

Ontwikkeling van basisscholen als lerende organisaties: de rol van schoolleiders en besturen

Anje Ros¹, Henderijn Heldens †² en Linda van den Bergh¹

¹Fontys Hogeschool | ²Hogeschool Zuyd

Samenvatting Dit artikel betreft een ontwerpgericht onderzoek naar de ontwikkeling van een model voor het bevorderen van basisscholen als lerende organisaties. Er is veel onderzoek gedaan naar kenmerken van lerende organisaties, maar nog weinig onderzoek naar de leiderschapspraktijken die bijdragen aan de ontwikkeling van scholen als lerende organisaties. Zowel leiderschapspraktijken op schoolniveau (van schoolleiders en teacher leaders) als op bestuursniveau (van bestuurders en beleidsadviseurs) spelen een rol. In drie ontwerpstappen is een model met analysekader ontwikkeld dat scholen en besturen kan ondersteunen bij de (door)ontwikkeling van scholen tot lerende organisaties. Op basis van eerder onderzoek naar de school als lerende organisatie hebben we dit model ontwikkeld, waarbij leiderschapspraktijken zijn ondergebracht in acht dimensies van de lerende organisatie. Hieruit hebben we vervolgens een analysekader afgeleid, gericht op de identificatie van de voornaamste uitdagingen voor scholen en besturen, per dimensie. Het analysekader is daarna bijgesteld op basis van schriftelijke feedback van een expertgroep en een online interview met een deel van deze expertgroep. Tenslotte is het werken met het analysekader geëvalueerd bij vier scholen en vier besturen. Uit interviews blijkt dat het analysekader scholen en besturen helpt te bepalen waar zij staan in het licht van de dimensies van de lerende organisatie. Het analysekader lijkt een bruikbaar instrument om te reflecteren op leiderschapspraktijken gericht op het bevorderen van scholen als lerende organisaties. Meer onderzoek is nodig naar de wijze waarop scholen en besturen met dit kader verbeterplannen uitvoeren en in hoeverre dit leidt tot lerende organisaties.

Trefwoorden lerende organisatie, rol van schoolleiders, rol van besturen, opgavegericht onderzoek

Publicatiedatum

Online: 23 juni 2025

Contactpersoon

Anje Ros, A.ros@Fontys.nl

Copyright

© Author(s); licensed under Creative Commons Attribution 4.0. This allows for unrestricted use, as long as the author(s) and source are credited.

In de periode tussen het schrijven van dit artikel en de publicatie ervan is onze collega Henderijn Heldens tot ons grote verdriet overleden. Wij herinneren haar deskundigheid en warme persoonlijkheid.

1 Inleiding

Basisscholen dienen zich te ontwikkelen tot lerende organisaties om (samen) het hoofd te kunnen bieden aan de complexe vraagstukken waar zij voor staan, zoals gelijke kansen, armoede, duurzaamheid, polarisatie en extremisme, technologische ontwikkelingen en personeelstekorten (Kools et al., 2020; Schleicher, 2018). Een school als lerende organisatie is een school die het vermogen heeft zich routinematig te veranderen en aan te passen aan nieuwe omgevingen en omstandigheden, doordat haar leden, individueel en samen, leren om hun visie te realiseren (Kools, 2020, p. 106). Snel veranderende vragen en kansen doen niet alleen een groot beroep op de flexibiliteit en adaptiviteit van scholen, maar ook op hun vermogen tot leren en samenwerken in teams en met partners en het ontwikkelen van een leer- en onderzoekscultuur (Ros et al., 2021). Een leer- en onderzoekscultuur wil zeggen dat scholen systematisch werken aan onderwijsverbetering, gebruik makend van literatuur en evaluatiegegevens (Ros et al., 2023). Hoewel scholen en schoolbesturen in het algemeen het belang van een lerende organisatie onderschrijven (Harris & Jones, 2018), laat onderzoek zien dat er veel onduidelijkheid bestaat over de wijze waarop scholen zich kunnen doorontwikkelen naar een lerende organisatie (Neeleman, 2024).

1.1 Het belang van een lerende organisatie

Verschillende onderzoeken laten zien dat scholen die werken volgens de principes van lerende organisaties de effectiviteit van hun onderwijs en werktevredenheid van medewerkers verhogen (Klassen & Chiu, 2010; Kools, 2020; Razali et al., 2013). Door de continue aandacht voor professionalisering en samenwerking van leraren en het benutten van hun expertise via gespreid leiderschap, worden leraren steeds bekwaamer en werken ze steeds beter samen, waardoor de kwaliteit van het onderwijs toeneemt (Kools, 2020). Ook leidt de nadruk op een leer- en onderzoekscultuur tot meer evidence-informed processen van onderwijsverbetering en daarmee tot betere innovaties (Ros et al., 2023). Onder evidence-informed werken verstaan we: 'gebruikmaken van zowel praktijkkennis als kennis uit onderzoek om de onderwijskwaliteit te verbeteren of te verrijken' (Ros et al., 2023, p. 9). Leraren ervaren daardoor meer collective efficacy, het gevoel dat ze samen het verschil kunnen maken voor leerlingen, omdat ze weten dat ze goede dingen doen, wat bijdraagt aan hun werktevredenheid en effectiviteit (Donohoo et al., 2018).

Dat scholen eveneens het belang inzien van de ontwikkeling naar lerende organisaties, bleek uit een grootschalige peiling van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO) in het kader van de NRO Kennisagenda (NRO, 2022). Het thema 'lerende organisatie' werd als één van de zes kernthema's benoemd, waarnaar meer onderzoek nodig is. Uit deze peiling bleek dat er veel vragen leven bij schoolleiders en bestuurders hoe zij hun scholen tot lerende organisatie kunnen ontwikkelen.

1.2 Dimensies van een lerende organisatie

Kools en Stoll (2016; 2017) hebben het veelgebruikte niet-onderwijsspecifieke model van de lerende organisatie van Marsick en Watkins (1999) onderzocht in schoolorganisaties en geoperationaliseerd in zeven dimensies voor *de school* als lerende organisatie, met verschillende subcategorieën. Alle zeven dimensies dienen gerealiseerd te worden om een complete en duurzame lerende organisatie te vormen. De eerste dimensie is de *ontwikkeling van een gedeelde en inclusieve visie* gericht op het leren van leerlingen. De visie dient gericht te zijn op de (brede) leeruitkomsten (kennis, vaardigheden, houding van leerlingen) en het welzijn van alle leerlingen en moet sturing kunnen geven aan de inrichting van het onderwijs. Het is daarbij van belang dat alle teamleden zijn betrokken bij het opstellen van de visie.

De tweede dimensie betreft het *organiseren en ondersteunen van continue professionalisering van alle medewerkers*. Alle medewerkers dienen continu te leren op de werkvloer en/of via formele professionalisering, gericht op het realiseren van de organisatiedoelen. Wanneer de schoolcultuur het leren van professionals bevordert, is leren een vanzelfsprekend onderdeel van hun beroep.

De derde dimensie betreft het *bevorderen van teamleren en samenwerking*. Het gaat hier om samenwerking aan onderwijsverbetering op basis van een klimaat van vertrouwen en gezamenlijke waarden, waardoor leraren van elkaar leren, elkaar ondersteunen en een doorgaande lijn voor leerlingen realiseren.

De vierde dimensie is het *ontwikkelen van een cultuur gericht op onderzoek, exploratie en innovatie*. Medewerkers dienen een onderzoekende houding te hebben en evidence-informed te werken aan onderwijsverbetering, op basis van verzamelde gegevens en literatuur. Ook is het van belang dat leraren durven te experimenteren met nieuwe leermethoden en werkwijzen, waarbij fouten worden gezien als leeransen.

De vijfde dimensie gaat over *het ontwikkelen van systemen die het benutten van kennis en het leren van medewerkers bevorderen*. Dit betreft het organiseren van frequente dialoog en ontmoeting tussen medewerkers, het delen van en zorgen voor toegang tot informatie, recente kennis en goede voorbeelden en het systematisch verzamelen van feedback, gericht op het monitoren van de te realiseren impact.

De zesde dimensie gaat over de *verbinding met de externe omgeving*, waarin de samenwerking met partners, zoals andere scholen, ouders, jeugdhulp, ketenpartners en kennisinstellingen centraal staat. De focus ligt hierbij op gelijkwaardigheid en wederzijds leren.

De laatste dimensie betreft *leiderschap gericht op leren*. De nadruk ligt hierbij op de rol van schoolleiders die voorwaarden voor het leren in de organisatie vervullen, maar ook de expertise van leraren benutten door gespreid leiderschap te faciliteren. Dit betekent dat schoolleiders leraren met bepaalde expertise in positie brengen en ondersteunen bij het nemen van leiderschap over schoolontwikkeling en initiatieven van leraren aanmoedigen (Snoek et al., 2019). Schoolleiders geven zelf het goede voorbeeld, door zelf te leren, een onderzoekende houding te tonen en feedback te vragen.

In de praktijk functioneren de meeste scholen echter nog niet als lerende organisaties met een leer- en onderzoekscultuur (Godfrey & Brown, 2019). De ontwikkeling naar een lerende organisatie is niet eenvoudig, dit vraagt een verandering in cultuur, een andere mindset en inspanning op het gebied van leiderschap op alle niveaus (Harris & Jones, 2018; Kools, 2020). Schoolleiders vervullen een sleutelrol in het realiseren van de school als een lerende organisatie (Day et al., 2020). Welsh en collega's (2021) tonen aan dat schoolleiders tegen verschillende belemmeringen aan lopen bij het ontwikkelen naar lerende organisaties, zoals leraren die verandermoe zijn, miscommunicatie en gebrek aan tijd voor professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling. Effectieve communicatie en gezamenlijke professionalisering van schoolleiders worden als oplossingen gezien.

Verschillende auteurs veronderstellen dat naast schoolleiders ook schoolbesturen een cruciale rol kunnen spelen in de ontwikkeling van scholen naar een lerende organisatie door schoolleiders hierin te ondersteunen, zelf rolmodel te zijn en voorwaarden te scheppen in beleid en organisatie (Godfrey & Brown, 2019; Hooge et al., 2021). Cibulka en collega's (2000) tonen door literatuuronderzoek aan dat leiderschap van besturen nodig is om positieve condities en mogelijkheden op schoolniveau te creëren voor scholen als lerende organisaties. Honig en Rainey (2015) benadrukten eerder het belang van een 'assistance relation' tussen bestuur en school, gebaseerd op de sociocultural learning theory. Dat wil zeggen dat besturen scholen ondersteunen bij de ontwikkeling naar een lerende organisatie door modellering, waarde toekenning, legitimering, ontwikkelen van ondersteunende kaders en tools, het leggen van verbinding en het stimuleren van samenwerking. Zij pleiten ervoor dat besturen duidelijke centrale doelen stellen gericht op kwaliteit van leerprocessen en benadrukken het belang van alignment tussen onderwijskundig beleid, professionalisering, kwaliteitsbeleid en financieel beleid. Hooge en collega's (2019) stellen dat bestuurders zich vooral moeten richten op visieontwikkeling en ondersteuning van schoolleiders. Een ondersteunende en verbindende stijl is daarbij effectiever dan een meer sturende stijl (Hooge et al., 2021).

1.3 Belang van inzicht in effectieve leiderschapspraktijken

Er is nog weinig bekend over welke leiderschapspraktijken van schoolleiders en besturen effectief zijn om scholen als een lerende organisatie te bevorderen (Honingh et al., 2020; Leithwood et al., 2021; Stevenson et al., 2021). Onder leiderschapspraktijken verstaan we een set aan activiteiten uitgevoerd door een persoon of groep, passend bij de omstandigheden waarin ze zich bevinden, gericht op een bepaalde (gedeelde) uitkomst (Leithwood, 2012, p. 5). Wel is bekend dat er grote verschillen zijn tussen scholen in de mate waarin zij een lerende organisatie genoemd kunnen worden (Kools, 2020). Dit leidt tot kwaliteitsverschillen tussen scholen, omdat de scholen die als lerende organisaties functioneren, beter in staat zijn systematisch te werken aan kwaliteitsverbetering en professionele ontwikkeling van leraren (Kools, 2020; Reezigt et al., 2019). Deze toenemende kwaliteitsverschillen tussen scholen vergroten de ongelijkheid in kansen van leerlingen, aangezien

de onderwijskwaliteit van een school van blijvende invloed is op de schoolloopbanen van leerlingen (Elffers, 2022). Omdat schoolleiders en besturen een belangrijke rol hebben in het verminderen en voorkomen van deze ‘kansongelijkheid op schoolniveau’, is er meer kennis nodig over welke leiderschapspraktijken scholen en besturen kunnen inzetten om hun scholen als lerende organisaties te versterken (King Smith et al., 2020; Pont, 2020). Dit artikel is dan ook gericht op de vraag op welke wijze scholen en besturen inzicht kunnen krijgen in leiderschapspraktijken die de ontwikkeling van hun school (scholen) tot lerende organisatie kunnen bevorderen.

1.4 Doel van het onderzoek

Op basis van het bovenstaande kan gesteld worden dat het van belang is dat schoolleiders leiderschapspraktijken uitvoeren gericht op de ontwikkeling van een lerende organisatie en daarbij ondersteund worden en sturing krijgen vanuit hun bestuur. Dit vraagt van besturen dat zij strategisch kunnen denken over hoe het (collectief) leren in de organisatie en het benutten van kennis en expertise ingezet kan worden om organisatiedoelen te realiseren gericht op betere leerprocessen van leerlingen. Ook moeten zij weten hoe ze schoolleiders daarbij kunnen ondersteunen. Dit vergt strategisch management en een planmatige aanpak op alle niveaus (Kools & George, 2020). De dimensies zoals geformuleerd door Kools (2020) bieden daarvoor houvast, maar vragen nog een praktische vertaling naar de Nederlandse context en een vertaling naar het bestuursniveau, aangezien de dimensies van Kools zich beperken tot schoolniveau en gebaseerd zijn op de Engelse context. Bij deze vertaalslag kunnen de belangrijkste uitdagingen per dimensie geïdentificeerd worden, zodat bestuurders en schoolleiders hierop kunnen inzetten.

Het doel van dit onderzoek is om een onderbouwd en praktisch model met een instrumentarium te ontwikkelen, waarmee schoolleiders en bestuurders (1) zicht kunnen krijgen op hun huidige leiderschapspraktijken bij elk van de dimensies van de lerende organisatie en (2) een keuze kunnen maken voor de dimensies die aandacht behoeven; (3) voor de betreffende dimensie leiderschapspraktijken bepalen om tot een volgende stap in de ontwikkeling te komen. De onderzoeksvraag luidt derhalve: *In welke vorm kan een analysekader voor scholen en besturen ondersteunend zijn om inzicht te krijgen in hun eigen rol bij het versterken van hun scholen als lerende organisaties?*

2 Onderzoeksaanpak en resultaten

Voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag is het model van ontwerpgericht onderzoek van McKenney en Reeves (2019) gebruikt, omdat in dit model stakeholders worden betrokken bij het ontwerp. Op basis van dit model is het ontwerponderzoek opgebouwd in drie stappen, die we hieronder beknopt beschrijven en in de volgende paragrafen meer gedetailleerd toelichten.

Stap 1: Exploratie. In deze stap zijn de dimensies van de school als lerende organisatie geoperationaliseerd naar leiderschapspraktijken op school- en bestuursniveau en herordend in een model, met een beschrijving per dimensie. Vervolgens is hierop feedback gevraagd. Tevens werden bestuurders en schoolleiders gevraagd naar de grootste leiderschapsuitdagingen per dimensie.

Stap 2: Ontwerp. In deze stap is een concept van het analysekader gemaakt, met twee uitdagingen per dimensie op school- en bestuursniveau, waarmee scholen en besturen kunnen vaststellen welke dimensies in hun organisatie de meeste aandacht behoeven. Het ontwerp werd opnieuw voor feedback voorgelegd aan deskundigen.

Stap 3: Evaluatie. Om het bijgestelde analysekader te testen in de praktijk zijn interviews gehouden met vier scholen en vier besturen. Op basis hiervan zijn spiegelkaarten ontwikkeld per dimensie. Dit zijn kaarten waarmee schoolleiders en besturen leiderschapspraktijken kunnen kiezen om de gekozen dimensies te versterken. Op de ene kant staan suggesties voor besturen, op de andere kant voor schoolleiders.

Per stap wordt hierna de methode nader toegelicht en worden de resultaten gepresenteerd.

2.1 Stap 1: exploratie

2.1.1 Procedure en deelnemers

In de eerste stap zijn de dimensies van de school als lerende organisatie van Kools (2020) op basis van gesprekken met schoolleiders en bestuurders licht aangepast in termen die schoolleiders en bestuurders aanspreken. Ook is één dimensie toegevoegd, namelijk het bevorderen van feedbackprocessen. Deze keuze is gemaakt, enerzijds omdat uit eerder onderzoek is gebleken dat schoolleiders het belangrijk maar zeer complex vinden om te bevorderen dat leraren elkaar feedback geven in teams (Ros & van den Bergh, 2018; Drago-Severson & Blum-DeStefano, 2018), anderzijds omdat feedbackprocessen op alle niveaus in de organisatie een belangrijk sturingselement zijn voor bestuurders en beleidsmedewerkers bij het ondersteunen van schoolleiders en leraren (Honig & Rainey, 2015). Onderzoek in academische opleidingsscholen laat zien dat zelfs bij basisscholen waarin een onderzoekscultuur gerealiseerd is, het elkaar feedback geven een uitdaging blijft (Ros & van den Bergh, 2018).

Op grond hiervan is gekozen om feedbackprocessen als aparte dimensie te benoemen in plaats van deze onder te brengen bij dimensies 3 en 4 zoals Kools heeft gedaan. Per dimensie is een korte beschrijving gemaakt (zie kader hieronder). Deze vertaalslag en beschrijving is gedaan door één onderzoeker, waarna twee andere onderzoekers hebben gecontroleerd of alle subdimensies van Kools (2020) voldoende tot hun recht komen in het nieuwe model (zie tabel 1).

Kader 1 Beschrijving van de dimensies

1. *Een gedeelde visie en ambitie ontwikkelen*
Een gedeelde en gedragen visie op schoolniveau en bestuursniveau biedt leraren en scholen houvast bij het handelen en bij het formuleren van de eigen visie, zonder dat het een keurslijf is. De visie is gebaseerd op de waarden van de school/bestuur en heeft zowel betrekking op de ontwikkeling van leerlingen als op de ontwikkeling van professionals.
2. *Het leren van onderwijsprofessionals stimuleren*
Als alle medewerkers werken aan hun professionele ontwikkeling gericht op beter onderwijs (en leiderschap om dit te realiseren), dan kunnen zij omgaan met de veranderende context en werken zij voortdurend aan het verbeteren van de onderwijskwaliteit.
3. *Teamleren en samenwerken bevorderen*
Als leerkrachten, schoolleiders en stafmedewerkers samenwerken, van elkaar leren en elkaars expertise benutten, zowel binnen scholen als bovenschools, zijn zij in staat om samen complexe vraagstukken op te lossen en de onderwijskwaliteit te verhogen.
4. *Feedbackprocessen stimuleren op alle niveaus in de organisatie*
Als feedbackprocessen goed zijn ingericht, zowel op medewerkersniveau als op systeemniveau, kun je de feedback systematisch gebruiken om van te leren en om de onderwijskwaliteit te verhogen.
5. *Samenwerken met partners in de (brede) omgeving*
Door samen te werken met partners, experts en externe organisaties en met en van elkaar te leren, kom je tot andere inzichten en kun je betere (beleids)keuzes maken.
6. *Een onderzoekscultuur bevorderen*
Evidence-informed werken en een nieuwsgierige, onderzoekende houding op alle niveaus dragen eraan bij dat er betere keuzes worden gemaakt bij onderwijsverbetering en innovaties.
7. *(Conditie voor) gespreid leiderschap creëren*
Gespreid leiderschap, ook op bestuursniveau, draagt eraan bij dat alle expertise in de organisatie wordt benut en eigenaarschap laag in de organisatie wordt gelegd.
8. *Voorwaarden creëren in organisatiestructuur en beleid*
Een passende organisatiestructuur en congruent beleid dragen bij aan optimale voorwaarden voor een lerende organisatie.

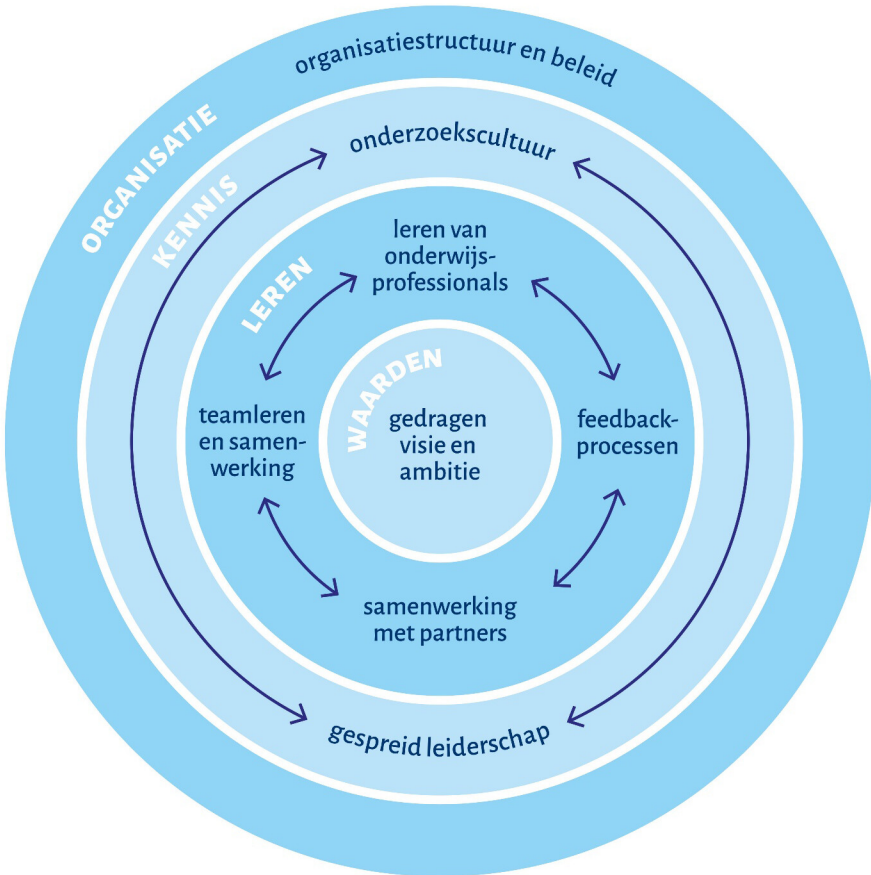
Tabel 1 Dimensies van de lerende organisatie volgens Kools en in het aangepaste model (met aangepaste nummering)

Dimensie volgens Kools (2020)	Dimensie in het aangepaste model
1. Ontwikkelen en delen van een visie die is gericht op het leren van alle leerlingen	1. Een gedeelde visie en ambitie ontwikkelen
2. Het creëren en ondersteunen van permanente leermogelijkheden voor al het personeel	2. Het leren van onderwijsprofessionals stimuleren
3. Bevordering van teamleren en samenwerking tussen alle personeelsleden	3. Teamleren en samenwerken bevorderen
4. Een cultuur van onderzoek, innovatie en exploratie opzetten	6. Een onderzoekscultuur bevorderen
5. Systemen inbedden voor het verzamelen en uitwisselen van kennis en leren	8. Voorwaarden creëren in organisatiestructuur en beleid
6. Leren met en van de externe omgeving en het grotere leersysteem	5. Samenwerken met partners in de (brede) omgeving
7. Modelleren van leiderschap voor leren	7. (Condities voor) gespreid leiderschap creëren
	4. Feedbackprocessen stimuleren op alle niveaus in de organisatie

Om de dimensies meer inzichtelijk te kunnen presenteren, hebben we de acht dimensies herordend en ingedeeld in vier cirkels, waarin de relatie tussen de dimensies duidelijk wordt: a) *Waarden*: hieronder valt de dimensie gericht op 1) een gezamenlijke visie op het leren van leerlingen en medewerkers, waarin het leven lang leren centraal staat; b) *Leren*: hieronder vallen vier dimensies, gericht op leren en samenwerking: 2) het leren van onderwijsprofessionals stimuleren; 3) teamleren en samenwerken bevorderen; 4) feedbackprocessen bevorderen en 5) samenwerking met partners. c) *Kennis*: hieronder vallen twee dimensies, gericht op kennisbenutting: 6) een onderzoekcultuur bevorderen en 7) gespreid leiderschap; d) *Organisatie*: hieronder valt dimensie 8) organisatiestructuur en beleid. Het model met de dimensies ondergebracht in de vier cirkels staat in figuur 1.

Het model met beschrijvingen is vervolgens voorgelegd aan een groep van 39 deskundigen met diverse achtergronden (13 onderzoekers, 18 onderwijsprofessionals (schoolleiders, bestuurders, leraren), 8 onderwijsadviseurs en beleidsmakers). Twintig van hen hebben zich gemeld na een landelijke oproep van het NRO om mee te denken over de school als lerende organisaties in het kader van de ontwikkeling van de landelijke kennisagenda (NRO, 2022). De anderen hebben geparticipeerd op uitnodiging van de auteurs die hun netwerk hebben aangesproken. Deze groep deskundigen ontving het model met de beschrijvingen van de dimensies per email, waarop zij schriftelijke feedback hebben gegeven. Hierbij is hen gevraagd te denken vanuit de wijze waarop scholen en besturen de ontwikkeling van hun scholen als lerende organisaties kunnen bevorderen

Figuur 1 De dimensies van de lerende organisatie geordend in vier cirkels



en welke uitdagingen zij hierbij tegen kunnen komen. Alle feedback is opgenomen in een Excel-document, geordend per dimensie.

2.1.2 Resultaten

Er was onder de deskundigen een hoge mate van overeenstemming dat alle acht dimensies herkenbaar zijn en cruciaal voor scholen en besturen om de ontwikkeling van scholen naar lerende organisaties te bevorderen. Ook werd aangegeven dat het model met de dimensies in vier cirkels bijdraagt aan een beter begrip van het integrale concept van de lerende organisatie. Verschillende deskundigen gaven aan dat de samenhang tussen de dimensies voor hen daardoor meer inzichtelijk werd. Duidelijk werd wel dat de rol van besturen in het bevorderen van een lerende organisatie sterk afhangt van de mate waarin er onder schoolleiders draagvlak is voor het werken aan een lerende organisatie en zij hier al stappen in hebben gezet. De voorbeeldrol van bestuurders en consistentie in het beleid hierop werd frequent genoemd als een belangrijk aandachtspunt.

Verder waren er suggesties voor aanpassingen van de formulering van de beschrijvingen. Voorbeelden van feedback zijn: “Het is broodnodig dat besturen een systematische aanpak van teamleren bevorderen. Lastig is het verschil tussen kleine en grote teams en de toenemende mobiliteit wat steeds andere samenstellingen vereist, maar van de andere kant weer nieuwe elan brengt.” (schoolleider, dimensie 3); “Schoolleiders krijgen vaak weinig feedback op hun handelen, daar kan het schoolbestuur een rol in spelen.” (bestuurder, dimensie 4); “Bij dimensie 4 gaat het om meer dan feedback geven, het gaat echt om feedbackprocessen binnen *alle* niveaus in de organisatie stimuleren.” (leraar; dimensie 4); “In hoeverre hebben onderwijsprofessionals (schoolleiders, leraren) de opvatting dat onderzoeksmatig werken in belangrijke mate kan bijdragen aan schoolverbetering? Besturen dienen hier het gesprek over aan te gaan.” (onderzoeker, dimensie 6). Ook werd aangegeven dat bestuurders niet alleen staan in het ontwikkelen van scholen als lerende organisaties. In grotere besturen spelen ook de stafbureaus (beleidsmedewerkers) een belangrijke rol hierbij.

De feedback leidde niet tot aanpassing in de ordening van dimensies, maar wel tot een rijkere beschrijving van de acht dimensies, waarin met name het belang ervan is toegelicht. Deze uitgebreide beschrijvingen van de dimensies is te vinden in het dossier *Lerende organisatie – Platform Samen Onderzoeken* (zie QR-code). Als voorbeeld geven we de uitgebreide beschrijving van de dimensie ‘Een gedeelde visie en ambitie ontwikkelen’ (zie kader).



Kader 2 Voorbeeldbeschrijving van de dimensie Een gedeelde visie en ambitie ontwikkelen

Een gedeelde en gedragen visie biedt houvast voor het handelen zonder dat het een keurslijf is. De visie is gebaseerd op de waarden van de school/stichting en heeft zowel betrekking op de ontwikkeling van leerlingen als op de ontwikkeling van professionals. Door een gedeelde visie krijgen alle professionals zicht op de beoogde kwaliteit van het onderwijs en op de wijze waarop deze kwaliteit gerealiseerd kan worden. De gezamenlijke visie maakt dat professionals eigenaarschap ervaren en stelt hen in staat om initiatieven te nemen. De visie is toekomstgericht, inspirerend, motiverend en is gebaseerd op waarden die voor iedereen belangrijk zijn. Deze waarden bepalen hoe professionals met elkaar samenwerken en geven richting aan keuzes in het dagelijks handelen. De visie

krijgt betekenis door hierover voortdurend met elkaar het gesprek te voeren. Ook helpt het als keuzes expliciet aan de visie worden gerelateerd, zodat duidelijk is waar de school/stichting nu staat en wat de ambities zijn voor verbetering en innovatie.

2.2 Stap 2: ontwerp

2.2.1 Procedure en deelnemers

De tweede stap had als doel om zowel op schoolniveau als op bestuursniveau een analysekader te ontwikkelen, waarmee scholen en besturen zelf kunnen analyseren welke dimensies de meeste aandacht behoeven. Het idee hierachter is dat het niet mogelijk is om alle dimensies tegelijk te verbeteren en dat het verbeteren van de dimensie waar de school/bestuur zwak in is, ook positief kan uitpakken op de andere dimensies. Om te bepalen welke dimensies de meeste aandacht behoeven, was het nodig om de dimensies verder te concretiseren. Hiertoe zijn per dimensie twee veel voorkomende uitdagingen geformuleerd. Op basis van de input van de experts in stap 1 zijn door de auteurs per dimensie twee uitdagingen op schoolniveau en op bestuursniveau geformuleerd en voorgelegd aan experts. Aan de groep van 39 deskundigen van stap 1 is gevraagd of zij wilden participeren in een online vervolgbijeenkomst waarin de uitdagingen per dimensie verder met elkaar werden verkend. Hieraan hebben 24 van hen gehoor gegeven (11 onderzoekers en 13 bestuurders en schoolleiders). De deelnemers zijn tijdens de bijeenkomst opgesplitst in vier subgroepen. Iedere subgroep heeft twee dimensies besproken. Gevraagd is of de beschreven uitdagingen inderdaad de belangrijkste uitdagingen zijn en of zij hierop wilden aanvullen en verdiepen. Reacties zijn verzameld in een Padlet. Aan het eind van de bijeenkomst zijn de resultaten per subgroep teruggekoppeld en konden de deelnemers aanvullen op de resultaten van de andere subgroepen.

2.2.2 Resultaten

De beschreven uitdagingen zijn door alle bevroegde deskundigen en bestuurders als herkenbaar en relevant aangemerkt. Er werden geen nieuwe of meer relevante uitdagingen genoemd. Wel werden voorstellen gedaan om de formulering aan te passen, passend bij het taalgebruik van schoolleiders en bestuurders in het basisonderwijs. Opnieuw werd de voorbeeldrol van zowel schoolleiders als bestuurders benadrukt. Twee voorbeelden van een aanvulling bij dimensie 2 (het leren van onderwijsprofessionals stimuleren) zijn: "Schoolleiders die vaak weinig sparringpartners hebben waar ze vrijelijk mee kunnen praten binnen de organisatie, kunnen veel aan elkaar hebben. Besturen zouden dit moeten faciliteren" (directeur landelijke organisatie); "Bij het ontwikkelen van een leercultuur heeft een bestuurder, net als een schoolleider, ook een voorbeeldrol door zich lerend en kwetsbaar op te stellen en ook een rol om schoolleiders te stimuleren dat te doen" (schoolleider). De feedback is door de auteurs verwerkt en dit heeft geleid tot een korte beschrijving van twee uitdagingen voor bestuurders per dimensie. Een voorbeeld van de beschreven uitdagingen bij dimensie 1 is weergegeven in Tabel 2.

Tabel 2 De twee belangrijke uitdagingen per dimensie voor het bevorderen van scholen als lerende organisaties, als voorbeeld voor dimensie 1: gedragen visie en ambitie ontwikkelen

Schoolniveau	Bestuursniveau
1.1 In dialoog een gedragen en concrete visie formuleren die richting geeft aan het handelen in de klas en aan de ontwikkeldoelen van leraren.	1.1 Op stichtingsniveau een gedragen en richtinggevende visie formuleren die betrekking heeft op de ontwikkeling van leerlingen en op de ontwikkeling van personeel.
1.2 De visie in dialoog met het team regelmatig, op een cyclische en planmatige manier, bijstellen.	1.2 Deze visie vertalen naar de visie en het handelen op schoolniveau.

De uitdagingen zijn verwerkt in analysekaders, waarmee (kader 1) schoolleiders en (kader 2) bestuurders in kaart kunnen brengen in hoeverre zij al een antwoord hebben op de uitdagingen in hun school/bestuur. Op een vijf-punt-schaal van 1 (behoeft nog veel aandacht) tot 5 (behoeft alleen onderhoud) kan aangegeven worden waar zij nu staan. Voor een ingevuld voorbeeld zie figuur 2 (bij stap 3).

2.3 Stap 3: evaluatie

2.3.1 Procedure en deelnemers

In deze stap stond de vraag centraal in hoeverre de ontwikkelde analysekaders daadwerkelijk geschikt zijn voor schoolleiders en bestuurders om zicht te krijgen op de huidige leiderschapspraktijken ten aanzien van het bevorderen van een lerende organisatie, en om een keuze te maken van dimensies die extra aandacht behoeven. Zij kunnen hier dan gericht leiderschapspraktijken op inzetten. Ook is deze stap bedoeld om per dimensie een spiegelkaart te ontwikkelen met handreikingen voor scholen en besturen om passende leiderschapspraktijken te kiezen om deze dimensie te versterken.

Om het model met de analysekaders te evalueren zijn deze, in een interview, voorgelegd aan en ingevuld door vier scholen en vier besturen. Hiertoe zijn vier besturen geselecteerd die de (verdere) ontwikkeling van een lerende organisatie nadrukkelijk als doel hebben beschreven in hun koersplan en zich daartoe verenigd hebben in een lerend netwerk. De reden om voor deze voorlopige besturen te kiezen is dat de interviewresultaten tevens gebruikt kunnen worden om de spiegelkaarten te ontwikkelen, door hen te bevragen over de leiderschapspraktijken die zij al met succes hebben ingezet.

Elk bestuur selecteerde één school, die volgens de bestuurder een voorloper is ten opzichte van de andere scholen, wat de ontwikkeling van een lerende organisatie betreft. Het ging om besturen met 17 tot 41 scholen, verspreid over het midden en zuiden van het land. De scholen hebben 230 tot ruim 500 leerlingen. Per bestuur nam, naast de bestuurder, tevens één beleidsmedewerker deel, aangezien zij vaak de linkende pin zijn tussen bestuurs- en schoolniveau en goed zicht hebben op de processen in de scholen. Ook draagt de aanwezigheid van een tweede gesprekspartner bij aan het voorkomen

Figuur 2 Voorbeeld van een ingevuld onderdeel van het analysekader (bestuursniveau, dimensie 6: bevorderen van een onderzoekscultuur)

6. Een onderzoekscultuur bevorderen

Evidence-informed werken en een nieuwsgierige, onderzoekende houding op alle niveaus dragen eraan bij dat er betere keuzes worden gemaakt bij onderwijsverbetering en innovaties.

Systematisch en onderzoeksmatig werken in de scholen: Schoolleiders stimuleren en ondersteunen om systematisch en onderzoeksmatig aan onderwijsontwikkeling te werken.							
Gaat goed	De scholen werken met jaarplannen, afgeleid uit de schoolplannen, gericht op onderwijsverbetering. We (bestuurder en beleidsadviseur) bespreken deze met een cluster van scholen gezamenlijk, zodat ze van elkaar leren. Op deze manier wordt cyclisch gewerkt aan onderwijsverbetering.						
Kan beter	De jaarplannen van scholen is te beschrijvend en activiteitgericht. We willen schoolleiders stimuleren meer vanuit de waaromvraag te gaan werken en scherper te concretiseren wat hun ambitieniveau is (wanneer ben je tevreden?). Ook willen we aandringen op een (nog) betere analyse van de gegevens.						
We staan nu hier	Behoeft nog veel aandacht	1	2 X	3	4	5	Behoeft alleen onderhoud
Hier willen we naartoe	Behoeft nog veel aandacht	1	2	3	4 X	5	Behoeft alleen onderhoud

Systematisch en onderzoeksmatig werken als bestuur: Een voorbeeldrol vervullen: als bestuur systematisch en onderzoeksmatig werken.							
Gaat goed	We proberen als bestuur het cyclisch werken en doorontwikkelen steeds scherper in de praktijk te brengen, door aan schoolleiders te laten zien hoe we onze interventies onderbouwen met literatuur en gegevens.						
Kan beter	Hier proberen we als bestuurders zelf ook een slag in te slaan. De kwaliteitsdiscussie kunnen we in het directieurenberaad nog scherper voeren als beter gebruik wordt gemaakt van data. Nu is dat afhankelijk van de input van individuele scholen.						
We staan nu hier	Behoeft nog veel aandacht	1	2	3 X	4	5	Behoeft alleen onderhoud
Hier willen we naartoe	Behoeft nog veel aandacht	1	2	3	4 X	5	Behoeft alleen onderhoud

van sociaal wenselijke antwoorden. De bestuurders zijn gevraagd om zelf een beleidsmedewerker te selecteren die zicht heeft op de scholen als lerende organisaties. Om dezelfde reden is aan de schoolleiders om een teacher leader uit hun team (bijvoorbeeld een intern begeleider of taalcoördinator) te laten participeren in het interview.

Aan ieder bestuur en iedere school is gevraagd om vooraf het analysekader in te vullen, waarna een online interview volgde waarin het ingevulde analysekader werd besproken. Voor elke dimensie is gevraagd naar voorbeelden van leiderschapspraktijken die zij uitvoerden en knelpunten die zij ervaren. Gevraagd is verder of het model inzichtelijk en de dimensies dekkend waren, of de beschreven uitdagingen relevant en urgent waren en of er iets ontbrak. Ook was er ruimte voor andere op- of aanmerkingen over het gebruik van het analysekader. De interviews werden online in MS-teams door twee onderzoekers afgenomen. Op basis van transcripties is vervolgens per bestuur en per school een portret opgesteld door per dimensie leiderschapspraktijken en knelpunten samen te vatten. Dit portret is voorgelegd aan beide gesprekspartners en na goedkeuring vastgesteld en met hun instemming publiek gedeeld (zie het Dossier Lerende organisatie middels de eerder vermelde QR-code).

2.3.2 Resultaten

Uit de analyse van de interviews bleek dat de invulvelden van de analysekaders volgens de respondenten goed zijn in te vullen. De deelnemers vonden het model inzichtelijk en de beschrijvingen van de dimensies en uitdagingen helder. Zij bevestigden dat deze uitdagingen heel herkenbaar zijn en gaven aan dat zij hiermee een compleet beeld konden geven van de leiderschapspraktijken die zij inzetten om de school of bestuur als een lerende organisatie te bevorderen. Zij gaven aan geen inhouden te missen en benadrukten dat de dimensies sterk met elkaar samenhangen. Wel gaven de respondenten aan dat ze het invullen van de schalen vaak lastig vonden ("Wanneer geef ik een twee en wanneer een drie?"). Toch waren alle respondenten in staat om na afloop van het gesprek aan te geven welke (vaak) twee dimensies nog de meeste aandacht behoeften. Ook hadden zij concrete ideeën opgedaan om hier werk van te maken. De resultaten hebben niet geleid tot aanpassingen aan het analysekader.

De vier besturen en vier scholen bleken verschillende leiderschapspraktijken in te zetten, gericht op het bevorderen van de dimensies. De besturen verschillen bijvoorbeeld in de wijze waarop zij werken aan een gedeelde visie en ambitie door ervoor te zorgen dat de visie doorvertaald wordt naar het handelen in de scholen. Een van de besturen neemt hier een sturende rol in: "De implementatie van de visie is niet vrijblijvend, er is monitoring op, er is scholing en er wordt bewust gesproken in een gezamenlijke taal. Hierbij is de manier van werken aan de visie op leren en de visie op professionaliteit verplicht voor alle scholen." Een ander bestuur geeft juist heel veel ruimte: "Op basis van feedback van alle personeelsleden is het koersplan met kaderstellende uitgangspunten opgesteld. De scholen hebben binnen deze kaders veel mogelijkheden om eigen accenten te leggen en een profiel aan te geven." Een schoolleider gaf aan bij het ontwikkelen van de visie deze te verbinden met de koers van de stichting: "De ambities in het koersplan van de stichting zijn de kapstokken voor de visie van de school. Ik vind het belangrijk dat alle leraren het koersplan van de stichting kennen." Een andere schoolleider stimuleerde de leraren juist om vooral breed naar maatschappelijke ontwikkelingen te kijken: "Er is tijd genomen om met elkaar te spreken over nieuwe (technologische) ontwikkelingen in de wereld en na te denken over wat kinderen nodig hebben om in deze wereld te functioneren en zich te ontwikkelen. Van daaruit is nagedacht over de vraag wat dit concreet betekent voor het onderwijs."

In Tabel 3 is een voorbeeld opgenomen van de beschrijving van leiderschapspraktijken die genoemd werden door schoolleiders en bestuurders bij dimensie 1.

Met behulp van de interviewresultaten zijn per dimensie spiegelkaarten ontwikkeld, met daarop een korte beschrijving van de dimensie, de twee uitdagingen, voorbeelden van leiderschapspraktijken, citaten van de vooroplopende besturen over hun aanpak en het dossier met aanvullende literatuur. We noemen ze spiegelkaarten omdat het een A4 betreft met aan de ene kant de handreikingen op schoolniveau en op de andere zijde de

Tabel 3 Voorbeelden van leiderschapspraktijken van schoolleiders en bestuurders gericht op de uitdagingen behorend bij dimensie 1: gedragen visie en ambitie ontwikkelen

Uitdaging	Schoolniveau	Bestuursniveau
1.1	"Ik heb de visie van het bestuur naast de schoolvisie gelegd, en daarna vertaald in praktische kennis- en gedragsdoelen, bijvoorbeeld 'leraren zijn bekend met de mythes over leren'. Daarover hebben de leraren samen gelezen en een dialoog gevoerd. Zo hebben we de visie samen ontwikkeld. De visie hangt nu nog steeds uitgeprint in de klassen, maar wordt inmiddels echt gedragen."	"Er is draagvlak voor de visie doordat er een gezamenlijke in-company scholing is geweest waaraan alle directeuren, alle stafmedewerkers en het bestuur deelnamen."
1.2	"Na een werksessie of nieuwe werkvorm, kijken we altijd: wat komt eruit? Is het resultaat wat we hadden beoogd? Komt dit overeen met onze visie? Wat vergt het van ons om het anders te doen?"	"Voor de doorvertaling van de visie hebben we 9 wicked problems en bijbehorende rubrics geformuleerd. Hierdoor ontwikkelen we met elkaar een gezamenlijke taal. Dat heeft ertoe geleid dat onze scholen nu allemaal in dezelfde wedstrijd zitten."

handreikingen op bestuursniveau, met als suggestie dat schoolleiders en bestuurders hierover samen in gesprek kunnen gaan en elkaars rollen bespreken in het bevorderen van scholen als lerende organisaties.

3 Conclusies en reflectie

3.1 Ontwikkeling van het model

Dit ontwerpgericht onderzoek had tot doel om een instrumentarium te ontwikkelen, waarmee scholen en besturen inzicht krijgen in welke dimensies in hun school/bestuur extra aandacht behoeven en in de leiderschapspraktijken die zij zouden kunnen inzetten op deze dimensies om hun scholen te ontwikkelen als lerende organisaties. Hierin hebben we bestaande dimensies voor de school als lerende organisatie (Kools, 2020) als uitgangspunt genomen en in drie ontwerpstappen een model en instrumenten (een beschrijving per dimensie, analysekaders, spiegelkaarten en portretten) ontwikkeld, waarmee scholen en besturen kunnen reflecteren op hun huidige leiderschapspraktijken en hierbij keuzes kunnen maken voor vervolgstappen.

De vertaalslag van de dimensies van Kools (2020) gericht op de school als lerende organisatie in meer toegankelijke taal en deze te ordenen in een model met vier cirkels, bleek

herkenbaar voor scholen, besturen en onderzoekers. Het model met de beschrijvingen per dimensie bleek voor de respondenten overzichtelijk, waardoor ze meer grip kregen op het concept van de lerende organisatie als geheel. Het bevorderen van feedbackprocessen is als een aparte dimensie toegevoegd. Zowel de experts als de schoolleiders en besturen zelf bevestigden het belang van feedback binnen het team, van en aan schoolleiders, feedback van externe partners (zoals de inspectie) en feedback uit (leerling)gegevens, voor scholen en besturen om te kunnen sturen op het realiseren van organisatie-doelen.

3.2 Rol van besturen en schoolleiders

De resultaten van deze studie sluiten aan bij eerder onderzoek waaruit blijkt dat de sleutelrol van schoolleiders bij succesvol leiderschap vooral gebaseerd is op een gedeelde visie en ambitie en een cultuur gericht op collectief leren en samenwerking en het bevorderen van gespreid leiderschap (Leithwood et al., 2020). Dat betekent het creëren van een mindset in de school, gericht op samenwerking, feedback en gezamenlijk eigenaarschap bij onderwijsverbetering (Day et al., 2020). Ook blijkt uit eerder onderzoek dat besturen een belangrijke rol kunnen spelen bij het ontwikkelen van scholen tot lerende organisaties (Honig & Rainey, 2015; Hooge et al., 2019; 2021). Zij gaven aan dat besturen een lerende organisatie kunnen bevorderen door modellering, gezamenlijke visieontwikkeling, legitimering, het stimuleren van samenwerking tussen scholen en het creëren van voorwaarden. Deze aspecten sluiten aan bij de dimensies in het model en kwamen terug in de zogenoemde leiderschapspraktijken die de ervaren bestuurders benoemden bij het bevorderen van een lerende organisatie.

3.3 Toepassing in de praktijk

Met het ontwikkelde instrumentarium kunnen schoolleiders en bestuurders meer grip krijgen op de dimensies en kunnen zij hun eigen rol bij het bevorderen van de lerende organisatie versterken. Door bij elke dimensie twee belangrijke uitdagingen te identificeren maakten we de dimensies meer concreet voor schoolleiders en besturen. Het betrekken van een grote, diverse groep experts zorgde voor een diversiteit aan invalshoeken, waardoor de beschrijvingen aangescherpt konden worden. Zo kunnen schoolleiders en bestuurders aan de hand van de analysekaders een inschatting maken in hoeverre elke dimensie is ontwikkeld in de eigen organisatie en kunnen zij analyseren welke dimensies de meeste aandacht behoeven. Met behulp van de spiegelkaarten kunnen schoolleiders en bestuurders passende interventies voor deze dimensies kiezen. De assumptie hierachter is dat de dimensies sterk van elkaar afhankelijk zijn en voorwaardelijk voor elkaar en dat het werken aan de 'zwakste' dimensie ook bijdraagt aan de andere dimensies. Meer onderzoek is nodig om vast te stellen of deze assumptie klopt.

Ook is meer onderzoek nodig om te evalueren of schoolleiders en besturen met behulp van het analysekader en de spiegelkaarten daadwerkelijk in staat zijn om passende leider-

schapspraktijken te kiezen om de gekozen dimensies te versterken en of de versterking van deze dimensies inderdaad leidt tot een meer lerende organisatie.

3.4 Kanttekeningen

Een kanttekening is dat het instrumentarium in dit ontwerpgericht onderzoek slechts geëvalueerd en gevalideerd is bij een beperkt aantal (grote) scholen en besturen. Deze scholen en besturen zijn niet representatief voor alle besturen, maar voorlopers. Om het instrumentarium verder te valideren is het inmiddels ingezet in een bredere PLG voor bestuurders, meerdere leergangen en workshops met schoolleiders en met schoolbestuurders. Uit de eerste evaluaties blijkt dat deelnemers de materialen bruikbaar vinden, met name de spiegelkaarten, en dat zij er in slagen om actieplannen voor zichzelf op te stellen. Meer onderzoek is nodig om na te gaan in hoeverre deze plannen ook daadwerkelijk worden uitgevoerd en tot welke ontwikkeling van de lerende organisatie dit leidt.

Een andere kanttekening is dat de inschatting van de dimensies is gebaseerd op zelfevaluatie. Eerder onderzoek heeft laten zien dat schoolleiders vaak een positievere inschatting maken dan leraren en dat ook de percepties tussen schoolleiders en besturen kunnen verschillen (Reezigt et al., 2019). Aan de andere kant is een overschatting van waar de eigen school of bestuur staat op de dimensies niet heel ernstig, omdat het doel van het analysekader vooral gericht is op de keuze voor de zwakste dimensie(s) om daarop actie te ondernemen. Omdat percepties kunnen verschillen hebben we gekozen voor interviews met duo's van een bestuurder en een beleidsadviseur, en van een schoolleider en een teacher leader. Uit de interviews bleek dat de beleidsadviseurs en teacher leaders vaak een meer kritische inschatting maken. Juist de dialoog over de dimensies bleek van grote waarde. De analysekaders en spiegelkaarten hebben als doel om de dialoog binnen de school en bestuur en tussen schoolleiders en bestuurders te bevorderen. Meer onderzoek is nodig naar zowel het samenspel tussen leraren (teacher leaders) en schoolleiders, tussen schoolleiders en bestuurders en tussen bestuurders en hun stafbureau (beleidsmedewerkers) in het bevorderen van een lerende organisatie.

3.5 Bredere toepassing

Onze veronderstelling is dat het model en instrumentarium in principe ook geschikt kan zijn voor scholen in andere sectoren, na aanpassing naar de specifieke context en taal van de sector. We hebben het model voorgelegd aan schoolleiders en docenten van een school voor voortgezet onderwijs, een mbo-opleiding en een hbo-opleiding. De dimensies waren voor hen heel herkenbaar en de spiegelkaarten deels bruikbaar. In het voortgezet onderwijs blijkt het van belang om de teams binnen de school als eenheid te nemen, omdat de mate waarin er bijvoorbeeld sprake is van collectief leren en een evidence-informed aanpak kan verschillen tussen teams (afdelingen of secties). De spiegelkaarten op bestuursniveau gelden deels voor de rector (zoals het bevorderen van de samenwer-

king tussen teams) en deels voor het bestuur (zoals passend professionaliseringsbeleid). In het gesprek met de mbo- en hbo-opleiding bleek dat de teams tamelijk autonoom opereren en de opleidingsmanagers minder invloed uitoefenen op het onderwijskundig proces dan schoolleiders in basisscholen en teamleiders in het voortgezet onderwijs. Meer onderzoek is nodig om na te gaan in hoeverre een (bijgesteld) instrumentarium effectief is voor de verschillende sectoren om de ontwikkeling naar de lerende organisatie te stimuleren en te bevorderen.

Literatuur

- Cibulka, J., Coursey, S., Nakayama, M., Price, J., & Stewart, S. (2000). *Schools as Learning Organizations: A Review of the Literature. The Creation of High-Performance Schools through Organizational and Individual Learning*. Opgehaald op 11 september 2024: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED449139.pdf>.
- Day, C., Sammons, P., & Gorgen, K. (2020). *Successful School Leadership*. Education Development Trust. Opgehaald 19-3-2025.
- Donohoo, J., Hattie, J., & Eells, R. (2018). The power of collective efficacy. *Educational Leadership*, 75(6), 40-44.
- Drago-Severson, E., & Blum-DeStefano, J. (2018). Building a developmental culture of feedback. *Journal of Professional Capital and Community*, 3(2), 62-78. <https://doi.org/10.1108/JPC-06-2017-0016>.
- Elffers, L. (2022). *Onderwijs maakt het verschil: kansengelijkheid in het Nederlandse onderwijs*. Amsterdam University Press.
- Godfrey, D., & Brown, C. (Eds.). (2019). *An ecosystem for research-engaged schools: Reforming education through research*. Routledge.
- Harris, A., & Jones, M. (2018). Leading schools as learning organizations. *School Leadership & Management*, 38(4), 351-354. <https://doi.org/10.1080/13632434.2018.1483553>.
- Honig, M. I., & Rainey, L. R. (2015). How School Districts Can Support Deeper Learning: The Need for Performance Alignment. Deeper Learning Research Series. *Jobs for the Future*. Opgehaald 19-3-2025.
- Honingh, M., Ruiters, M., & Van Thiel, S. (2020). Are school boards and educational quality related? Results of an international literature review. *Educational Review*, 72(2), 157-172. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1487387>.
- Hooge, E. H., Moolenaar, N. M., van Look, K. C., Janssen, S. K., & Slegers, P. J. (2019). The role of district leaders for organization social capital. *Journal of Educational Administration*, 57(3), 296-316. <https://doi.org/10.1108/JEA-03-2018-0045>.
- Hooge, E. H., Waslander, S., & Theisens, H. C. (2021). The many shapes and sizes of meta-governance. An empirical study of strategies applied by a well-advanced meta-governor: the case of Dutch central government in education. *Public Management Review*, 24(10), 1591-1609. <https://doi.org/10.1080/14719037.2021.1916063>.

- King Smith, A., Watkins, K. E., & Han, S. H. (2020). From silos to solutions: How one district is building a culture of collaboration and learning between school principals and central office leaders. *European Journal of Education*, 55(1), 58-75. <https://doi.org/10.1111/ejed.12382>
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756. <https://doi.org/10.1037/a0019237>
- Kools, M. (2020). *Schools as Learning Organisations: the concept, its measurement and HR outcomes*. [Dissertation]. Erasmus Universiteit Rotterdam.
- Kools, M., & George, B. (2020). Debate: The learning organization – a key construct linking strategic planning and strategic management. *Public Money & Management*, 40(4), 262-264. <https://doi.org/10.1080/09540962.2020.1727112>.
- Kools, M., & Stoll, L. (2016). What makes a School a learning organisation? *OECD Education Working Papers*, 137. OECD Publishing.
- Leithwood, K. (2012). *The Ontario Leadership Framework*. Ontario Institute of Education Leadership.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School leadership & management*, 40(1), 5-22.
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (2021). Leadership and other conditions which foster organizational learning in schools. In *Organizational learning in schools* (pp. 67-90). Taylor & Francis.
- Marsick, V. J., & Watkins, K. E. (1999). *Facilitating learning organizations: Making learning count*. Gower Publishing, Ltd.
- McKenney, S., & Reeves, T. C. (2019). *Conducting Educational Design Research* (2nd ed.). Routledge.
- Neeleman, A. (2024). *Lerend leiderschap in de lerende school*. [Lectorale rede]. Hogeschool Rotterdam.
- NRO (2022). *Kennisagenda voor het onderwijs. Aan de slag!* Opgehaald op 11 september 2024, van <https://www.nro.nl/sites/nro/files/media-files/Kennisagenda2022.pdf>.
- Pont, B. (2020). A literature review of school leadership policy reforms. *European Journal of Education*, 55(2), 154-168. <https://doi.org/10.1111/ejed.12398>.
- Razali, M. Z. M., Amira, N. A., & Shobri, N. D. M. (2013). Learning organization practices and job satisfaction among academicians at public university. *International Journal of Social Science and Humanity*, 3(6), 518-522. <https://doi.org/10.7763/IJSSH.2013.V3.295>
- Reezigt, G., Rekers-Mombarg, L., Bosker, R., & Van der Heide, S. (2019). *Personeelsbeleid in het primair onderwijs: Algemeen en strategisch personeelsbeleid van schoolbesturen en schoolleiders*. GION Onderwijs/onderzoek.
- Ros, A., Bergh, L. van den (2018). *Kennisbenutting in onderzoekende scholen. Eindrapport*. Eindhoven: Fontys Hogeschool Kind en Educatie.
- Ros, A., Lieskamp, M. & Heldens H. (2021). *Leren voor morgen. Uitdagingen voor het onderwijs*. Huizen: Pica.
- Ros, A., Amels, J., Stallaert, M., Van de Stolpe & Volman, M. (2023). *Leidraad Werken aan onderwijsverbetering. Evidence-informed naar een lerende organisatie in het primair onderwijs. Weten wat*

- werkt en waarom*. NRO. Geraadpleegd op 8-6-2025: <https://www.onderwijskennis.nl/artikelen/leidraad-werken-aan-onderwijsverbetering>
- Schleicher, A. (2018). *World class*. OECD Publishing.
- Snoek, M., Hulsbos, F., & Andersen, I. (2019). *Teacher leadership: hoe kan het leiderschap van leraren in scholen versterkt worden?* Opgehaald op 23-12-2024: <https://www.hva.nl/kc-onderwijs-opvoeding/gedeelde-content/contentgroep/teacher-leadership/home.html>.
- Stevenson, L., Honingh, M., & Neeleman, A. (2021). Dutch boards governing multiple schools: navigating between autonomy and expectations. *School Leadership & Management*, 41(4-5), 370-386. <https://doi.org/10.1080/13632434.2021.1945024>.
- Stoll, L., & Kools, M., (2017). The school as a learning organization: A review revisiting and extending a timely concept. *Journal of professional capital and community*, 2(1), 2-17. <https://doi.org/10.1108/JPC-09-2016-0022>.
- Welsh, R., Williams, S., Bryant, K., & Berry, J. (2021). Conceptualization and challenges: examining district and school leadership and schools as learning organizations. *The Learning Organization*, 28(4), 367-382. <https://doi.org/10.1108/TLO-05-2020-0093>.