A call for leadership and collaboration. *Children & Schools*, 39(1), 3-6.

Van der Vegt, A.L., Middelbeek, L., & Suikerbuijk, A. (2020). Duurzame kwaliteitscultuur in het onderwijs. <https://www.nro.nl/sites/nro/files/migrate/Kennistronde-minireview-Kwaliteitscultuur.pdf>.

Verder lezen

Senge, P. M. (2017). *The leaders new work: Building learning organizations* (pp. 51-67). Routledge.

Senge, P. M. (2001). *Lerende scholen: een vijfde discipline-handboek voor onderwijzers, ouders en iedereen die betrokken is bij scholing*. Academic service.

Verbiest, E. (2021). *Perspectieven op onderwijsvernieuwing*. Gompel & Svacina.