

Openbare Rede dr. Kristin Vanlommel 29 september 2021

Over Shakespeare, Rozenkwekers en Veranderen in Onderwijs.

Hogeschool Utrecht, Kenniscentrum Leren en Innoveren, Lectoraat Organiseren van
Verandering in Onderwijs

1. Veranderen, verbeteren, vernieuwen: what's in a name?

Onderwijs en verandering, onderwijs in verandering, verandering in onderwijs.

Verbeteren, vernieuwen, innoveren. Klassiek onderwijs, vernieuwd onderwijs, toekomstgericht onderwijs. What's in a name? That which we call a rose by any other name would smell as sweet'.

Hoe zorgen we ervoor dat veranderingen in onderwijs tot verbeteringen leiden? Fundamentele verbeteringen, niet dezelfde (bloem) met nieuwe klinkende namen als probleemgestuurd, blended of gepersonaliseerd onderwijs. Meer nog, wat is beter en hoe weten we dat?

In 'mijn tijd' – letterlijk in de vorig eeuw, volgde ik het Vernieuwd Secundair Onderwijs in Vlaanderen, het VSO. Volgens de voorstanders beter onderwijs onder meer door het uitstel van studiekeuze, de brede permanente evaluatie en aandacht voor vaardigheden. Volgens tegenstanders stond het excellentie in de weg, net door dat uitstel van studiekeuze en de verhoogde aandacht voor vaardigheden ten koste van kennis.

Hier stelt zich niet alleen de vraag: wat is klassiek, nieuw, vernieuwend onderwijs, maar ook wanneer is dat goed, beter, verbeterd onderwijs en voor wie? Het organiseren van verandering in onderwijs is dan ook complex.

2. De normatieve dimensie

Ten eerste al omwille van deze normatieve dimensie. Goed onderwijs bevat een waardeoordeel, afhankelijk van heersende normen en overtuigingen en afhankelijk van wie er op deze vraag een antwoord geeft (van der Zande & Bakker, 2017). Geert Kelchtermans beschrijft hoe we onderwijs zien door de filter van ons persoonlijk interpretatiekader. Dat wordt gevormd door onder meer opvoeding, opleiding en eigen ervaringen. De manier waarop ik zelf les heb gekregen heeft een grote invloed op de manier waarop ik doceer. De manier waarop ik het leren beoordeel is afhankelijk van de waarden die ik belangrijk vind. Zo toont onderzoek aan dat leerkrachten die belang hechten aan netheid de capaciteiten van wanordelijke leerlingen lager inschatten, zelfs als ze vergelijkbare resultaten scoren op toetsen als ordelijke leerlingen (Allal, 2013; Rubie-Davis, 2010).

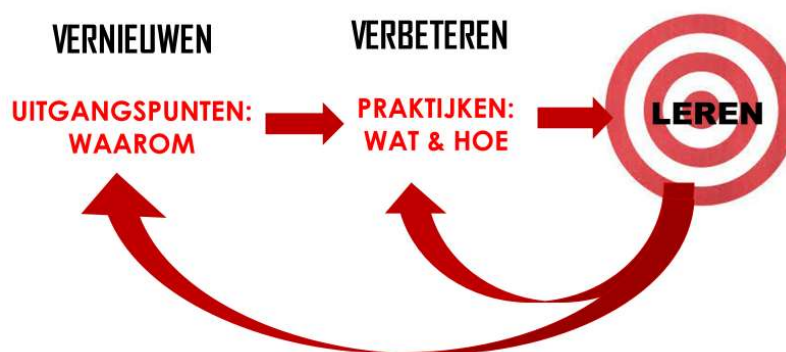
Ondanks dit normatieve vraagstuk, richt onderwijs zich op dezelfde kern: alle leerlingen optimale leer- en ontwikkelkansen bieden zodat ze goed voorbereid zijn op de arbeidsmarkt, om als volwaardige en verantwoordelijke burgers een plaats in te nemen in de maatschappij en hun persoonlijkheid te ontwikkelen. Of zoals Biesta (2005) zegt: kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming. Dat is de kern.

3. De kern van veranderen

De klassieke betekenis van inno-veren verwijst naar die kern. Het woord werd oorspronkelijk gebruikt door Latijnse schrijvers in de 4^{de} eeuw als in-novo: terug naar de kern of essentie, zo leerde ik uit een boeiend gesprek met mijn collega Irene Visscher-Voerman (referentie naar oratie).

Onderwijsinnovatie is dus teruggaan naar de kern: het leren van leerlingen en studenten.

Dat leren kunnen we verbeteren door kleine, praktische aanpassingen aan de bestaande manier van werken. Er doet zich een probleem voor en we ondernemen meteen actie: dalende resultaten voor Frans: een nieuw handboek, dalende leermotivatie: meer groepswork. Vernieuwen gaat verder. Als docenten zich afvragen of hun manier van lesgeven nog motiverend genoeg is voor de huidige TikTok generatie. Als ze onderzoeken wat hun leerlingen nodig hebben, met hen in dialoog gaan, hun eigen opvattingen over goed onderwijs in vraag stellen en vervolgens een andere aanpak ontwikkelen, dan spreken we over vernieuwing of dubbele lus leren (Argyris, 1976; Boonstra, 2000; Lagerweij, 1994; Ruijters & Simons, 2006). Vernieuwingen veranderen het DNA van de roos, we krijgen een hybride soort omdat we vaststelden dat de oude soort door de klimaatverandering niet meer goed kon groeien en bloeien.



Figuur 1: naar Argyris, 1976

Onderwijsvernieuwing vertrekt dus van de kern, het leren van lerenden en stelt bestaande overtuigingen en werkwijzen kritisch in vraag omdat de omgeving verandert. De maatschappij, de beroepspraktijk en de leerlingen veranderen inderdaad snel.

4. Evidence-informed veranderen

Professionele, gepassioneerde rozenkwekers zien dat tijdig. Ze analyseren op geregelde tijdstippen de bodem en meten de PH-waarde, lezen onderzoek, praten met andere rozenkwekers, bestuderen het weerbericht en observeren de groei van hun rozen. Dat doen ze voortdurend. De rozenkweker loopt niet twee of drie keer per jaar zijn kas in om een foto te nemen en weer te verdwijnen. Als er dan iets mis zit in de automatische bewatering- of bemestingssystemen is de roos al lang onherroepelijk verloren, dan is het te laat om in te grijpen.

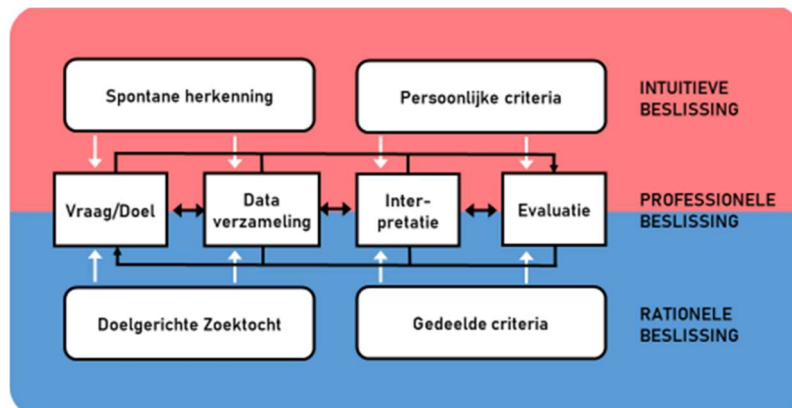
Monitoring en evaluatie, systematische analyse, onderzoek en kritisch reflecteren met collega's zijn ook belangrijk voor de gepassioneerde onderwijsprofessional. Evidence-informed werken dus.

Ook hier kunnen we ons afvragen: what's in a name. Er bestaan heel wat hardnekkige misvattingen over evidence-informed werken of over datagebruik. Dat het enkel gaat over het gebruik van wetenschappelijk onderzoek of cijfertjes bijvoorbeeld, dat het geen rekening houdt met de expertise van de onderwijsprofessional, dat het extra werk is bovenop de bestaande manier van werken of dat je een eerst professioneel onderzoeker moet worden voor je onderzoekend professional kan zijn. Geen van deze aannames kloppen.

In de eerste plaats gaat het niet over het aanleren van statistische vaardigheden, maar over de bereidheid om kritisch-reflectief naar de eigen praktijk te kijken (Gummer & Mandinach, 2015) . Om vragen te stellen als waar staan we vandaag, hoe weten we dat, waar willen we naar toe en waarom zijn we daar nog niet. Om vervolgens niet te snel over te gaan tot acties omdat we denken de oorzaken en oplossingen al te kennen, de enkele lus, maar om informatie te verzamelen, onderzoek en data, maar ook observaties, gesprekken of zelfs tekeningen, foto's. Mijn collega Kim Schildkamp van de universiteit Twente maakt daarbij onderscheid tussen formele data zoals toetsresultaten (zogenaamde assessment of learning) en informele data zoals vragen van leerlingen tijdens de les (assessment for learning) (bv. Schildkamp, 2019).

Evidence-informed werken gaat over het integreren en combineren van verschillende informatiebronnen: onderzoek, data en expertise in de verschillende stappen van het besluitvormingsproces. Bijvoorbeeld, we herkennen signalen die op leerachterstand kunnen wijzen (het klagemiddelde daalt) en we denken meteen te weten hoe dat komt: een bepaalde groep leerlingen heeft thuis geen laptop. Vervolgens kijken we naar de schoolresultaten van een aantal

leerlingen waarvan we weten dat ze geen laptop hebben, die punten zijn inderdaad gedaald, onze aanname is bevestigd en we beslissen om een grote verbeteractie op te zetten. Geld inzamelen, oude laptops bij bedrijven ophalen, foto's voor de website en de nieuwsbrief. Deze verbetering speelt zich in de bovenste laag af en maakt een enkele lus.



Figuur 2: Geïntegreerd model professionele besluitvorming (Vanlommel, 2018)

Dankzij onze expertise kunnen we snel signalen herkennen, dat is goed. Belangrijk is dan om te onderzoeken of onze hypothese klopt, om die te onderzoeken. Kijk ook naar de resultaten van leerlingen die thuis wel een laptop hebben, wat als die ook gedaald zijn? Spreek met leerlingen die geen laptop hebben, mogelijk is het niet hebben van een laptop een onderdeel van een breder probleem: tijdens corona voor de kleinere kinderen moeten zorgen in het gezin, een psychologisch belastende thuissituatie. Geen laptop die dat oplost.

Evidence-informed werken gaat dus over het doorknippen van de enkele lusjes, over het onderzoeken van aannames, gewoontes, overtuigingen en vooral over het kunnen en willen zien van wat je niet verwacht had te zien. Zo richt je de veranderenergie op wat belangrijk is, wat echt een verschil maakt voor de kern – het leren.

5. Veranderen is een proces, geen gebeurtenis

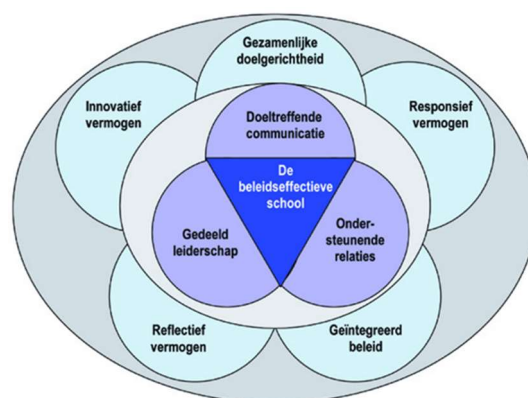
Het gaat hier dus over een proces, niet over snelle acties. Minder veranderen, maar doordacht en onderbouwd. Dat lijkt voor de hand liggend, maar dat is het niet. Wie het werk van nobelprijswinnaar Daniel Kahneman kent (bv. Kahneman, 2011; Tversky & Kahneman, 2013) weet hoe lui ons brein is. Onze hersenen herkennen meteen patronen en maken liefst de makkelijkste verbindingen. We zijn vertrouwd met de valkuil van stereotypen, lieve, ordelijke leerlingen uit een goede sociale klasse zullen vast wel goede punten halen en krijgen vanuit die aanname vaak meer aandacht van de leraar. Zijn de goede punten een terechte inschatting van talenten of het gevolg van de verhoogde aandacht? Het zogenaamde Rosenthal-effect (Rosenthal & Jacobson, 1986) – we blijven in de

metafoor van onze kwekers. Bovendien zijn heel wat patronen doorheen de geschiedenis van de mensheid geprogrammeerd. Als in de oertijd iedereen begon te rennen, rende je maar best mee. Geen tijd om te onderzoeken of de mammoet wel van de gevaarlijke soort was. En ook daarom rennen we vaak in de massa vernieuwingen achterna, zonder ons eerst af te vragen of dit bijdraagt aan onze kern en een prioriteit is.

Bovendien is evidence-informed veranderen, stilstaan en kritisch onderzoeken niet vanzelfsprekend. We vragen professionals, teams, scholen om hun gewoontes, tradities, cultuur en overtuigingen in vraag te stellen, dat maakt kwetsbaar. We vragen hen om tijd en energie te stoppen in herontwerpen, nieuwe dingen creëren, bestaande dingen loslaten, dat geeft werkdruk (Ballet & Kelchtermans, 2009; Timperley & Robinson, 2000). We vragen hen om onderzoekend te veranderen, om opbrengsten in kaart te brengen dat vraagt andere competenties en maakt mogelijk handelingsverlegen (Bakker & Montessori, 2016; Greve, Munneke & Andriessen, 2015; Mandinach & Gummer, 2013). In een tijd waarin veel afkomt op scholen, waarin de werkdruk hoog is, het lerarentekort groot, moeten we zorgzaam omspringen met het aantal veranderingen en wat dit van schoolteams vraagt.

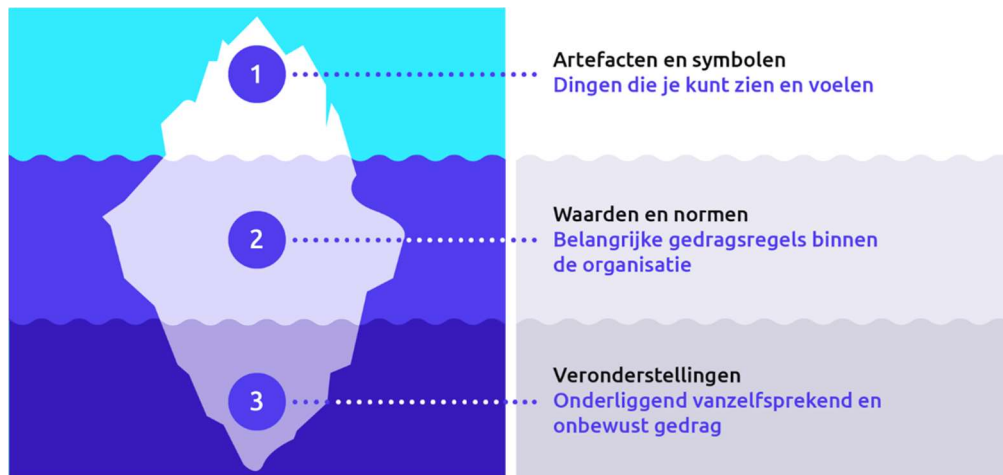
6. Belang van organisatie en beleid

Cruciaal is dan ook een sterke schoolorganisatie met een sterk beleid. Scholen met een sterk beleidsvoerend vermogen kunnen en durven veranderkeuzes maken, weten veranderprocessen zo te organiseren dat ze op een effectieve en duurzame manier het leren beter maken, ze ontwikkelen en beschermen het menselijk kapitaal in hun organisatie. In brede definitie omschrijft beleidsvoerend vermogen de mate waarin een onderwijsinstelling in staat is om zelfstandig een eigen beleid te voeren (Marx, 1989). Vanhoof en Van Petegem (2007) vertaalden dit begrip verder naar een theoretisch kader met acht dragers die rekening houden met zowel structurele als culturele elementen.



Figuur 3: Vanhoof & Van Petegem, 2007

Wie ooit veranderd heeft, weet dat goed uitgewerkte procedures tot niks leiden als de cultuur iets anders zegt. Normen en overtuigingen veranderen moeizaam en traag, ze zitten bovendien verborgen onder het wateroppervlak en we zien slechts het gedrag als topje van de ijsberg. Bij een verandering kunnen we zien wat docenten doen, maar is moeilijker om te weten wat ze denken en wat ze willen. De biologen onder ons weten dat het nochtans het stuk onder water is dat de ijsberg verder stuwt. Het organiseren van verandering in onderwijs is een complex samenspel van cultuur en structuur en daar is een professioneel beleid voor nodig.



Figuur 4: Culturele aspecten (naar: McClelland, 1993)

Om beleid in scholen te begrijpen, kunnen we verschillende brillen opzetten. Zo bestaat het voeren van beleid uit verschillende fasen, van beleidsvoorbereiding tot beleidsevaluatie, uit structuur en cultuur en worden tijd, doelen en participatie in zekere mate gestructureerd en geformaliseerd. Het is dus iets anders dan gebeurtenissen aan het toeval overlaten, dan reageren op dagelijkse situaties. Het is doelbewust richting en sturing geven aan een organisatie en de mensen in die organisatie.

7. Leiderschap

Daar is vanzelfsprekend ook leiderschap voor nodig. Er is heel wat onderzoek gedaan naar leiderschap in onderwijs, met verschillende benamingen als bijvoorbeeld transformationeel of onderwijskundig leiderschap, met eigen kenmerken (zie bv. Verbiest, 2010). In een recente review studie van Leithwood (2021) en het grootschalige onderzoeksrapport 'How principals affect students and schools' dat recent in Amerika verscheen (Grissom, Egalite, & Lindsay, 2021) worden belangrijke, gemeenschappelijke leiderschapsprincipes geïdentificeerd in relatie tot duurzame en faire onderwijsinnovatie:

- ❖ Bouwen aan een gedeelde visie

- ❖ Identificeren gedeelde en expliciete doelen voor de korte termijn
- ❖ Creëren hoge prestatieverwachtingen
- ❖ Communiceren visie en doelen
- ❖ Stimuleren professionele groei van het team
- ❖ Zijn rolmodel voor waarden en praktijken
- ❖ Bouwen relaties van vertrouwen uit tussen leraren, leerlingen en ouders
- ❖ Bouwen een structuur én cultuur uit van samenwerking en gedeeld leiderschap
- ❖ Maken verbinding met de omgeving
- ❖ Investeren in bronnen en mensen in functie van doelen
- ❖ Creëren een veilig en gezond leefklimaat

Leiderschap wordt daarbij gezien als een gedeelde verantwoordelijkheid met wederzijdse afhankelijkheden, als een sociaal proces van beïnvloeden, richting geven, leading by example, ethische aspecten, sturen en beheren, verbinden en motiveren (Harris, 2007; Fullan, 2007; Spillane, 2006; Yukl & Portugal, 1994). Niet het heldenparadigma (de charismatische, alwetende directeur), maar gedeeld, gespreid, participatief of collegiaal leiderschap (Hulsbos, Andersen, Kessels, & Wassink, 2012).

Een gedragen visie, structuren en culturen van samenwerking, vertrouwen en collectief leren helpen balanceren, geven veerkracht en draagkracht aan een team. Het is belangrijk dat we scholen hierbij ondersteunen en professionaliseren (Meirink, Imants, Meijer, & Verloop, 2010; Verbiest, 2021; Dochy, Gijbels, Segers, & Van den Bossche, 2021). Het organiseren en leiden van complexe verandering in onderwijs vraagt heel wat competenties waar onderwijsprofessionals niet altijd voor opgeleid zijn (Leithwood, Harris, & Hopkins, 2020). Het vraagt meer dan overgebleven tijd tussen de dagelijkse acties door. Ondanks het grote belang lijkt schoolbeleid vaak nog een vanzelfsprekend iets, dat heel wat professionals er extra bij nemen, of waar ze in rollen als een vervolgstap in de loopbaan. Dat is niet vanzelfsprekend in complexe onderwijsorganisaties vol paradoxen.

8. De complexiteit van paradoxen

Jaffee (2001) beschrijft deze spanningen in zijn werk rond organisatietheorie. Enerzijds is er de paradox van *controle en autonomie*. In onderwijsorganisaties is weinig hiërarchie en docenten hebben grote autonomie bij het uitvoeren van hun werk binnen de muren van het klaslokaal (Kallenberg, 2016; Mouwen & Van Bijsterveld, 2000). Dat levert een aantal vraagstukken op. Hoe geef je autonome onderwijsprofessionals bijvoorbeeld eigenaarschap en betrokkenheid, terwijl je sturing over het proces en de uitkomsten behoudt? Hoe fungeert een schoolleider als poortwachter

tussen de buitenwereld en de binnenwereld? Er is sprake van een paradoxale situatie waarin behoefte aan controle en beheersing conflicteert met innovatie en vernieuwing. Het varen van een heldere koers en daadkrachtige sturing botst met verkennen, experimenteren en eigenaarschap (Boonstra & de Caluwé, 2006).

Er is ook de paradox van *differentiatie en integratie*. Vanuit selectiemechanismen sturen we leerlingen al op jonge leeftijd naar verschillende studierichtingen en onderwijsniveaus. Van de ene kant richt onderwijs zich op optimale talentontwikkeling van individuen met een grote diversiteit aan achtergronden, persoonlijkheden en competenties, op het integreren van verschillende achtergronden, culturen en motivaties – emancipatie en integratie (Agirdag, 2016; Boone, 2016). Tegelijk moeten leerlingen op vaste momenten door dezelfde hoepels springen, ook al toont onderwijssociologisch onderzoek aan dat deze vroege selectie de sociale ongelijkheid reproduceert (Van Houtte, 2016)

Het anders organiseren van onderwijs botst op vaste structuren en dit spanningsveld van differentiatie en integratie (Imants, 2021).

De Witte en Jonker (2015) voegen daar nog de paradox *ratio versus emotie* aan toe.

Onderwijsprofessionals kunnen bijvoorbeeld inzien dat een bepaalde verandering een verbetering is, maar hebben geen zin om te veranderen omdat hun vertrouwde manier veilig aanvoelt of omdat de nieuwe aanpak niet aansluit bij wat ze prettig of zelf belangrijk vinden. Ons eerder onderzoek toont aan dat de affectieve attitude (wat voel ik bij een verandering) een grotere invloed heeft op het gedrag dan de cognitieve attitude (wat vind ik van een verandering) (Vanhoof, Vanlommel, Thijs & Vanderlocht, 2014)

9. Afstemming, evenwicht en context

Complexe vraagstukken vragen dan ook een verschuiving in het denken – van het zogenaamde contingentiedenken (dé beste aanpak) naar het denken in paradoxen (de Caluwé, 2015). Kahane (2010) definieert het mooi: een paradox verwijst naar twee elementen die elk, als ze afzonderlijk worden nagestreefd, het geheel zullen verstoren en die daarom tegenwicht nodig hebben van de andere. Met andere woorden: niet de vraag controle of autonomie, integratie of differentiatie, ratio of intuïtie, ontwikkeling of verantwoording, maar het streven naar evenwicht dat past in de context. Net zoals de vraag niet is of de roos zon of regen nodig heeft, maar wel hoeveel van beide.

10. Een gedeelde opdracht

Ik ben bijna op het einde gekomen van mijn verhaal en ik denk dat het ondertussen duidelijk is dat wetenschappers, beleidsmakers en praktijk voor een urgente, boeiende, maar complexe uitdaging

staan. Daar hebben we elkaar voor nodig. Mijn collega's in het kenniscentrum, binnen de HU, mijn collega-wetenschappers hier en in het buitenland, mijn collega-onderwijsprofessionals uit de praktijk en beleidsmakers. Velen van jullie mocht ik al spreken, bijzonder veel van jullie luisteren vandaag. Met ons lectoraat hebben we een mooie programmatie uitgewerkt, die jullie in de publicatie van vandaag kunnen terugvinden. Ik hoop dat mijn verhaal inspirerend was, ik hoop nog meer dat we dit verhaal samen verder gaan oppakken. Onderwijs is onze gedeelde kern. Het organiseren van effectieve en duurzame verandering een gedeelde missie.

Ik heb gezegd.



Referentielijst

- Agirdag, O. (2016). Etnische diversiteit in het onderwijs. In: Eidhof, B., Van Houtte, M., & Vermeulen, M. (Eds.). (2016). *Sociologen over onderwijs: Inzichten, praktijken en kritieken*. (pp. 281-305). Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Agirdag, O., Merry, M. S., & Van Houtte, M. (2016). Teachers' understanding of multicultural education and the correlates of multicultural content integration in Flanders. *Education and Urban Society*, 48(6), 556-582.
- Allal, L. (2013). Teachers' professional judgement in assessment: A cognitive act and a socially situated practice. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 20(1), 20-34.
- Argyris, C. (1976). Single-loop and double-loop models in research on decision making. *Administrative science quarterly*, 363-375.
- Bakker, C., & Montessori, N. M. (2016). Developing a Better Understanding of Complexity in Education: An Introduction to the Various Research Projects. In *Complexity in Education* (pp.

- 31-51). Brill Sense.
- Bakker, C., & van der Zande, E. (2017). Normative Professionalisation of teachers as a focus of research. *Taking Position. Empirical studies and theoretical reflections on religious education and worldview. Teachers views about their personal commitment in RE Teaching. International contributions*, 93-110.
- Bakker, C., & Wassink, H. (2015). *Leraren en het goede leren: Normatieve professionalisering in het onderwijs*. Utrecht: Hogeschool Utrecht
- Ballet, K., & Kelchtermans, G. (2009). Struggling with workload: Primary teachers' experience of intensification. *Teaching and teacher education*, 25(8), 1150-1157.
- Biesta, G.J.J. (2006). *Beyond learning. Democratic education for a human future*. Boulder, Co.: Paradigm Publishers.
- Boone, S. (2016). Onderwijsongelijkheden: de confrontatie van gezinnen met een onderwijssysteem. In B. Eidhof, M. Van Houtte & M. Vermeulen (Eds.), *Sociologen over onderwijs: inzichten, praktijken en kritieken* (pp. 219-235). Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Boonstra, J. J. (2000). *Lopen over water: Over dynamiek van organiseren, vernieuwen en leren*. Amsterdam: Vossiuspers AUP.
- Boonstra, J., & De Caluwé, L. I. A. (2006). *Interveniëren en veranderen: zoeken naar betekenis in interacties*. Kluwer.
- De Caluwé, L. (2015). *Spannend veranderen*. Boom uitgevers Amsterdam
- De Witte, M., & Jonker, J. (2013). De kunst van veranderen. *Den Haag: Kluwer*.
- Dochy, F., Gijbels, D., Segers, M., & Van den Bossche, P. (2021). *Theories of Workplace Learning in Changing Times*. Routledge.
- Fullan, M. (2007). *Leading in a culture of change*. John Wiley & Sons.
- Grissom, J. A., Egalite, A. J., & Lindsay, C. A. (2021). How principals affect students and schools. The Wallace Foundation
- Gummer, E., & Mandinach, E. (2015). Building a conceptual framework for data literacy. *Teachers College Record*, 117(4), 1-22.
- Harris, A. (2007). Distributed leadership: Conceptual confusion and empirical reticence. *International Journal of Leadership in Education*, 10(3), 315-325.
- Hulsbos, F., Andersen, I., Kessels, J., & Wassink, H. (2012). Professionele ruimte en gespreid leiderschap. *Heerlen: Open Universiteit*.
- Imants, J. (2020) *Leren anders organiseren*. Bazalt Educatieve Uitgaven
- Irene Visscher-Voerman (1999). *Design approaches in training and education: a reconstructive study*. Geraadpleegd van <https://research.utwente.nl/en/publications/design-approaches-in-training-and-education-a-reconstructive-stud>
- Jaffee, D. (2001). *Organization theory: Tension and change*. McGraw-Hill Humanities, Social Sciences & World Languages.
- Kahane, A. (2010). *Power and Love. A theory and practice of social change*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers.
- Kahneman, D. (2011). *Thinking, fast and slow*. Macmillan.
- Kahneman, D., & Tversky, A. (2013). Prospect theory: An analysis of decision under risk. In *Handbook of the fundamentals of financial decision making: Part I* (pp. 99-127).
- Kallenberg, T. (2016). Interacting spheres revisited: Academics and administrators between dualism and cooperation. In *Positioning higher education institutions* (pp. 177-197). Brill Sense.
- Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives: From career stories to teachers' professional development. *Teaching and teacher education*, 9(5-6), 443-456.
- Lagerweij, N.A.J. (1991). *Het wiel en de spaken, onderwijsvernieuwing is een opgave voor de school en de leraren*. Vernieuwing, 50, 9, 7-9.

- Leithwood, K. (2021). A Review of Evidence about Equitable School Leadership. *Education Sciences*, 11(8), 377.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School leadership & management*, 40(1), 5-22.
- Mandinach, E. B., & Gummer, E. S. (2013). Building educators' data literacy: Differing perspectives. *The Journal of Educational Research & Policy Studies*, 13(2), 1-5.
- Marx, E.C.H. (1989). De toegankelijkheid van de schoolorganisatie. In B.Creemers, J.Giesbers & C. van Vilsteren (Red.), *Handboek schoolorganisatie en onderwijsmanagement*. Alphen aan den Rijn: Samsom.
- Meirink, J. A., Imants, J., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2010). Teacher learning and collaboration in innovative teams. *Cambridge journal of education*, 40(2), 161-181.
- Munneke, L., Andriessen, D., & Greve, D. (2015). *Verwerven van onderzoekend vermogen*. Utrecht: Hogeschool Utrecht.
- Portugal, E., & Yukl, G. (1994). Perspectives on environmental leadership. *The Leadership Quarterly*, 5(3-4), 271-276.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The urban review*, 3(1), 16-20.
- Rubie-Davies, C. M. (2010). Teacher expectations and perceptions of student attributes: Is there a relationship?. *British Journal of Educational Psychology*, 80(1), 121-135.
- Ruijters, M. C. P., & Simons, P. R. J. (2006). Het leerlandschap van organisaties. *Develop*, 2006(2), 54-63.
- Schildkamp, K. (2019). Data-based decision-making for school improvement: Research insights and gaps. *Educational research*, 61(3), 257-273.
- Spillane, J. P. (2005, June). Distributed leadership. In *The educational forum* (Vol. 69, No. 2, pp. 143-150). Taylor & Francis Group.
- Timperley, H., & Robinson, V. (2000). Workload and the professional culture of teachers. *Educational Management & Administration*, 28(1), 47-62.
- Van Bijsterveld, S. C., & Mouwen, C. A. M. (2000). *De hybride universiteit: het onverenigbare verenigd? De integratie van taak en markt in de universiteit van de toekomst*. Elsevier bedrijfsinformatie.
- Vanhoof, J., Van Petegem, P., Verhoeven, J., & Buvens, I. (2007). De kwaliteitsbepalende aspecten van zelfevaluaties door scholen: lessen uit acht gevalsstudies. *Pedagogiek*, 27(2), 135-151.
- Van Petegem, P., Verhoeven, J., Buvens, I., & Vanhoof, J. (2004). *Zelfevaluatie en beleidseffectiviteit in Vlaamse scholen. Het gelijke onderwijskansenbeleid als casus*. Academia Press.
- Vanhoof, J., Vanlommel, K., Thijs, S., & Vanderlocht, H. (2014). Data use by Flemish school principals: Impact of attitude, self-efficacy and external expectations. *Educational Studies*, 40(1), 48-62.
- Vanlommel, K., Van Gasse, R., Vanhoof, J., & Van Petegem, P. (2018). Teachers' high-stakes decision making. How teaching approaches affect rational and intuitive data collection. *Teaching and teacher education*, 71(1), 108-119.
- Verbiest, E. (2010). Op weg naar Nieuw Onderwijskundig Leiderschap. *Schoolleiding en begeleiding 2: Personeel en Organisatie*, 25, 17-38.
- Verbiest, E. (2021). *Perspectieven op onderwijsvernieuwing*. Gompel&Svacina.