



Leiderschapspraktijken van schoolleiders en een onderzoekscultuur op school

Student: Annemarie Blaas – S4922263

Rijksuniversiteit Groningen, Master Onderwijswetenschappen

PAMAOW04.2021-2022: Master Thesis

Begeleider: dr. M. A. Veldman

2^e beoordelaar: prof. dr. H. T. A. Amsing

1 juni 2022

Samenvatting

Uitkomsten van onderzoek spelen een belangrijke rol in het verbeteren en vernieuwen van het onderwijs. Een onderzoekscultuur in school kan bijdragen aan de koppeling tussen onderzoeksresultaten en de praktijk. Een onderzoekende houding van onderwijspedagogen, literatuurgebruik door onderwijspedagogen, werkgroepen met een onderzoekmatige werkwijze en praktijkonderzoek dragen bij aan het vormgeven van een onderzoekscultuur op school. De rol van de schoolleider in het bevorderen van een onderzoekscultuur lijkt van essentieel belang. In het huidige onderzoek is middels gestructureerde interviews onderzocht wat volgens de schoolleiders de huidige en gewenste onderzoekscultuur is op de eigen scholen. Daarnaast is de schoolleiders gevraagd naar hun rol in het bevorderen van deze onderzoekscultuur. In dit onderzoek is gebleken dat de schoolleiders een belangrijke rol zien weggelegd voor een koppeling tussen onderzoek en praktijk. De invulling van een onderzoekscultuur op school wisselt per school en schoolleider. De overkoepelende gewenste situatie lijkt te zijn om op school een mix te hebben van onderwijspedagogen gericht op de praktijk en onderwijspedagogen met affiniteit voor het uitvoeren van onderzoek. De schoolleiders zetten met name praktijken in gericht op het begrijpen en ontwikkelen van onderwijspedagogen en het ontwikkelen en (her)inrichten van de organisatie. Zij zien voor zichzelf een belangrijke rol weggelegd in het bieden van de juiste faciliteiten om tot een onderzoekscultuur te komen.

Abstract

Results of research play an important role in improving and innovating education. A research culture in school can contribute to the link between research results and practice. An inquire based attitude of education professionals, the use of literature by education professionals, working groups with a research method and practical research contribute to shaping a research culture at school. The role of the school leader in fostering a culture of inquiry seems essential. In the current study, structured interviews were used to investigate what the school leaders believe is the current and desired research culture in their own schools. In addition, school leaders were asked about their role in promoting this research culture. This study has shown that school leaders see an important role for a link between research and practice. The interpretation of a research culture at school varies per school and school leader. The overarching desired situation seems to be to have a mix of education professionals focused on practice and education professionals with an affinity for conducting research at school. The school leaders mainly use practices aimed at understanding and developing education professionals and developing and (re)designing the organization. They see an important role for themselves in providing the right facilities to create a research culture.

Inleiding

Scholen functioneren in een veeleisende en constant veranderende omgeving, daarom moeten onderwijsprofessionals voortdurend vernieuwen om de onderwijskwaliteit te waarborgen (Serdyukov, 2017). Voor verbeteringen en vernieuwingen in het onderwijs zijn inzichten uit de wetenschap onmisbaar, een onderzoekscultuur in scholen is een belangrijke factor voor het toepassen van uitkomsten uit en het uitvoeren van onderwijsonderzoek (Kouwenberg et al., 2019; Ros & van den Bergh, 2018; Schot et al., 2018).

Op scholen waar een onderzoekscultuur heerst wordt op een onderzoekmatige wijze aan schoolontwikkeling en professionalisering gewerkt (Ros & van den Bergh, 2018). Waar eerder werd gepleit voor onderwijs volledig gebaseerd op onderzoeksresultaten, evidence-based onderwijs, heeft er de afgelopen jaren een verschuiving plaatsgevonden naar een koppeling van kennis uit onderzoek en kennis uit de praktijk, evidence-informed onderwijs (Froyd et al., 2017; Gravemeijer & Kirschner, 2007; Van Rossum et al., 2020). Evidence-informed werken zorgt ervoor dat kennis uit onderzoek en kennis uit de praktijk bijdragen aan schoolontwikkeling (Wubbels & Van Tartwijk, 2017). Onderwijsprofessionals op scholen met een onderzoekscultuur zijn niet alleen bereid om te leren en de vanuit onderzoek ontwikkelde producten in hun onderwijs te gebruiken, maar de schoolleider biedt de onderwijsprofessionals hier ook de mogelijkheden toe (Ros & van den Bergh, 2018; Schot et al., 2018). De schoolleider stimuleert en faciliteert de onderwijsprofessionals voor de toepassing van uitkomsten uit en het uitvoeren van onderwijsonderzoek. De schoolleider moedigt de onderwijsprofessionals aan om te experimenteren met het stellen van vragen en onderzoek te doen naar deze vragen (Zuiker et al., 2017).

De wijze waarop de schoolleider leiding geeft kan sterk variëren, een schoolleider kan leiding geven vanuit verschillende leiderschapsstijlen (Daniëls et al, 2019; Vanblaere & Devos, 2016). Deze leiderschapsstijlen verschillen in de wijze waarop de schoolleider leiding

geeft, waar de focus van de schoolleider ligt en de wijze waarop de schoolleider het schoolteam aanstuurt. Met name een combinatie van verschillende leiderschapsstijlen werkt bevorderend voor de samenwerking van onderwijsprofessionals in het verbeteren van het onderwijs (Daniëls et al., 2019; Day et al, 2016; Marks & Printy, 2003; Vanblaere & Devos, 2016). Vanuit het inzicht dat niet één specifieke leiderschapsstijl het beste lijkt te zijn, maar juist een combinatie van stijlen bevorderend werkt, is de focus in recent onderzoek verschoven van leiderschapsstijlen naar leiderschapspraktijken (Aas & Brandmo, 2016; Daniels et al., 2019; Leithwood et al., 2020).

Het huidige onderzoek wordt uitgevoerd onder de basisscholen van de Onderwijskansenwerkplaats Noord-Nederland (OK-werkplaats). De OK-werkplaats is een samenwerking tussen enkele Groningse schoolbesturen, de Hanzehogeschool en het GION, waarbij het doel is om de onderwijskansen van (achterstands-)leerlingen te verbeteren (OK werkplaats, z.d.). Om dit doel te bewerkstelligen beoogt de OK-werkplaats dat er op de betrokken basisscholen een onderzoekscultuur ontstaat, waarin onderwijsprofessionals zelf kritisch en onderzoekend kijken naar de eigen onderwijspraktijk. Dat de onderwijsprofessionals weten waar, en hoe, zij kennis kunnen vinden en dat zij, samen met anderen, deze kennis kunnen toepassen en verbeteren. Op de deelnemende basisscholen is een schoolcoördinator aangesteld, deze coördinator voert vanuit de OK-werkplaats onderzoek uit in de school.

De overheid geeft de ontwikkeling in het onderwijs een impuls door onder andere te investeren in het versterken van een onderzoekscultuur op scholen (Eidhof et al., 2021). De laatste jaren zijn er in Nederland diverse praktijkgerichte onderzoeken uitgevoerd naar onderzoekscultuur en de rol van de schoolleider in het vormgeven van een onderzoekscultuur (Krüger, 2010; Timmermans & Ros, 2013). Ook het wetenschappelijk onderzoek naar een onderzoekscultuur en de rol van de schoolleider neem toe (Datnow & Hubbard, 2016; Hattie

2015; Marsh, 2012; Van der Linden et al., 2015). Kennis uit onderzoek kan bijdragen aan schoolverbetering, er is echter nog meer onderzoek nodig over hoe deze bijdrage er precies uitziet (Centre for the Use of Research & Evidence in Education, 2011; Greany, 2015; Schleicher, 2011). De schoolleider heeft een belangrijke rol in het aanmoedigen van het gebruik van onderzoeksgegevens in de school (Coburn & Talbert, 2006). Hiervoor zouden nieuwe vormen van leiderschap nodig zijn, een eenduidig antwoord over hoe dit leiderschap er uitziet is er nog niet (Krüger, 2007).

In dit onderzoek wordt onderzocht in hoeverre er een onderzoekscultuur tot stand is gekomen op de basisscholen binnen de OK-werkplaats en wat de wensen van de schoolleider zijn ten opzichte van een onderzoekscultuur. Daarnaast wordt onderzocht welke specifieke leiderschapspraktijken schoolleiders toepassen om een onderzoekscultuur op school te bevorderen. Om dit te onderzoeken zijn de volgende onderzoeksvragen opgesteld:

1. Wat is de huidige en gewenste onderzoekscultuur op de eigen school volgens schoolleiders van basisscholen in Nederland?
2. In hoeverre passen de schoolleiders specifieke leiderschapspraktijken toe in het bevorderen van de huidige en gewenste onderzoekscultuur op de eigen school?

Theoretisch kader

Onderzoekscultuur op school

Onderwijsprofessionals moeten voortdurend keuzes maken over de meest geschikte handeling (De Jong, 2020). Onderwijsprofessionals kunnen nieuwe inzichten verkrijgen door het creëren van een onderzoekscultuur op school. Een onderzoekscultuur op school is een cultuur waarbij onderwijsprofessionals onderzoeksmatig werken vanuit een vraag of opdracht om het onderwijs te vernieuwen en verbeteren (Van den Bergh et al., 2017). Om op ingewikkelde kwesties en dilemma's uit de praktijk te reflecteren moeten onderwijsprofessionals beschikken over een onderzoekende houding (Van den Bergh et al., 2017; Van der Linden et al., 2015). Naast een onderzoekende houding van onderwijsprofessionals is ook het gebruiken van literatuur een belangrijk onderdeel van een onderzoekscultuur op school (Meijer et al., 2016; Van den Bergh et al., 2017). Tevens kan het organiseren van werkgroepen onderdeel zijn van een onderzoekscultuur op school (Van den Bergh et al., 2017). Ervaring met het uitvoeren van praktijkonderzoek zou bevorderend werken voor zowel de ontwikkeling van de onderzoekende houding als het gebruiken van literatuur en hiermee dus een onderzoekscultuur op school bevorderen (Van der Linden et al., 2015).

Onderzoekende houding van onderwijsprofessionals

Onderwijsprofessionals met een onderzoekende houding handelen vanuit een perspectief op leren, een kritische houding en nieuwsgierigheid (Cochran-Smith et al., 2009; Van den Bergh et al., 2017). Een eenduidige definitie van het begrip onderzoekende houding wordt in de wetenschappelijke literatuur niet gegeven (Meijer et al., 2014). Een onderzoekende houding wordt gezien als een vorm van interne reflectie, waarbij nieuwe, eigen ervaringen gekoppeld worden aan bestaande kennis en ervaringen (Meijer et al., 2016; Van den Bergh et al., 2017). Er kunnen drie aspecten van een onderzoekende houding

onderscheiden worden, een eerste aspect is waardering voor onderzoek (Van der Linden et al., 2015). Hierbij gaat het om de waarde die onderwijsprofessionals hechten aan onderzoeksactiviteiten. Een tweede aspect is het vermogen om te onderzoeken (Van der Linden et al., 2015). Hierbij staat het beschikken over de juiste kennis en vaardigheden om onderzoek uit te kunnen voeren centraal. Tot slot wordt het zien van kansen en mogelijkheden voor onderzoek onderscheiden (Tack & Vanderlinde, 2014; Van der Linden et al., 2015). Dit betreft het daadwerkelijk uitvoeren van onderzoek en het zien van de mogelijkheden in het onderwijs om te onderzoeken. Ieder aspect van het onderwijs biedt mogelijkheden tot onderzoekend handelen (Cochran-Smith et al., 2009; Tack & Vanderlinde, 2014).

Literatuurgebruik door onderwijsprofessionals

Naast de onderzoekende houding is ook het gebruiken van onderzoeksliteratuur een belangrijk onderdeel van een onderzoekscultuur (Meijer et al., 2016; Van den Bergh et al., 2017). Waar de onderzoekende houding gezien wordt als een interne dimensie, het vergroten van inzichten op basis van reflectie op het eigen handelen, wordt het gebruiken van literatuur gezien als extern kennisgebruik, waarbij actief gezocht wordt naar kennis van anderen (Meijer et al., 2016; Van den Bergh et al., 2017). Er is sprake van leren van de omgeving, in dit geval de literatuur. Het gebruiken van onderzoeksliteratuur heeft een positieve invloed op de manier waarop onderwijsprofessionals de link leggen tussen onderzoeksresultaten en hun eigen onderwijspraktijk (Cain, 2015). Kennisbenutting is hierbij van belang, waarbij het gaat om de transfer van kennis uit de context van het onderzoek naar de eigen onderwijscontext (Cain, 2013; Crona & Parker, 2012). Het gebruiken van onderzoeksliteratuur draagt daarnaast ook bij aan het bevorderen van evidence-informed werken van onderwijsprofessionals. Evidence-informed werken brengt kennis uit de praktijk en kennis uit onderzoek samen (Cordingley, 2008). Literatuurgebruik door onderwijsprofessionals brengt kennis uit onderzoek de school in.

Werkgroepen met een onderzoekmatige werkwijze

Het creëren van werkgroepen waarbij onderwijsprofessionals op een onderzoekmatige manier werken aan onderwijskundig beleid kan ook onderdeel uitmaken van een onderzoekscultuur op school (Van den Bergh et al., 2017). Deze werkgroepen kunnen plaatsvinden binnen de eigen school, maar kunnen ook in samenwerking met externen worden vormgegeven (Van Schaik et al., 2019). De werkgroepen werken vanuit een vraag of probleem, van hieruit worden de benodigde gegevens verzameld van de eigen school, maar ook van andere scholen. Deze gegevens worden vervolgens verwerkt in een advies of plan van aanpak (Earl & Katz, 2006).

Praktijkonderzoek

Praktijkonderzoek is onderzoek uitgevoerd door onderwijsprofessionals vanuit een probleem in de praktijk (Kelchtermans & Vanassche, 2010). Het begrip ‘probleem’ moet hierbij ruim geïnterpreteerd worden, want naast een probleem kan ook nieuwsgierigheid of zaken beter willen begrijpen aanleiding zijn tot het uitvoeren van praktijkonderzoek. Ervaring met het uitvoeren van praktijkonderzoek kan bijdragen aan het ontwikkelen van onderzoekende vaardigheden (Van der Linden et al., 2015). Het uitvoeren van praktijkonderzoek vergroot het inzicht, waardoor men tevens succesvollere keuzes kan maken tussen verschillende handelingswijzen (Kelchtermans & Vanassche, 2010; Sebba, 2007).

Ervaring met het uitvoeren van praktijkonderzoek kan ook voor het literatuurgebruik bevorderend werken, doordat onderwijsprofessionals in aanraking komen met onderzoeksliteratuur (Van der Linden et al., 2015). Onderzoek heeft echter nog onvoldoende aangetoond op welke wijze praktijkonderzoek invloed uitoefent op het literatuurgebruik van onderwijsprofessionals (Van den Bergh et al., 2017).

Schoolleiderschapsstijlen en -praktijken

Schoolleiders hebben een grote invloed in het creëren van een onderzoekscultuur op school (Van der Linden et al., 2015). Het creëren van een cultuur waarin onderwijsprofessionals vertrouwen op onderzoeksresultaten, zich willen openstellen voor kritisch onderzoek en waarin de benodigde expertise voor verbeteringen gedeeld wordt, is een belangrijke taak van de schoolleider (Datnow & Hubbard, 2016; Hattie 2015; Marsh, 2012). Voor het vormgeven van een onderzoekscultuur is het formuleren van een visie op onderzoek in de school essentieel (Geijsel et al., 2009). Het formuleren van een heldere visie kan een richting geven voor verbetering, door deze visie ook te delen met de onderwijsprofessionals in de school raken zij gemotiveerd om hun lespraktijk te onderzoeken en verbeteren (Geijsel et al., 2009). Als een schoolleider geen heldere visie op onderzoekscultuur heeft ontwikkeld, kan dit problemen opleveren voor het gebruik van onderzoeksresultaten en daarmee het organiseren van een onderzoekscultuur, omdat onderwijsprofessionals niet gemotiveerd worden om hun lespraktijk te verbeteren (Mandinach, 2012). Daarnaast hebben schoolleiders een cruciale rol in het creëren van goede omstandigheden voor innovatieprocessen en in het leiden van deze processen (Bush & Glover, 2014; Fullan, 2016; Hallinger & Heck, 2010). Twee bekende leiderschapsstijlen zijn onderwijskundig (instructional leadership) en transformationeel leiderschap (transformational leadership) (Hallinger, 2003). Schoolleiders hoeven hun leiderschap niet volledig volgens een van de stijlen vorm te geven, ook een combinatie van leiderschapspraktijken uit verschillende stijlen is mogelijk (Day et al., 2016; Vanblaere & Devos, 2016).

Transformationeel leiderschap

Transformationeel leiderschap is gericht op innovatie binnen de organisatie (Day et al., 2016; Leithwood & Jantzi, 2000). Transformationeel leiderschap heeft invloed op hoe onderwijsprofessionals de professionele samenwerking en gemeenschappelijke identiteit op

school ervaren (Geijsel et al., 2009). Het geeft de onderwijsprofessionals tevens een groter gevoel van betekenis bij het verbeteren van het onderwijs. Onderwijsprofessionals ervaren dat de samenwerking er toe leidt dat er een gezamenlijke verantwoordelijkheid voor het onderwijs op school ontstaat en dat de samenwerking tot positieve resultaten leidt voor hun onderwijs (Geijsel et al., 2009; Minckler, 2014; Vanblaere & Devos, 2016). Schoolleiders kunnen met een transformationele leiderschapsstijl direct bijdragen aan de samenwerking binnen de school (Aas & Brandmo, 2016; Burns, 1978; Geijsel et al., 2009; Minckler, 2014; Vanblaere & Devos, 2016). Schoolleiders werken samen met de onderwijsprofessionals aan het vergroten van hun capaciteiten en motivatie om de onderwijskwaliteit te verbeteren (Hallinger 2003; Northouse, 2007). Onderwijsprofessionals worden binnen het transformationele leiderschap betrokken bij activiteiten als planning, het maken van beslissingen, de professionele ontwikkeling en supervisie (Hallinger, 2003; Harris et al., 2007; Leithwood et al., 1999; Marks & Printy, 2003). Schoolleiders met transformationele leiderschapskenmerken zetten ook aan tot reflectie en kunnen een lerende organisatie creëren waar onderwijsprofessionals gestimuleerd worden om te innoveren en het onderwijs te verbeteren (Bryk et al., 1999).

Transformationele leiders richten zich op de volgende kerndimensie van Bass (1985): een visie vormen, individuele ondersteuning bieden en intellectuele stimulans geven (Geijsel et al., 2009). Het vormen van een visie zorgt voor inzicht in de doelen van de organisatie en geeft richting aan de gewenste veranderingen (Geijsel et al., 2009). Schoolleiders creëren met het vormgeven van een duidelijke visie enthousiasme, betrokkenheid en persoonlijke en sociale identificatie met de organisatie, wat leidt tot toenemende saamhorigheid (Geijsel et al., 2009; Runhaar et al., 2010). Individuele ondersteuning is gericht op het begrijpen en herkennen van de zorgen en behoeften van medewerkers, de schoolleider kan dit bieden door te modelen, te coachen, uitdagende taken te bieden en onderwijsprofessionals te voorzien van

feedback (Aas & Brandmo, 2016; Geijssel et al., 2009). Tot slot de intellectuele stimulering, deze dimensie omvat het bevorderen van onderwijsprofessionals om hun eigen aannames en waarden te bevragen (Geijssel et al., 2009). Het modelen van gewenst gedrag, onderdeel van de kerndimensie individuele ondersteuning, is na later onderzoek van Leithwood en Jantzi (2000) toegevoegd als dimensie. Vanuit dit onderzoek zijn ook de kerndimensies hoge verwachtingen scheppen, een productieve schoolcultuur creëren en structuren creëren om samenwerking onder onderwijsprofessionals te bevorderen toegevoegd aan de kerndimensies van transformationeel leiderschap (Leithwood & Jantzi, 2000).

Onderwijskundig leiderschap

Onderwijskundig leiderschap is meer sturend dan transformationeel leiderschap. Het onderwijskundige leiderschap is een top-down benadering, waarbij de focus van de schoolleider ligt op het coördineren en controleren van de gegeven instructie (Aas & Brandmo, 2016; Liu et al., 2021; Robinson, 2010). Waar de schoolleider bij transformationeel leiderschap vooral focust op de samenwerking tussen onderwijsprofessionals en gedeelde verantwoordelijkheid (Day et al., 2016; Geijssel et al., 2009), ligt de focus bij onderwijskundig leiderschap vooral op het monitoren en evalueren van het lesgeven, het leren en het bevorderen van het pedagogische klimaat in de school (Day et al., 2016). Een schoolleider met onderwijskundige leiderschapskenmerken houdt zich met name bezig met de missie van de school, de instructievaardigheden van onderwijsprofessionals en het leerklimaat van de school (Daniëls et al., 2019; Hallinger, 2003). Om goed vorm te geven aan onderwijskundig leiderschap is het van belang dat de schoolleider voldoende kennis heeft van wat noodzakelijk is om goed les te geven en wat de basis is van kwalitatieve instructie (Hallinger 2003; Louis et al., 2010; Spillane & Louis, 2002; Wahlstrom & Louis, 2008). Daarnaast bieden onderwijskundige schoolleiders ondersteuning aan onderwijsprofessionals door met hen in interactie te blijven en hen te voorzien van feedback (Louis et al., 2010). Schoolleiders met

onderwijskundige leiderschapskenmerken stimuleren onderwijsprofessionals om ook de focus te leggen op de kern van het lesgeven en het verbeteren van het onderwijs (Vanblaere & Devos, 2016).

Het onderwijskundige leiderschap is te onderscheiden in drie dimensies, de eerste dimensie betreft het definiëren van de missie van de school (Hallinger, 2003). Het is de taak van de schoolleider om ervoor te zorgen dat er duidelijke en meetbare doelen zijn en dat deze gecommuniceerd worden met de onderwijsprofessionals. De tweede dimensie omvat het beheren van het curriculum, waarbij de schoolleider toeziet en evalueert op instructie, het coördineren van het curriculum en het monitoren van student vooruitgang (Daniëls et al, 2019; Hallinger 2003). De laatste dimensie is gericht op het ontwikkelen van het leerklimaat. De schoolleider bewaakt binnen deze dimensie de instructietijd, promoot professionele ontwikkeling, behoudt hoge zichtbaarheid, prikkelt de onderwijsprofessionals en prikkelt het leren (Aas & Brandmo, 2016; Hallinger, 2003).

Combinatie leiderschapsstijlen

Een schoolleider hoeft niet specifiek één van deze leiderschapsstijlen te hanteren. Het combineren van transformationeel en onderwijskundig leiderschap is een combinatie die leidt tot hoogwaardige pedagogiek binnen scholen en verbeteringen in het onderwijs (Daniëls et al., 2019; Day et al., 2016; Marks & Printy, 2003; Vanblaere & Devos, 2016).

Organisatiedoelen die gericht zijn op leren bevorderen ook een koppeling tussen onderwijskundige en transformationele doelen van de schoolleider (Bush, 2014).

Schoolleiders zouden vanuit de onderwijskundige leiderschapsstijl betrokken moeten zijn bij de klaspraktijken van de onderwijsprofessionals en zouden daarnaast de onderwijsprofessionals moeten ondersteunen en stimuleren vanuit hun transformerende leiderschapsstijl (Day et al., 2016). Succesvolle schoolleiders passen verschillende elementen toe uit beide leiderschapsstijlen en stemmen hun leiderschapsstrategieën af op de specifieke

schoolcontext en de ontwikkelingsfase van de school (Day et al., 2016; Vanblaere & Devos, 2016). Waarmee verwezen wordt naar een combinatie van beide leiderschapsstijlen waarbij de beide stijlen elkaar aanvullen.

Het onderzoeken van de combinatie van leiderschapsstijlen heeft geleid tot een aantal effectieve leiderschapspraktijken toegepast door succesvolle schoolleiders (Leithwood et al., 2020). Deze leiderschapspraktijken zijn onder te verdelen in vier hoofddomeinen: richting geven (set directions); het begrijpen en ontwikkelen van onderwijsprofessionals (build relationships and develop people); het ontwikkelen en (her)inrichten van de organisatie (develop the organization to support desired practices); leidinggeven aan het onderwijsprogramma (improve the instructional program).

Binnen het domein ‘richting geven’ wordt een gedeelde visie opgebouwd, worden specifieke, gedeelde, korte termijn doelen gesteld, worden hoge prestatieverwachtingen opgesteld en worden de visie en doelen gecommuniceerd (Leithwood et al., 2020; Sun & Leithwood 2015).

Leiderschapspraktijken onder het domein ‘begrijpen en ontwikkelen van onderwijsprofessionals’ richten zich op het stimuleren van groei in professionele capaciteiten, het bieden van ondersteuning en rekening houden met individuele medewerkers en het modelen van de waarden en praktijken van de school (Leithwood et al., 2020). Daarnaast vallen ook het bouwen van vertrouwensrelaties met medewerkers, ouders en studenten en het tot stand brengen van productieve werkrelaties met de lerarenvakbond.

Het derde domein ‘het ontwikkelen en (her)inrichten van de organisatie’ bevat onder andere het creëren van een samenwerkingscultuur en gedeeld leiderschap, het structureren van de organisatie om samenwerking te faciliteren en het bouwen aan productieve relaties met families en gemeenschappen (Leithwood et al., 2020). Schoolleiders zien het faciliteren van

medewerkers als een van hun belangrijkste taken (De Jong et al., 2020). Ook leiderschapspraktijken gericht op het verbinden van de school aan de omgeving, het onderhouden van een veilige en gezonde schoolomgeving en het toewijzen van middelen ter ondersteuning van de visie en doelen van de school behoren tot dit domein (Leithwood et al., 2020).

Het laatste domein 'leidinggeven aan het onderwijsprogramma' is gericht op het aannemen en toewijzen van personeel, het bieden van educatieve ondersteuning, het monitoren van het leren van studenten en de voortgang van de schoolverbetering en het behouden van de focus van het personeel op het lesgeven (Leithwood et al., 2020).

Methode

Onderzoeksdesign

Om antwoord te verkrijgen op de onderzoeksvragen is een kwalitatief onderzoek uitgevoerd. Kwalitatief onderzoek geeft inzicht in de betekenissen, ervaringen en perspectieven van respondenten (Scheepers et al., 2016). Middels gestructureerde interviews is het perspectief van de schoolleiders in beeld gebracht.

Participanten

De verkregen data in dit onderzoek is verzameld bij de schoolleiders van de dertien basisscholen die onderdeel zijn van de OK-werkplaats Noord-Nederland. De basisscholen bevinden zich verspreid over de provincie Groningen. Onder de schoolleiders zijn twee locatieleiders en een teamleider, weergegeven in Tabel 1, in dit onderzoek worden allen aangeduid als schoolleider. Alle schoolleiders zijn benaderd en hebben deelgenomen aan de interviews. Twee schoolleiders hebben meerdere scholen van de OK-werkplaats onder zich, bij deze schoolleiders zijn twee interviews afgenomen, omdat de onderzoeksculturen op beide scholen wel kunnen verschillen en de schoolleiders aangeven hun praktijken aan te passen aan de context van de school. In de data wordt dan ook gesproken over dertien scholen en elf schoolleiders.

Het interview van school 10 is niet meegenomen in de resultaten van dit onderzoek. Tijdens het interview op deze school zijn de vragen rondom een onderzoekscultuur niet gesteld en is er dus geen data beschikbaar voor het beantwoorden van de deelvragen en de onderzoeksvraag. Voor het beantwoorden van de tweede onderzoeksvraag, gericht op de leiderschapspraktijken binnen het bevorderen van een onderzoekscultuur, zijn naast de data van school 10, ook de data van school 4 en 13 niet meegenomen in de resultaten. In deze interviews is niet doorgevraagd naar de rol van de schoolleider binnen een onderzoekscultuur,

waardoor er geen data beschikbaar is van deze scholen betreffende de tweede onderzoeksvraag.

Tabel 1

Overzicht scholen en schoolleiders

School	Functie	
1	Schoolleider	Schoolleider A
2	Schoolleider	Schoolleider B
3	Teamleider/waarnemend schoolleider	Schoolleider C
4	Schoolleider	Schoolleider D
5	Schoolleider	Schoolleider E
6	Locatieleider/waarnemend schoolleider	Schoolleider F
7	Schoolleider (ook schoolleider van school 11)	Schoolleider G
8	Schoolleider (ook tijdelijke schoolleider van school 13)	Schoolleider H
9	Locatieleider/waarnemend schoolleider	Schoolleider I
10	Schoolleider	Schoolleider J
11	Schoolleider (ook schoolleider van school 7)	Schoolleider G
12	Schoolleider	Schoolleider K
13	Tijdelijke schoolleider (ook schoolleider van school 8)	Schoolleider H

Instrument

De data van dit onderzoek is verzameld middels gestructureerde interviews.

Voorafgaand aan het afnemen van de interviews is een interviewleidraad opgesteld. In deze

interviewleidraad zijn naast de interviewvragen aanwijzingen voor de interviewer toegevoegd.

De interviewleidraad van dit onderzoek is opgesteld in samenwerking met onderzoekers van de OK-werkplaats en drie andere masterstudenten binnen het onderzoeksonderwerp schoolleiderschap. Het huidige onderzoek richt zich op de onderzoekscultuur op school en de leiderschapspraktijken in het bevorderen van een onderzoekscultuur. De interviewleidraad bevat naast het huidige onderzoek tevens de volgende deelonderwerpen: 1.

Leiderschapsstijlen en interpersoonlijke capaciteiten van een professionele leergemeenschap;

2. De percepties van schoolleiders en leerkrachten binnen het Success for All-innovatieproject op de aanwezigheid van een gedeelde verantwoordelijkheid en gezamenlijke focus; 3.

Verskil in betrokkenheid van schoolleiders bij de onderwijsinnovatie ‘Success for All’ tussen grote stadsscholen en kleine plattelandsscholen. De deelonderwerpen van de verschillende onderzoeksrichtingen zijn onderdeel van de interviewleidraad. Vanuit de interviews heeft iedere student uit de onderzoeksgroep de voor het betreffende onderzoek relevante vragen gefilterd. Voor dit onderzoek betreft het de vragen rondom een onderzoekscultuur op school en de leiderschapspraktijken binnen het bevorderen een onderzoekscultuur. De volledige interviewleidraad is opgenomen in bijlage A.

Procedure

De schoolleiders van de dertien basisscholen binnen de OK-werkplaats zijn benaderd door de OK-werkplaats om mee te werken aan de interviews. De interviews zijn afgenomen door de contactpersonen van de scholen binnen de OK-werkplaats. De interviews zijn opgenomen en vervolgens getranscribeerd en samengevat. De transcripten zijn samen met de samenvattingen ter controle opgestuurd naar de schoolleiders, waarna de antwoorden zijn geanalyseerd aan de hand van het codeerschema in Tabel 2. Aan de hand van het codeerschema is één van de transcripten gecodeerd door een van de medestudenten. Na de

onafhankelijke codering heeft er overleg plaatsgevonden over de afwijkende coderingen. De betrouwbaarheid van deze coderingsronde was goed ($p .82$).

Analyse

Om de onderzoeksvragen te beantwoorden zijn de transcripten van de interviews gecodeerd middels het programma ATLAS.ti. Het codeerschema bevat de overkoepelende thema's onderzoekscultuur en leiderschapspraktijken, vanuit de literatuurstudie zijn deze thema's onderverdeeld in constructen, weergegeven in Tabel 2. Het codeerschema is gebaseerd op de vier onderdelen van een onderzoekscultuur op school (Van den Bergh et al., 2017; Van der Linden et al., 2015) en de leiderschapspraktijken van Leithwood et al. (2020). De hoofddomeinen van leiderschapspraktijken van Leithwood et al. (2020) zijn vergeleken met de leiderschapspraktijken van De Jong et al. (2020), naar aanleiding van deze vergelijking is de leiderschapspraktijk 'faciliteren van medewerkers' als indicator toegevoegd bij het domein 'het ontwerpen en (her)inrichten van de organisatie'.

In de eerste fase is het open coderen toegepast, hierbij zijn de codes vanuit het codeerschema toegekend aan woorden, zinnen of delen van de verkregen data aan de hand van de indicatoren uit het codeerschema. Vervolgens is er axiaal gecodeerd, waarbij de gecodeerde fragmenten met elkaar zijn vergeleken en de codes die bij elkaar horen aan elkaar gekoppeld zijn binnen de onderdelen van een onderzoekscultuur (onderzoeksvraag 1) of het juiste domein van leiderschapspraktijken (onderzoeksvraag 2).

Tabel 2

Codeerschema

Thema	Codes	Indicatoren voor codering (en/of)
Onderzoekscultuur	Onderzoekende houding	Kritische houding, perspectief op leren, nieuwsgierig, waardering voor

		onderzoek, vermogen om te onderzoeken, het zien van kansen en mogelijkheden tot onderzoeken.
	Literatuurgebruik	Actief zoeken naar kennis van anderen, leren van de omgeving (literatuur), kennisbenutting.
	Werkgroepen	Werken vanuit een vraag of probleem, formele samenwerkingsstructuren.
	Praktijkonderzoek	Onderzoek vanuit praktijk, onderzoek door onderwijsprofessionals
Leiderschaps- praktijken	Richting geven	Gedeelde visie opbouwen, specifieke, gedeelde, korte termijn doelen opstellen, hoge prestatieverwachtingen opstellen, visie en doelen communiceren
	Begrijpen en ontwikkelen van onderwijsprofessionals	Stimuleren van groei in professionele capaciteiten, bieden van ondersteuning en rekening houden met individuele medewerkers, modellen van de waarden en praktijken van de school, bouwen van vertrouwensrelaties met medewerkers, ouders en leerlingen, tot stand brengen van productieve werkrelaties met de lerarenvakbond.
	Het ontwikkelen en	Creëren van een

(her)inrichten van de organisatie	samenwerkingscultuur en gedeeld leiderschap, structureren van de organisatie om samenwerking te faciliteren, het bouwen aan productieve relaties met families en gemeenschappen, verbinden van de school aan de omgeving, onderhouden van een veilige en gezonde schoolomgeving, toewijzen van middelen ter ondersteuning van de visie en doelen van de school, faciliteren van medewerkers (tijd, geld, materialen).
Leidinggeven aan het onderwijsprogramma	Het aannemen en toewijzen van personeel, bieden van educatieve ondersteuning, monitoren van het leren van leerlingen en de voortgang van de schoolverbetering, behouden van de focus van het personeel op het lesgeven

Resultaten

Onderzoekscultuur op school

Op de meeste scholen is een onderzoekscultuur in ontwikkeling. Er zijn wel al stappen gezet in het creëren van een onderzoekscultuur, maar de schoolleiders geven aan dat er nog wel stimulans nodig is om dit verder vorm te geven. Op school 1 en 13 wordt door de schoolleider aangegeven dat er momenteel geen sprake is van een onderzoekscultuur. Schoolleider A van school 1 geeft daarbij aan dat het doen van gedegen onderzoek niet verwacht kan worden van onderwijsprofessionals naast de volle werkdag die zij al hebben, de schoolleider zegt hierover: “Maar echt een onderzoek doen, dat vergt best veel, als je dat goed wilt doen.” Een onderzoekscultuur is dan ook niet iets waar naar gestreefd wordt door deze schoolleider. Schoolleider H van school 13 ziet in de ideale situatie wel een grotere rol weggelegd voor een onderzoekscultuur op school, waarbij onderwijsprofessionals zelf gaan onderzoeken wat het meest geschikt is voor de betreffende populatie. Het creëren van een onderzoekscultuur op school wordt door deze schoolleider als een goede vervolgstap gezien binnen de samenwerking met de OK-werkplaats.

Tabel 3 geeft een overzicht van de onderdelen van een onderzoekscultuur die volgens de schoolleiders een rol spelen in de onderzoekscultuur op hun school.

Tabel 3

Coderingen onderzoekscultuur per school

	Totale score ($n=12$)	Scholen
Literatuurgebruik	12	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13
Praktijkonderzoek	12	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13
Onderzoekende houding	11	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 11, 12, 13
Werkgroepen	2	3, 5

Literatuurgebruik

Alle schoolleiders geven aan dat literatuurgebruik een rol speelt op hun school. Ook de scholen waar een onderzoekscultuur (nog) niet aan de orde is. De mate van literatuurgebruik en de concrete invulling ervan verschillen op de scholen. Op tien scholen beperkt het literatuurgebruik zich tot onderwijsprofessionals die vanuit zichzelf literatuur bestuderen, op acht van deze scholen wordt het gebruik van literatuur door de schoolleider gestimuleerd. Schoolleiders stimuleren het gebruik van literatuur door literatuur in de school te delen of boeken (met een wetenschappelijke onderbouwing) aan te schaffen. In de interviews wordt niet duidelijk of het wetenschappelijke literatuur, vakliteratuur of een combinatie van beide betreft. De schoolleiders van de tien scholen waar het gebruiken van literatuur vrijblijvend is, wijden in het interview niet uit over het belang van literatuurgebruik op school. Het delen van literatuur in de school lijkt echter aan te tonen dat de schoolleiders van deze acht scholen wel waarde hechten aan het gebruik van literatuur in de school. De schoolleiders hebben echter geen zicht op wie deze literatuur ook daadwerkelijk bestuderen.

Op school 8 en 13 wordt door alle onderwijsprofessionals literatuur bestudeerd volgens de schoolleider. Schoolleider H van school 8 en 13 vindt het van belang om literatuur rond te sturen, maar is van mening dat het pas zinvol is wanneer dit later ook ergens terugkomt. De schoolleider geeft aan veel informatie te halen uit wetenschappelijke literatuur van de OK-werkplaats, dit rond te sturen en vervolgens op een vergadering te bespreken met het team. Wetenschappelijke literatuur versterkt volgens de schoolleider tevens de motivatie van onderwijsprofessionals, omdat bewezen is dat het werkt in een gedegen en breed opgezet onderzoek.

Praktijkonderzoek

Naast het literatuurgebruik geven ook alle schoolleiders aan dat praktijkonderzoek een rol speelt op hun school. Op zeven scholen blijft deze rol beperkt tot de onderzoeken in het kader van de OK-werkplaats. De rol van praktijkonderzoek op school lijkt hier dan ook voornamelijk vanuit het belang van deelname aan de OK-werkplaats en niet vanuit het belang van praktijkonderzoek op school. De schoolleiders van deze zeven scholen zien het uitvoeren van onderzoek niet als een taak van de onderwijsprofessionals. Wel zijn zij van mening dat er ruimte geboden moet worden voor onderwijsprofessionals die zelf affiniteit hebben met onderzoek. Schoolleider C van school 3 hecht wel belang aan de waarde van de koppeling van onderzoek en praktijk: "(...) je zult altijd moeten blijven leren en dus ook onderzoeken. En kijk, die mogelijkheden die bied je, die moet je ook bieden." De schoolleider vindt het wel belangrijk dat er een aanleiding is om iets te onderzoeken, daarnaast moeten de onderwijsprofessionals ook affiniteit hebben met het doen van onderzoek, maar ook met het onderzoeken onderwerp. Volgens schoolleider H van school 8 en 13 werkt het onderzoek in het kader van de OK-werkplaats prikkelend voor een onderzoekscultuur op school. Wetenschappelijk onderzoek heeft laten zien dat het effect kan hebben, aan de hand van gedegen en breed opgezet onderzoek is bewezen dat het werkt. Om het uitvoeren van onderzoek door onderwijsprofessionals te bevorderen zou de pabo daar volgens de schoolleider al mee moeten beginnen, het onderwijs is meer dan alleen lesgeven, ook het onderzoekende onderdeel is ontzettend belangrijk.

Op de overige vijf scholen is er al een grotere rol weggelegd voor praktijkonderzoek. De schoolleiders stimuleren het uitvoeren van praktijkonderzoek in de school en het toepassen van onderzoeksresultaten. Op deze scholen worden kansen gezien voor het uitvoeren van onderzoek en zijn er naast het onderzoek in het kader van de OK-werkplaats nog enkele onderwijsprofessionals die vanuit de wetenschappelijke benadering onderzoek uitvoeren in de

school. Schoolleider G van school 7 en 11 geeft aan dat bevindingen uit onderzoeken buiten de school worden meegenomen in vergaderingen, mits het past binnen de speerpunten. De wens is er om praktijkonderzoek een grotere rol te laten spelen op school en meer evidence-informed te gaan werken, er is echter te weinig tijd om hier actief mee aan de slag te gaan. Schoolleider E van school 5 probeert middels de werkgroepen te stimuleren dat de andere onderwijsprofessionals mee worden genomen in het uitvoeren van praktijkonderzoek.

Onderzoekende houding

Op elf scholen wordt door de schoolleiders gesproken over een onderzoekende houding bij de onderwijsprofessionals in de school. Deze onderzoekende houding is niet op alle scholen bij iedere onderwijsprofessional terug te zien. Op vijf scholen is er volgens de schoolleiders enkel sprake van een onderzoekende houding bij de intern begeleider en de schoolcoördinator van de OK-werkplaats. De schoolleiders van deze scholen zien wel de meerwaarde van een onderzoekende houding en willen de onderzoekende houding onder onderwijsprofessionals stimuleren. Schoolleider A van school 1 is bijvoorbeeld van mening dat onderwijsprofessionals nieuwsgierig moeten blijven naar het leren van leerlingen en nieuwe aanpakken moeten onderzoeken en uitproberen.

Op de overige zes scholen is er ook bij andere onderwijsprofessionals een onderzoekende houding terug te zien. De onderzoekende houding is op deze scholen vaak al bij enkele onderwijsprofessionals terug te zien. De onderzoekende houding is vaak nog volop in ontwikkeling, maar de schoolleiders zien de nieuwsgierigheid terug bij de onderwijsprofessionals. Volgens schoolleider E van school 5 en schoolleider I van school 9 is het hierbij met name van belang dat onderwijsprofessionals zelf nadenken en onderzoeken over waarom bepaalde dingen gedaan worden. Onderwijsprofessionals zouden meer kennis opbouwen wanneer niet van bovenaf verteld wordt waarom iets moet, maar zij zelf vanuit hun onderzoekende houding het belang ergens van in zien.

In de ideale situatie geven schoolleiders D, E en I van school 4, 5 en 9 in eerste instantie aan dat zij graag bij het hele team een onderzoekende houding zouden zien. Gedurende het gesprek komen zij echter tot de conclusie dat een mix van onderwijsprofessionals met een onderzoekende houding en onderwijsprofessionals die meer op de praktijk gericht zijn de ideale mix is. Schoolleider D van school 4 zegt hierover het volgende:

Kijk als je het echt gewoon helemaal 100% zou willen, dan zou je het liefst gewoon allemaal wetenschappelijke onderbouwers willen hebben. Maar soms is het ook heel belangrijk dat je mensen hebt die hele praktische dingen kunnen doen. (...) En dan moeten we nog zorgen dat ze goed kunnen samenwerken en dat ze goed samenwerken, (...) eigenlijk is de mix gewoon wel goed.

Werkgroepen

Het creëren van werkgroepen om een onderzoekscultuur te bevorderen wordt op twee van de scholen ingezet. Hierbij zijn scholen die wel werkgroepen hebben maar waarbij in de antwoorden van het interview geen specifieke link werd gelegd met het doen van onderzoek of het bevorderen van een onderzoekscultuur niet meegenomen. Deze schoolleiders bespraken de werkgroepen in het kader van samenwerkingsactiviteiten in de school, maar legden geen relaties met het doen van onderzoek. Op school 3 werd aangegeven dat werkgroepen een rol spelen bij de onderzoekscultuur op school, dit betreft school overstijgende leerwerkgroepen, waarbij onderwijsprofessionals van verschillende scholen binnen het scholenbestuur samen komen. Deze leerwerkgroepen zijn vakspecifiek en binnen deze leerwerkgroepen worden ervaringen uitgewisseld en wordt onderzoek gedaan naar de beste aanpak voor specifieke onderdelen binnen het vakgebied.

Ook schoolleider E van school 5 geeft aan dat werkgroepen bijdragen aan een onderzoekscultuur op school. In de werkgroepen wordt ieder jaar gewerkt aan een onderdeel van het schooljaarplan, de onderwijsprofessionals mogen zelf kiezen in welke werkgroep zij dat jaar deelnemen, maar de schoolleider probeert er wel op toe te zien dat in iedere werkgroep een aantal onderwijsprofessionals zitten die vanuit zichzelf al meer onderzoekend zijn. De schoolleider hoopt op deze manier dat de onderwijsprofessionals intrinsiek gemotiveerd zijn om het betreffende onderwerp te onderzoeken en dat de onderwijsprofessionals die vanuit zichzelf minder onderzoekend zijn worden meegenomen door de anderen in de werkgroep.

Leiderschapspraktijken in het bevorderen van een onderzoekscultuur

In Tabel 4 is weergegeven welke leiderschapspraktijken door de schoolleiders worden ingezet in het bevorderen van een onderzoekscultuur. Schoolleider A van school 1 is niet terug te vinden in deze tabel. Deze schoolleider heeft aangegeven nog zoekende te zijn in de rol van de schoolleider in het bevorderen van een onderzoekscultuur. Er worden geen specifieke leiderschapspraktijken benoemd die deze schoolleider belangrijk acht in het bevorderen van een onderzoekscultuur.

Tabel 4

Coderingen leiderschapspraktijken binnen een onderzoekscultuur per school

	Totale score (n=10)	Scholen
Het ontwikkelen en (her)inrichten van de organisatie	8	3, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12
Begrijpen en ontwikkelen van onderwijsprofessionals	7	2, 5, 6, 7, 8, 11, 12
Richting geven	2	7, 8
Leidinggeven aan het onderwijsprogramma	1	12

Het ontwikkelen en (her)inrichten van de organisatie wordt op acht scholen door de schoolleider ingezet om een onderzoekscultuur te bevorderen. Schoolleiders geven aan verbindingen te leggen met scholen en andere externen in de omgeving. Schoolleiders beogen hiermee kennis van onderwijsprofessionals in de school te delen met de omgeving, maar ook kennis van buiten de school naar binnen te halen. Schoolleider C van school 3 stimuleert verbinding tussen scholen binnen de stichting in het samen onderzoeken in leernetwerken:

Want dat is het mooie van onderdeel zijn van een stichting, he dat alle expertise hebben we zeker in huis en sommige heb je op school en andere vind je weer op een andere school. En daar maak je gebruik van elkaar en dat doe je ook he, vandaar die leernetwerken, omdat je ook niet alles in één school kan hebben.

Naast het verbinden van de school met de omgeving benadrukken de schoolleiders het belang van het faciliteren. Er wordt met name verwezen naar de benodigde tijd om ruimte te creëren voor het doen van onderzoek op school, in de ideale situatie zou een onderwijsprofessional vrij worden geroosterd om tijd te besteden aan het uitvoeren van onderzoek. Naast de benodigde tijd wordt ook het faciliteren in materialen om een onderzoekscultuur te bevorderen benoemd. Schoolleider G voorziet in het faciliteren van materialen door boeken aan te schaffen en deze onder de aandacht te brengen bij het team. Schoolleiders lijken het als een van hun belangrijkste taken te zien om de organisatie dusdanig in te richten dat de omstandigheden om een onderzoekscultuur vorm te geven optimaal zijn.

In het bevorderen van een onderzoekscultuur op school zien de meeste schoolleiders voor zichzelf tevens een rol weggelegd in 'het begrijpen en ontwikkelen van onderwijsprofessionals', op zeven scholen werden voorbeelden gegeven passend bij dit domein van leiderschapspraktijken. Deze schoolleiders benadrukken het belang van het luisteren naar de onderwijsprofessionals, peilen waar de behoeften liggen en daar samen op

inspelen. De onderwijsprofessionals moeten aangespoord blijven om een onderzoekende houding te ontwikkelen. Schoolleiders doen dit bijvoorbeeld door het voeren van individuele gesprekken met onderwijsprofessionals. Schoolleider K van school 12 zegt:

Leiderschap is ook goed kijken naar je mensen en je mensen kunnen lezen. En daar ben ik wel van, want uhm als je met kinderen te snel gaat, dan raken kinderen in paniek of ze krijgen weerstand en dat is met, met teamleden kan dat ook zijn. (...) en ook dat zij het vertrouwen hebben in mij als leider van de school.

Schoolleider B van school 2 sluit hier bij aan:

Een lerende houding te creëren en een open cultuur en dus wel met je, dus dan wel die onderzoekende houding, van oké maar wat doet die ander, hoe doe ik het, wat is eigenlijk bewezen effectief, kan ik daar ook nog wat over vinden of over onderzoeken.

In het bevorderen van een onderzoekscultuur op school wordt door weinig schoolleiders aandacht besteed aan het domein 'richting geven'. Door twee schoolleiders worden voorbeelden gegeven passend bij dit domein van leiderschapspraktijken. De schoolleiders werken aan het opbouwen van een gedeelde visie. Onderzoekresultaten worden niet één op één overgenomen en ingevoerd in de school, maar de schoolleiders nemen onderzoekresultaten mee in vergaderingen om vervolgens als team te onderzoeken of en hoe dit bij de school past. Er wordt waarde gehecht aan het samen sparren over de uitkomsten en vanuit dit gesprek een gedeelde visie op te bouwen. Schoolleider H geeft over school 8 het volgende aan:

Nou en als blijkt dat bepaalde, uit onderzoek bepaalde zaken gewoon heel goed kunnen functioneren als je dat op een bepaalde manier doet. Nou dan kijken wij natuurlijk van, hoe staan wij daarin en wat doen wij, en past het ook, hè het moet wel passen bij, bij dit project.

Tot slot 'het leidinggeven aan het onderwijsprogramma', dit domein van leiderschapspraktijken is enkel bij schoolleider K van school 12 aan de orde geweest. Deze schoolleider zegt daarover:

Dus dan moet iemand, de ICT'er, die is dat gaan onderzoeken en die is daar in de lead geweest. (...) En dat bedoelde ik dus ook dat als je een goede sfeer hebt en je ziet dat mensen krachtig staan in bepaalde onderdelen, nou dan haal ik die er wel uit. (...) Dan krijgen mensen een rol over hun eigen kracht.

Hierbij verwijst de schoolleider naar het toewijzen van personeel, de schoolleider beoogt hiermee dat deze onderwijsprofessionals ook de andere teamleden enthousiast maken en meenemen in het onderzoeken.

Conclusie en discussie

Aan de hand van gestructureerde interviews is getracht antwoord te geven op twee onderzoeksvragen. De eerste onderzoeksvraag luidt: ‘Wat is de huidige en gewenste onderzoekscultuur op de eigen school volgens schoolleiders van basisscholen in Nederland?’

De meeste schoolleiders hebben aangegeven dat een onderzoekscultuur nog in ontwikkeling is op de school. Een regelmatig geplaatste kanttekening bij de ontwikkeling van een onderzoekscultuur op school betreft de tijdsperiode van deelname aan de OK-werkplaats. De meerderheid van de schoolleiders ziet het bevorderen van een onderzoekscultuur als een volgende stap in dit project. Zij geven aan dat er nog onvoldoende tijd is geweest om een onderzoekscultuur op school te kunnen ontwikkelen. De OK-werkplaats activiteiten lopen echter al drie jaar, mogelijk hebben de omstandigheden rondom Covid-19 waaronder de schoolsluitingen invloed gehad op de implementatie van het project en daarmee het bevorderen van een onderzoekscultuur op school.

Belangrijke onderdelen van een onderzoekscultuur zijn de onderzoekende houding van onderwijsprofessionals, literatuurgebruik in school, ervaring met praktijkonderzoek en werkgroepen met een onderzoeksmatige werkwijze (Van den Bergh et al., 2017; Van der Linden et al., 2015; Meijer et al., 2016). Wat betreft de onderzoekende houding is gebleken dat deze zich op de meeste scholen nog beperkt tot de schoolcoördinator van de OK-werkplaats en de intern begeleider. Op enkele scholen zijn er ook bij andere onderwijsprofessionals signalen van een onderzoekende houding te zien volgens de schoolleiders. In de ideale situatie zien schoolleiders een onderzoekende houding bij de onderwijsprofessionals in nieuwsgierigheid naar het leren van leerlingen. Toch lijkt het streven naar een gemixt team uiteindelijk de gewenste situatie van de schoolleiders. Waarbij een deel van het team deze onderzoekende houding heeft en toepast in de school.

Het literatuurgebruik op de scholen is in de meeste gevallen vrijblijvend van aard. Er wordt volgens de schoolleiders vooral literatuur gelezen door de onderwijsprofessionals die hier zelf affiniteit mee hebben. Een aantal schoolleiders ziet in de gewenste situatie een rol weggelegd voor literatuurgebruik, deze schoolleiders leveren literatuur aan bij de onderwijsprofessionals. In de interviews is door de schoolleiders echter zelden onderscheid gemaakt tussen typen literatuur, het is daardoor niet duidelijk of dit wetenschappelijke literatuur betreft of bijvoorbeeld vakliteratuur. Van den Bergh et al. (2017) en Meijer et al. (2016) benoemen het belang van het gebruik van onderzoeksliteratuur. Er wordt in deze onderzoeken geen aandacht besteed aan de bijdrage van vakliteratuur in een onderzoekscultuur.

Ervaring opdoen met praktijkonderzoek lijkt voor de schoolleiders een eerste stap geweest te zijn naar het bevorderen van een onderzoekscultuur. Op alle scholen speelt praktijkonderzoek een rol in de onderzoekscultuur. Schoolleiders zien praktijkonderzoek als kennisontwikkeling in de school. Daarnaast werkt het volgens de schoolleiders stimulerend voor een onderzoekende houding, zoals overeenkomstig met de bevindingen van Van der Linden et al. (2015). Ook in de gewenste onderzoekscultuur speelt praktijkonderzoek een rol volgens de schoolleiders. Echter lijkt de mening te overheersen dat dit niet door iedere onderwijsprofessional uitgevoerd hoeft te worden. Een aantal onderwijsprofessionals die zich met praktijkonderzoek bezig houden lijkt voldoende.

De rol van werkgroepen in een onderzoekscultuur lijkt op de scholen uit dit onderzoek maar op enkele scholen een rol te spelen. De schoolleiders van deze scholen beogen met de werkgroepen te bereiken dat ook de onderwijsprofessionals die weinig affiniteit met onderzoek hebben worden meegenomen in de onderzoekscultuur op school. Dat er maar in weinig interviews is gesproken over werkgroepen in het kader van een onderzoekscultuur zegt echter niet dat de schoolleiders werkgroepen niet als onderdeel van een onderzoekscultuur

zien. De opgestelde interviewleidraad bevatte vragen met betrekking tot vier verschillende onderzoeken van masterstudenten, daarnaast waren ook vragen vanuit de OK-werkplaats onderdeel van de interview. De variëteit aan onderwerpen heeft geleid tot een lange interviewleidraad. Vanwege de grootte van de interviewleidraad zijn in een aantal interviews de vragen met betrekking tot dit onderzoek onderbelicht gebleven. Er is dus niet duidelijk te stellen dat werkgroepen geen rol spelen in de (gewenste) onderzoekscultuur op deze scholen, het is echter in de interviews onvoldoende aan bod gekomen.

De tweede onderzoeksvraag luidt: ‘In hoeverre passen de schoolleiders specifieke leiderschapspraktijken toe in het bevorderen van de huidige en gewenste onderzoekscultuur op de eigen school?’

Domeinen van effectieve leiderschapspraktijken voor de schoolontwikkeling zijn het begrijpen en ontwikkelen van onderwijsprofessionals, het ontwikkelen en (her)inrichten van de organisatie, richting geven en leiding geven aan het onderwijsprogramma (Leithwood et al., 2020). In het bevorderen van een onderzoekscultuur lijken schoolleiders met name aandacht te hebben voor het begrijpen en ontwikkelen van onderwijsprofessionals en het ontwikkelen en (her)inrichten van de organisatie. Onder het begrijpen en ontwikkelen van onderwijsprofessionals hebben de schoolleiders met name veel aandacht voor het individu. De schoolleiders hechten er belang aan dat er met onderwijsprofessionals in gesprek wordt gegaan om de behoeften en ontwikkeling van de onderwijsprofessional in een onderzoekscultuur te bespreken. Naast het voeren van gesprekken zijn de schoolleiders van mening dat onderwijsprofessionals stimulans nodig blijven hebben om een onderzoekscultuur op school te creëren.

Naast het ondersteunen van de onderwijsprofessionals in hun ontwikkeling is gebleken dat schoolleiders veel belang hechten aan het bieden van de juiste omstandigheden in de organisatie om een onderzoekscultuur te creëren. Om de organisatie zodanig in te richten,

worden door de schoolleiders verbindingen gelegd met de omgeving. Schoolleiders brengen onderwijsprofessionals uit verschillende scholen met elkaar in contact en daarnaast worden samenwerkingen met externe instanties tot stand gebracht. Op deze manier trachten de schoolleiders de kennis van onderwijsprofessionals te vergroten. Naast de verbindingen met de omgeving, wordt er veel belang gehecht aan het faciliteren van de onderwijsprofessionals. Schoolleiders lijken het er over eens te zijn dat er voldoende tijd beschikbaar moet zijn voor onderwijsprofessionals om onderzoek uit te kunnen voeren. De hoge werkdruk in het Nederlandse basisonderwijs is onverminderd hoog (Inspectie van het Onderwijs, 2022). Om een onderzoekscultuur in de school succesvol te laten zijn, zijn de schoolleiders dan ook van mening dat onderwijsprofessionals vrijgeroosterd moeten worden om met onderzoek aan de slag te gaan. Het belang dat schoolleiders hechten aan het faciliteren van medewerkers sluit aan bij het onderzoek van De Jong et al. (2020) die ook het belang van het faciliteren van medewerkers als belangrijke leiderschapspraktijk naar voren bracht in haar onderzoek.

Opvallend is dat de schoolleiders in dit onderzoek in relatie tot een onderzoekscultuur geen activiteiten benoemen in hun leiderschap die vallen onder het domein 'leiding geven aan het onderwijsprogramma'. De scholen binnen dit onderzoek implementeren allen (een onderdeel van) Succes for All. De bijdrage van de schoolleider in deze implementatie is al een voorbeeld van leiding geven aan het onderwijsprogramma. Een mogelijke verklaring kan gezocht worden in de vele nieuwe en tijdelijke schoolleiders op de scholen. Op deze scholen zijn de schoolleiders niet gedurende het hele implementatietraject aanwezig geweest en liggen veel verantwoordelijkheden volledig bij de coördinator van dit project.

Dit onderzoek heeft bijgedragen aan het vergroten van het inzicht in de rol van de schoolleider in een onderzoekscultuur. Daarnaast is er ook vanuit de invalshoek van de schoolleider inzicht ontstaan in de gewenste onderzoekscultuur op school. Vanuit de conclusies van dit onderzoek kan de begeleiding van schoolleiders in het bevorderen van een

onderzoekscultuur beter worden vormgegeven. Dit onderzoek heeft inzicht gegeven in de huidige en gewenste onderzoekscultuur op school volgens schoolleiders en de belangrijke leiderschapspraktijken in het bevorderen van een onderzoekscultuur. Door vanuit de begeleiding aan te sluiten bij de wensen en waar nodig te sturen op belangrijke leiderschapspraktijken kunnen de schoolleiders beter ondersteund worden in het bevorderen van een onderzoekscultuur op school.

Er is wel enige voorzichtigheid geboden met de conclusies, omdat het in dit onderzoek slechts een beperkte steekproef betreft. Voor dit onderzoek hebben de schoolleiders van 13 basisscholen binnen de OK-werkplaats Noord-Nederland deelgenomen aan de interviews. Dit is een relatief kleine steekproef binnen een beperkte regio in Nederland, er kan daardoor niet met zekerheid gesteld worden dat de conclusies ook gelden voor andere basisscholen in Nederland. Een aanbeveling is dan ook om de steekproef uit te breiden naar scholen buiten de OK-werkplaats, verspreid over heel Nederland.

Voor vervolgonderzoek kan het tevens zinvol zijn om het onderzoek uit te breiden met het perspectief van de leerkracht. In dit onderzoek is alle data verzameld vanuit het perspectief van de schoolleider, er moet daardoor voorzichtig om worden gegaan met de data. Zelfevaluaties/zelfbeoordelingen zijn minder betrouwbaar, doordat mensen onvoldoende objectief zijn over hun eigen functioneren (Drenth & Sijtsma, 2006). Het onderzoek uitbreiden door ook het perspectief van de leerkracht over de leiderschapspraktijken van de schoolleider toe te voegen zal dan ook een waardevolle toevoeging kunnen zijn.

Literatuurlijst

- Aas, M., & Brandmo, C. (2016). Revisiting instructional and transformational leadership: the contemporary Norwegian context of school leadership. *Journal of Educational Administration*, 54(1), 92-110. <https://doi.org/10.1108/JEA-08-2014-0105>
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. Free Press.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. Harper and Row.
- Bush, T. (2014). Instructional and transformational leadership: Alternative and complementary models? *Educational Management Administration & Leadership*, 42(4), 443-444. <http://dx.doi.org/10.1177/1741143214526830>
- Bryk, A., Camburn, E., & Louis, K. (1999). Professional community in Chicago elementary schools: Facilitating factors and organizational consequences. *Educational Administration Quarterly*, 35, 751-781. <https://doi.org/10.1177/0013161X99355004>
- Bush, T., & Glover, D. (2014). School leadership models: what do we know? *School Leadership & Management* 34(5), 553–571. <https://doi.org/10.1080/13632434.2014.928680>
- Cain, T. (2015). Teachers' engagement with published research: addressing the knowledge problem. *The Curriculum Journal*, 26(3), 488-509. <https://doi.org/10.1080/09585176.2015.1020820>
- Centre for the Use of Research & Evidence in Education. (2011). Report of Professional Practitioner Use of Research Review: Practitioner Engagement in and/or with Research. Geraadpleegd op 21 mei 2022, van [http://www.curee.co.uk/files/publication/\[site-timestamp\]/Practitioner%20Use%20of%20Research%20Review%20-%20FINAL%2011_02_11.pdf](http://www.curee.co.uk/files/publication/[site-timestamp]/Practitioner%20Use%20of%20Research%20Review%20-%20FINAL%2011_02_11.pdf)

Coburn, C., & Talbert, J. (2006). Conceptions of evidence use in school districts: Mapping the terrain. *American Journal of Education*, 112(4), 469-495.

<https://doi.org/10.1086/505056>

Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (2009). *Inquiry as Stance: Practitioner Research for the next Generation*. Teachers College Press.

Cordingley, P. (2008). Research and evidence-informed practice: focusing on practice and practitioners. *Cambridge Journal of Education*, 28(1), 37-52.

<https://doi.org/10.1080/03057640801889964>

Crona, B.I., & Parker, J.N. (2012). Learning in support of governance: theories, methods and a framework to assess how bridging organizations contribute to adaptive resource governance. *Ecology and Society*, 17(1), 32. <https://doi.org/10.5751/ES-04534-170132>

Daniëls, E., Hondeghem, A., & Dochy, F. (2019). A review on leadership and leadership development in educational settings. *Educational Research Review*, 27, 110-125.

<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.02.003>

Datnow, A. & Hubbard, L. (2016). Teacher capacity for and beliefs about data-driven decision-making: a literature review of international research. *Journal of Educational Change*, 17(1), 7–28. <https://doi.org/10.1007/s10833-015-9264-2>

Day, C., Gu, Q., & Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes: How successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 221-258.

<https://doi.org/10.1177/0013161X15616863>

De Jong, W., Lockhorst, D., de Kleijn, R., Noordegraaf, M., & van Tartwijk, J. (2020). Leadership practices in collaborative innovation: A study among Dutch school

principals. Educational Management Administration & Leadership.

<https://doi.org/10.1177/1741143220962098>

Drenth, P. J. D., & Sijtsma, K. (2006). *Testtheorie: Inleiding in de theorie van de psychologische test en zijn toepassingen*. Bohn Stafleu van Loghum

Earl, L. M., & Katz, S. (2006). *Leading schools in a data-rich world: Harnessing data for school improvement*. Corwin Press.

Eidhof, B., Van den Berg, D., Vloedveld, C., & Mangelmans, M. (2021). *Nationaal groeifonds ontwikkelkracht: Een sterke kennisinfrastructuur in het onderwijs (GO150)*. Ministerie van OCW. <file:///C:/Users/a.blaas/Downloads/nationaal+groeifondsvoorstel+ontwikkelkracht.pdf>

Froyd, J. E., Henderson, C., Cole, R. S., Friedrichsen, D., Khatri, R., & Stanford, C. (2017). From dissemination to propagation: A new paradigm for education developers. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 49(4), 35-42. <https://doi.org/10.1080/00091383.2017.1357098>

Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change* (5e ed.). Taylor & Francis Group.

Geijsel, F. P., Slegers, P. J., Stoel, R. D., & Krüger, M. L. (2009). The effect of teacher psychological and school organizational and leadership factors on teachers' professional learning in Dutch schools. *The Elementary School Journal*, 109(4), 406-427. <http://dx.doi.org/10.1086/593940>

Gravemeijer, K. P. E., & Kirschner, P. A. (2007). Naar meer evidence-based onderwijs? *Pedagogische studiën*, 84, 463-472.

- Greany, T. (2015) How can evidence inform teaching and decision making across 21,000 autonomous schools? Learning from the journey in England. In C. Brown (Ed.), *Leading the use of research and evidence in schools* (pp.11-23). IOE Press.
- Hallinger, P. (2003). Leading Educational Change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge journal of education*, 33(3), 329-352.
<https://doi.org/10.1080/0305764032000122005>
- Hallinger, P., & Heck, R. (2010). Leadership for learning: does collaborative leadership make a difference in school development? *Educational Management Administration & Leadership*, 38(6), 654-678. <https://doi.org/10.1177/1741143210379060>
- Harris, A., Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., & Hopkins, D. (2007). Distributed leadership and organizational change: Reviewing the evidence. *Journal of Educational Chang* 8(4), 337–347. <http://dx.doi.org/10.1007/s10833-007-9048-4>
- Hattie, J. (2015). High impact leadership. *Educational Leadership*. 72(5), 36–40.
- Inspectie van het Onderwijs (2022). *Staat van het onderwijs*. Inspectie van het Onderwijs.
- Kelchtermans, G., & Vanassche, E., (2010). “Stel een andere vraag en je krijgt een ander antwoord” Reflecties over onderzoek door leraren. *Pedagogische studiën*, 87, 296-305.
- Kouwenberg, M., Kaldewaij, J., & Sontag, L. (2019). Onderzoek en onderwijspraktijk verbinden: vier randvoorwaarden voor een succesvolle verbinding. *De nieuwe meso*, 6(4), 51-56.
- Krüger, M. (2007). Leidinggeven aan een onderzoekende cultuur. In M. Snoek (Red.), *Eigenaar van kwaliteit; veranderingsbekwame leraren en het publieke onderwijsdebat* (pp. 95-103). Hogeschool van Amsterdam, EFA.

- Krüger, M. L. (2010). *De invloed van schoolleiderschap op het onderzoeksmatig handelen van leraren in veranderingsprocessen*. Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding van de Hogeschool van Amsterdam: Amsterdam.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5-22.
<https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112-129. <https://doi.org/10.1108/09578230010320064>
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201–227.
<https://doi.org/10.1080/09243450600565829>
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1999). *Changing Leadership for Changing Times*. Open University Press.
- Liu, Y., Bellibas, M. S., & Gümüs, S. (2021). The effect of instructional leadership and distributed leadership on teacher self-efficacy and job satisfaction: mediating roles of supportive school culture and teacher collaboration. *Educational management administration & leadership*, 49(3), 430-453.
<https://doi.org/10.1177/1741143220910438>
- Louis, K. S., Dretzke, B., & Wahlstrom, K. (2010). How does leadership affect student achievement? Results from a national US survey. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(3), 315e336. <http://doi.org/10.1080/09243453.2010.486586>

- Mandinach, E. B. (2012). A perfect time for data use: Using data-driven decision making to inform practice. *Educational Psychologist*, 47, 71-85.
<https://doi.org/10.1080/00461520.2012.667064>
- Marks, H. M. & Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370-397. <https://doi.org/10.1177/0013161x03253412>
- Marsh, S. (2012). Improving student learning in schools: Exploring leadership for learning as a community activity. *Leading & Managing*, 18(1), 107–121.
- Meijer, M. J. G., Geijsel, F., Kuijpers, M., Boei, F. & Vrieling, E. (2016). Exploring teachers' inquiry-based attitude. *Teaching in Higher Education*, 21(1), 64–78.
<https://doi.org/10.1080/13562517.2015.1115970>
- Minckler, C. H. (2014). School leadership that builds teacher social capital. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(5), 657-679.
<https://doi.org/10.1177/1741143213510502>
- Northouse, P. (2007). *Leadership: Theory and practice* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- OK werkplaats. (z.d.). Success for All Nederland. Geraadpleegd op 7 februari 2022, van <https://successforall-nederland.nl/ok-werkplaats/>
- Robinson, V. (2010). From instructional leadership to leadership capabilities: Empirical findings and methodological challenges. *Leadership and Policy in Schools*, 9, 1–26.
<https://doi.org/10.1080/15700760903026748>
- Ros, A., & van den Bergh, L. (2018). *Kennisbenutting in onderzoekende scholen*. Fontys Hogeschool Kind en Educatie.

Runhaar, P., Sanders, K., & Yang, H. D. (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.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.02.011>

Scheepers, P., Tobi, H., & Boeije, H. (2016). *Onderzoeksmethoden*. Boom.

Schot, W., Zuiker, I., & Oomen, C. (2018). *Onderzoekssamenwerking tussen PO-, VO- MBO-scholen met instellingen voor hoger onderwijs*. Universiteit Utrecht.

Schleicher, A. (2011). *Building a High-Quality Teaching Profession: Lessons from around the World*. OECD Publishing.

http://www.oei.es/formaciondocente/materiales/INFORMES/2011_OCDE.pdf

Sebba, J. (2007). Enhancing impact on policy-making through increasing user engagement in research. In L. Saunders (Ed.), *Educational research and policy-making* (pp. 152-168). Routledge.

Serdyukov, P. (2017). Innovation in education: what works, what doesn't, and what to do about it? *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 10(1), 4-33.

<https://doi.org/10.1108/JRIT-10-2016-0007>

Spillane, J. P., & Louis, K. S. (2002). School improvement process and practices:

Professional learning for building instructional capacity. In J. Murphy (Ed.) *The educational leadership challenge: Redefining leadership for the 21st century* (pp. 83-

104). University of Chicago Press. [https://doi.org/10.1111/j.1744-](https://doi.org/10.1111/j.1744-7984.2002.tb00005.x)

[7984.2002.tb00005.x](https://doi.org/10.1111/j.1744-7984.2002.tb00005.x)

- Sun, J., & Leithwood, K. (2015) Direction-setting school leadership practices: a meta-analytical review of evidence about their influence. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(4), 499-523, <https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1005106>
- Tack, H., & Vanderlinde, R. (2014). Teacher educators' professional development: Towards a typology of teacher educators' researcherly disposition. *British Journal of Educational Studies*, 62(3), 297-315. <https://doi.org/10.1080/00071005.2014.957639>
- Timmermans, R., & Ros, A. (2013). *Leiderschap in een onderzoekende school*. KPC Groep.
- Van den Bergh, L., Ros, A., Vermeulen, M., & Rohaan, E. (2017). De onderzoekende houding en literatuurgebruik in onderzoekende basisscholen: een exploratie. *Pedagogische studiën*, 94, 478-495.
- Van der Linden, W., Bakx, A., Ros, A., Beijaard, D., & van den Bergh, L. (2015). The development of student teachers' research knowledge, beliefs and attitude. *Journal of Education for Teaching*, 41(1), 4-18. <https://doi.org/10.1080/02607476.2014.992631>
- Van Rossum, B., Ellenbroek, L., & De Vente, P. (2020). *Sleutels voor meer evidence-informed werken*. Platform Samen Onderzoeken.
- Van Schaik, P., Volman, M., Admiraal, W., & Schenke, W. (2018). Barriers and conditions for teachers utilization of academic knowledge. *International Journal of Educational Research*, 90, 50-63. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.05.003>
- Vanblaere, B., & Devos, G. (2016). Relating school leadership to perceived professional learning community characteristics: A multilevel analysis. *Teaching and Teacher Education*, 57, 26-38. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.03.003>
- Wahlstrom, K., & Louis, K. S. (2008). How teachers experience principal leadership: The roles of professional community, trust, efficacy, and shared responsibility.

Educational Administration Quarterly, 44(4), 458-496.

<https://doi.org/10.1177/0013161X08321502>

Wubbels T., & Van Tartwijk J. (2017) Evidence Informed Innovation of Education in the Netherlands: Learning from Reforms. In M. Eryaman, & B. Schneider (Eds), *Evidence and Public Good in Educational Policy, Research and Practice* (pp. 125-142).

Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-58850-6_7

Zuiker, I., Schot, W., Oomen, C., De Jong, A., Lockhorst, D., & Klein, T. (2017). *Succesvolle werkplaatsen: wat is er nodig voor een vruchtbare onderzoekssamenwerking tussen onderwijspraktijk, hogescholen en universiteiten?* Onderwijsadvies en training Universiteit Utrecht en Oberon.

Bijlagen

Interviewleidraad schoolleiders OK-werkplaats