

Van uitlijnen en verbinden naar kwaliteit: Literatuurverkenning

Wat kan het voortgezet onderwijs leren van *vertical alignment* in andere (onderwijs)domeinen?

Dr. Hilde Wierda-Boer
Dymphy Kiggen, MA
Dr. Frans de Vijlder

Kenniscentrum Publieke Zaak



Kapittelweg 33, A4.10 - A4.12
6525 EN Nijmegen
T 024 3230030
e kenniscentrum.publiekezaak@han.nl

Inleiding

In deze rapportage verkennen wij op verzoek van de Kennisrotonde van NRO met het oog op een vraag uit het voortgezet onderwijs het concept *vertical alignment*. We vatten vertical alignment op als een proces waarbij professionals zoeken naar verbinding om voor een bepaald thema tot een uitkomst te komen die ook door alle lagen gedragen wordt. Het gaat over de uitdaging om alle partijen een zelfde kant op te krijgen en zich aan dat doel ook gezamenlijk committeren. Vertical alignment is de afstemming tussen 'people strategy and business goals' (Gratton & Truss, 2003). Zonder afstemming tussen de verschillende bestuurslagen wordt een bepaald doel, bijvoorbeeld excellent onderwijs, maar moeilijk bereikt.¹

De focus ligt in deze rapportage op verzoek van de vraagsteller aan de Kennisrotonde op inzichten uit onderzoeksliteratuur over andere sectoren dan het voortgezet onderwijs (dat wil zeggen, andere sectoren binnen het onderwijs, als ook daarbuiten). Aan de orde komen:

- Definities en verschijningsvormen van verticaal alignment
- Factoren en manieren om verticaal alignment te realiseren en
- Effecten van verticaal alignment, met name op kwaliteit.

Definities en verschijningsvormen

In deze paragraaf gaan we in op definities en verschijningsvormen van uitlijnen en verbinden tussen verschillende niveaus.

Mulders et al. (2016) definiëren vertical alignment² als een situatie waarin alle niveaus (leerlingen, leerkrachten, schoolleiding en bestuur) op een vergelijkbare, congruente manier werken aan gezamenlijke doelen. Zij werken dit uit in een model, dat zij het Lotusmodel noemen (zie paragraaf 'Realisatie'). Bert Nelissen, bestuurder van Innovo³ vergelijkt het met het 'Droste effect', de kracht van de analogie. Hij licht toe: "Wat we met elkaar voor elkaar willen krijgen, is dat de omgang in de klas tussen leerlingen onderling en tussen leerling en leraar, in lijn is met de omgang binnen de school tussen leerkrachten onderling en tussen leerkracht en directeur. En dat willen we weer in lijn hebben met de omgang tussen directeuren onderling en tussen directeur en bestuur. En ten slotte geldt hetzelfde voor de omgang tussen bestuur en Raad van Toezicht." (Mulders et al., 2016, p. 54). Samen met eigenaarschap (dat wordt gecreëerd door aan te sluiten bij de intrinsieke motivatie van de betrokkenen) en *continuous improvement* (het stellen van doelen en het systematisch evalueren van

¹ Merk op dat vertical alignment in de Engelstalige onderwijsliteratuur vooral wordt gebruikt om de ontwikkeling van doorlopende leerlijnen aan te duiden (zie bijvoorbeeld Center for CSRI, 2009). Deze conceptualisering valt buiten de scope van deze literatuurverkenning.

² Zelf spreken zij kortweg over alignment, maar doelen hier duidelijk op verticale afstemming.

³ Koepelorganisatie van ruim 50 scholen voor primair onderwijs in Midden- en Zuid-Limburg.

bereikte resultaten op alle niveaus) zorgt vertical alignment voor het verbeteren van de onderwijskwaliteit. De definitie die Frissen et al. (2016, p. 4) hanteren, legt gelijk de uitdagingen van vertical alignment bloot. Zij beschrijven vertical alignment als “een proces van voortdurend zoeken naar de verbinding met andere actoren of lagen van het onderwijssysteem, om het continue balanceren tussen meerstemmigheid en eenduidigheid, tussen ruimte en regels, tussen een gedeelde opvatting over onderwijskwaliteit én ruimte laten voor variëteit”.

Als we vertical alignment op deze manier beschouwen lijkt het een nauwe relatie te hebben met gespreid leiderschap en kennisnetwerken. Duif et al. (2013) stellen dat het vergroten van de kwaliteit van onderwijs onmogelijk is als de verantwoordelijkheid van leiderschap niet wordt verdeeld over rollen in de school. Gespreid leiderschap is leiderschap gebaseerd op ieders expertise, talenten en perspectieven, binnen een cultuur van samenwerken. Het strekt zich uit over verschillende groepen en individuen in de schoolcontext, op verschillende niveaus. Bij gespreid leiderschap ligt de focus op interactie en doen, met als gemeenschappelijk doel onderwijsverbetering. Het gaat om samen werken om een taak uit te voeren (Kelchtermans & Piot, 2010). Iedereen is verantwoordelijk voor zijn eigen bijdrage aan dit gemeenschappelijke doel (zie ook Elmore, 2000; 2004; Spillane, 2006).

Binnen kennisnetwerken worden professionals verenigd om gezamenlijk kennis uit te wisselen over verschillende thema's. De professionals kunnen afkomstig zijn uit verschillende bestuurslagen en sectoren, denk bijvoorbeeld aan bestuurders, ambtenaren, wethouders, opleiders en zorgaanbieders (Bergman & De Vijlder, 2015). Door met elkaars kennis in aanraking te komen, kan expliciete kennis (wet- en regelgeving) en impliciete kennis (vaardigheden, houding en cultuur) gedeeld worden. Binnen kennisnetwerken wordt gezocht naar afstemming tussen de deelnemers en hun diverse achtergronden om gezamenlijk een thema te bespreken (Beck, Van den Broek, & Van Gerwen, 2013). Door van elkaar te leren wordt voorkomen dat bestaande kennis de vraag stuurt en worden professionals uitgedaagd om hun eigen processen of werkzaamheden ter discussie te stellen (Timmermans & Hoppe, 2000).

In deze definities en verschijningsvormen zien we een twee parallellen:

- door lagen heen samenwerken
- samenwerken aan gemeenschappelijke doelen.

Realisatie

In het Lotusmodel van Mulders et al. (2016) wordt op integrale wijze en in parallelle processen gewerkt aan eigenaarschap, alignment en continuous improvement om een gemeenschappelijk doel te bereiken (zie Figuur 1). Mulders et al. werken dit model in detail uit. In het model zijn de belangrijkste theoretische inzichten gebaseerd op onderwijsonderzoek rond effectieve school/duurzame schoolontwikkeling, effectieve en excellente leerkrachten, effectief leiderschap, lerende organisatie en professionele leergemeenschappen (PLG's) opgenomen (o.a. De la Torre, 2013; Fullan, 2001; Hattie, 2013; Mijs, 2007; Verbiest, 2008; Waslander, 2007; zie voor een volledige overzicht Mulders et al., 2016, pp 81-97). In het Lotusmodel is er steeds afstemming tussen twee niveaus: leerling met leerkracht, leerkracht met directeur, directeur met bestuur en bestuur met Raad van Toezicht. Hierbij

neemt het lagere niveau de regie en heeft het hogere niveau de rol van adviseur/coach.⁴ Daarnaast leert iedereen van zijn peers. Hier raakt *vertical alignment* *horizontal alignment*. Mulders et al. onderkennen dat het toepassen van het model een veelomvattend veranderingsproces impliceert. Idealiter is de implementatiestrategie zelf al een voorbeeld van de principes van eigenaarschap, alignment en continuous improvement.

Een belangrijk aspect in het Lotusmodel is het gezamenlijk opstellen van een missie. Op team- en schoolniveau en stichtingsniveau noemen zij dit het 'ID', ofwel identiteitsbewijs (zie Figuur 1). Door vragen als 'Waar staan wij voor?', 'Hoe kijken wij naar leerlingen en ouders' en 'Wat beloven wij onze ouders en leerlingen?' te beantwoorden, expliciteert het team zijn drijfveren en geeft het aan waar ze aan wil werken en wat ze belangrijk vindt. De missie wordt dus geformuleerd vanuit intrinsieke motivatie. Zo ontstaat eigenaarschap bij alle teamleden (Mulders et al., 2016). Ook Huntink (2010) benadrukt het belang van het (gezamenlijk) opstellen van een goede missie en visie in het licht van alignment. Het gaat dan om een gedragen visie: de visie die gezamenlijk met de school, het team en de docenten is ontwikkeld. Deze ontwikkeling vindt plaats in een dialoog waarin docenten het management een gelijkwaardige rol vervullen. Dit verhoogt de betrokkenheid van alle partijen (vgl. het creëren van eigenaarschap van Mulders et al.). Het opstellen van de visie is daarmee niet het primaire doel, maar het doorlopen van het gezamenlijke proces waarin eenieder zijn ideeën met elkaar deelt.

Aanknopingspunten met betrekking tot het realiseren van vertical alignment vinden we ook in de literatuur over kenniscirculatie. Bij kenniscirculatie gaat over het circuleren van kennis tussen professionals en organisaties op verschillende niveaus om te komen tot innovaties en verbeteringen van de praktijk. De Vijlder en Rozema (2012) beschrijven de opbrengsten voor het openbaar bestuur, maar deze achterliggende principes laten zich ook vertalen naar de onderwijspraktijk. Kenniscirculatie is gericht op het leren en het leervermogen van individuen, groepen en organisaties, zodanig dat er op elk niveau verandering optreedt. Grenzen tussen verschillende organisaties en personen vervagen en personen nemen verschillende rollen in. Gezamenlijk wordt er nieuwe kennis ontwikkeld die leidt tot innovaties (zie Nonaka & Takeuchi, 1995, voor een kader m.b.t. collectieve kenniscreatie).

Bergman en De Vijlder (2015) noemen een zevental aspecten die kennisdeling stimuleren: onderling vertrouwen, diversiteit in kennis, evenwicht tussen kennisbrengers en –ontvangers, motivatie om kennis te delen, gedeelde praktijk (of: urgentiebesef), communicatie (met name persoonlijk contact) en ondersteuning vanuit de organisatie.

Labrie (2011) onderzocht hoe managers en professionals in een welzijnsorganisatie afstemmen ten behoeve van moeilijk bereikbare cliënten. Uit haar kleinschalige kwalitatieve studie komt naar voren dat zowel managers als professionals in interactie met elkaar vaak vast blijven houden aan hun eigen logica (eigen taal en perspectief). Dit staat afstemming in de weg. Wederzijds vertrouwen schept in dit geval ruimte. Zij benadrukt dat beide partijen elkaar actief moeten aanspreken en verantwoordelijkheid moeten nemen. Zo ontstaat er een wederkerige relatie tussen de niveaus. Wanneer een onderzoekende houding gestimuleerd wordt op basis van gemeenschappelijke doelen,

⁴ Mulders et al. (2016) beschrijven in hun boek concrete stappen waarin twee niveaus afstemmen. Merk op dat een coachende leidinggevende ook teamprofessionalisering ondersteunt (Mak-Peters & Van der Brug, 2011).

kan de kloof tussen beide logica's overbrugd worden. Dit vraagt om continue afstemming, bewustwording en (zelf)reflectie.

Deze inzichten sluiten aan bij het concept *boundary crossing*. Dit concept gaat uit van het feit dat er verschillende sociale omgevingen zijn (zoals bijvoorbeeld 'de uitvoering', 'het beleid', 'de journalistiek') die worden gekenmerkt door hun eigen taal, middelen, kennis et cetera. Deze verschillen kunnen er voor zorgen dat acties of interacties niet de gewenste voortgang hebben. Grenzen leiden echter ook tot leren: het gaat om het benutten van het leerpotentieel van grenssituaties, niet om de mismatches. Bij *boundary crossing* gaat het om de inspanningen die mensen leveren om positief en productief met grenzen om te gaan, en het overbruggen van de grenzen tussen die velden om tot gemeenschappelijkheid te komen (Akkerman & Bakker, 2011). Dit doe je door gemeenschappelijke producten te ontwikkelen (*boundary spanning objects*) of als organisatie verbindende professionals aan te stellen die zich in verschillende velden thuis voelen (*boundary roles* hebben, *boundary spanners* zijn). Akkerman en Bakker onderscheiden vier leermechanismen als hefboom voor het leren op en tussen grenzen: identificatie (hoe onderscheiden de verschillende praktijken van elkaar, of hoe vullen ze elkaar aan), coördinatie (samen werken aan het oplossen van een probleem), reflectie (leren door de ogen van een ander naar de eigen praktijk te kijken) en transformatie (vorming van nieuwe praktijken door samenwerking en integratie van verschillende perspectieven).

Op basis van bovenstaande bronnen concluderen we dat om verticale afstemming te bereiken de volgende aspecten van belang zijn:

- Het creëren van eigenaarschap (bijvoorbeeld door het opstellen van groepsregels om verbondenheid te creëren en het gezamenlijk formuleren van een visie) en vanuit eigenaarschap komen tot gemeenschappelijke doelen.
- Aandacht hebben voor rollen van de betrokkenen en organisaties (bijvoorbeeld door in gesprek te gaan over zaken als rolontwikkeling, rolvervaging, het aannemen van andere rollen).
- Het creëren van een kwaliteitscultuur waarbinnen men ruimte en vertrouwen voelt om kennis te delen en te innoveren (bijvoorbeeld door binnen de (school)organisatie ruimte te bieden te netwerken en kennis te delen, uitstralen dat kennisdeling vanzelfsprekend is, het delen van kennis faciliteren, successen terugkoppelen)
- Verticale afstemming betekent niet noodzakelijkerwijs dat alle lagen continu interacteren: het kan ook bereikt worden door afstemming tussen twee lagen (bijvoorbeeld door afspraken te maken over welke zaken samen en welke afzonderlijk worden aangepakt, en hoe men elkaar waarover informeert)
- Vertical alignment is geen situatie maar een continu proces van leren en verbeteren. Dit betekent dat het voortdurend om inspanning vraagt van betrokkenen.

Figuur 1: Het Lotusmodel (Mulders et al., 2016)

Niveau van de klas

Klassenmanagement door de leerkracht				
Groeps(verbeter)proces	Groepsregels	Groepsmissie	Groepsdoelen Leerlingdoelen (smart)	Doelen en opbrengsten
	Inzet PDSA-verbetercirkel (instrumenten)	Continu verbeteren met leerlingen	Groepsresultaten (kwaliteitsmuur)	
	Groepsoverleg	Resultaatgesprekken (leerling/ouders)	Leerlingresultaten (leerlingportfolio)	
Resultaten en prestaties				

Team- en schoonneiveau

Koers en focus				
Groeps(verbeter)proces	Teamregels	ID team	Doelen team	Doelen en opbrengsten
	Inzet PDSA-verbetercirkel door verbetereteam	Continu verbeteren met elkaar	Resultaten per leerkracht	
	Analyse resultaten en opdrachten voor verbetereteams en ontwikkelteams (PLG's)	Voorgangsgesprekken team/resultaatgesprekken o.l.v. ib'er of directeur	Individueel portfolio t.b.v. functioneringsgesprek en professionaliseringsplan	
Resultaten en prestaties				

Niveau van de stichting

Koers en focus				
Groeps(verbeter)proces	Regels en afspraken stichting Cultuur: Hoe gaan we met elkaar om?	ID stichting	Doelen stichting	Doelen en opbrengsten
	Inzet PDSA-verbetercirkel door directiebeaard en/of verbetereteams Kwaliteitszorg en borging	Continu verbeteren met elkaar	Resultaten stichting Opbrengsten Financiën	
	Directiebeaard en verbetereteams Leren van en met elkaar	Resultaatgesprekken directeuren met bestuur Personeelsbeleid op stichtingsniveau	Resultaten per school Analyse opbrengsten, evaluatie en monitoring Financiën; Schoolplan/jaarplan	
Resultaten en prestaties				

Effecten

We haalden in de vorige paragraaf al aan dat het uitlijnen en verbinden tussen niveaus bijdraagt aan kwaliteitsverbetering. In deze paragraaf gaan we hier wat dieper op in.

Het Lotusmodel (Mulders et al., 2016) creëert door zijn focus op eigenaarschap en continuous improvement een lerende cultuur waarbinnen bereidheid is van elkaar te leren, samen te werken aan verbeteringen en samen kennis te ontwikkelen. Huntink (2010) geeft aan dat een gezamenlijke missie richting geeft aan de organisatie en keuzes op verschillende vakgebieden en zorgt voor verbondenheid en betrokkenheid. Eigenaarschap zet aan tot creatief denken, wat zorgt voor innovaties (Sprenger & Van Oort, 1998). Doordat op elk niveau gewerkt wordt aan gezamenlijke doelen waar men zich eigenaar van voelt, wordt er effectief gewerkt aan het verbeteren van de (onderwijs)kwaliteit: noodzakelijke veranderingen en innovaties komen als 'vanzelfsprekend' en doelgericht tot stand (Mulders, et al.).

Frissen et al. (2016) zien in alignment een kans om de diverse niveaus in het primair onderwijs meer ruimte te geven om naar eigen inzicht invulling te geven aan onderwijskwaliteit en deze samen te realiseren. Het gevoel van eigenaarschap is bij veel actoren in het primair onderwijs beperkt, velen hebben het gevoel dat onderwijskwaliteit is gereduceerd tot een 'beleidstarget'.

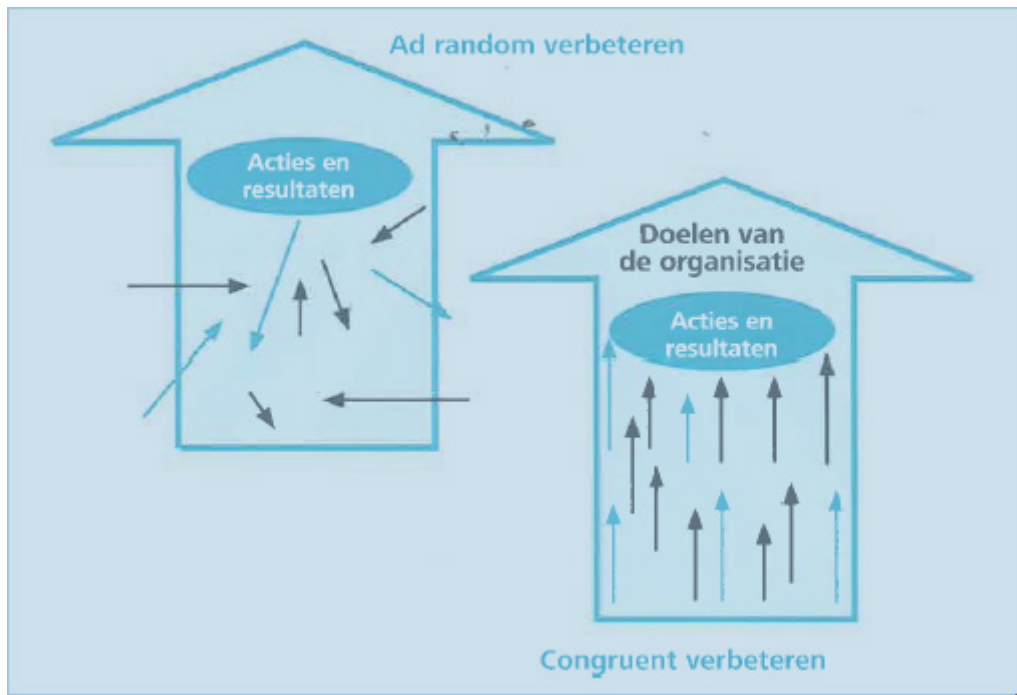
Mulders et al. (2016) geven aan dat als er op alle niveaus wordt ingezet op eigenaarschap en continuous improvement, de stichting (of bestuur, scholenkoepel) kan fungeren als kennisalliantie waarbij bovenschools kennis gebundeld en gedeeld wordt. Dit sluit aan bij Marzano en Waters (2012) die bovenschools leiderschap essentieel zien voor het verkrijgen van kwalitatief goed onderwijs. Besturen en scholen zouden volgens hen steeds meer uit moeten gaan van een samenwerkende leergemeenschap gericht op het leren van leerlingen. De doelstellingen worden daarbinnen met alle lagen vastgesteld, waarna de bovenschoolse leiding (het bestuur) ervoor moet zorgen dat er consensus binnen de organisatie komt en zorgt voor de nodige ondersteuning. De schoolleider vervult daarbinnen verschillende uiteenlopende taken en vormt de schakel tussen bovenschools niveau en schoolniveau, waarbij de schoolleiders hun leiderschapsstijlen aanpassen aan de situatie en de behoeften van de medewerkers en de gemeenschap.

Samengevat levert vertical alignment volgens de literatuur het volgende op waar het gaat om kwaliteit:

- Door in te steken op eigenaarschap ontstaat er voor iedereen ruimte om mee te denken over de vraag wat onderwijskwaliteit is.
- Eigenaarschap zorgt voor creatief denken en innovatieve oplossingen.
- Werken aan gezamenlijke doelen is effectief, krachten worden gebundeld (zie Figuur 2 voor een vergelijking met ad random verbeteren)
- Wanneer vertical alignment wordt benaderd volgens het Lotusmodel, draagt dit bij aan effectieve en duurzame schoolontwikkeling, effectief leiderschap en het worden van een lerende organisatie.⁵

⁵ Op het niveau van de klas zorgt het bovendien voor effectieve leerkrachten (zie Mulders et al., 2016).

Figuur 2: Congruent verbeteren volgens Jay Marino (in: Mulders et al., 2016)



Ter afsluiting

Vertical alignment is niet alleen een vraagstuk in het onderwijs, of het bredere sociale domein. Ook in het bedrijfsleven is het verbinden van processen op verschillende niveaus aan de orde (Kathuria, Joshi, & Porth, 2007). Het gaat dan om het afstemmen van de strategieën op verschillende niveaus. Bij het vakgebied Informatie Management speelt vertical alignment ook een rol. Denk bijvoorbeeld aan een ICT-afdeling die een nieuw systeem gaat implementeren en de medewerkers verzetten zich ertegen. Dit kan verschillende oorzaken hebben, waaronder de mogelijkheid dat de vraag om een nieuw systeem of een nieuwe manier van werken niet door de werknemers ervaren wordt. En dat kan weer komen doordat bijvoorbeeld de ICT-afdeling een probleem ziet dat niet door de werknemers ervaren wordt. Of het kan zo zijn dat de ICT-afdeling wel aan bestuurders gevraagd heeft naar de behoeften van de werknemers, maar dat zij hier geen goed beeld van hebben. Door medewerkers de urgentie te laten voelen van een vraagstuk en als zichzelf ook vraagstukken aandragen (bijv. in workshops, interviews, het maken van prototypes; zie De Swart, 2010, p. 121), kunnen zaken veranderd worden en kan er pro-actief bijgedragen worden aan het veranderen van processen.

Vertical alignment laat zich moeilijk vatten in één definitie. Maar het gaat steeds over de afstemming tussen de verschillende bedrijfslagen om tot een betere kwaliteit van producten of diensten te komen. De overweging achter vertical alignment is dat door afstemming tussen de lagen te bewerkstelligen,

de krachten van de onderste lagen – die het beste weten wat zich in de praktijk afspeelt – benut worden en zij zich bovendien gehoord voelen. Zo worden zij aangesproken op hun intrinsieke motivatie en ontstaat eigenaarschap. Op deze manier wordt niet alleen meer top-down gewerkt, maar ontstaat er een combinatie tussen top-down en bottom-up waarbij de verschillende lagen gebruik maken van elkaars kunde en kennis (zie ook Kathuria, Joshi, & Porth, 2007). Dit vraagt om een gedragsverandering bij alle lagen. De bestuurders zullen moeten durven om meer eigenaarschap bij de professionals te leggen en de professionals zullen hun rol als professional breder moeten opvatten dan alleen het uitvoeren van hun werk. Alle lagen zullen de klant (of in het geval van het onderwijs: de leerling) centraal moeten stellen en actief de samenwerking op moeten zoeken om gezamenlijk de kwaliteit voor de klant (c.q. de leerling) te verbeteren. In feite is het een bedrijfskundig en HR-vraagstuk over hoe je de organisatie inricht en mensen in hun kracht kunt laten staan.

De effecten en condities die genoemd werden bij het delen van kennis in relatie tot vertical alignment zijn overigens ook van belang voor horizontal alignment. Bovendien kunnen horizontaal en verticaal alignment, als ze consequent doorgevoerd worden, leiden tot een cultuuromslag waarbij kennisdeling een centrale plek in neemt. Zo kunnen organisaties (waaronder bedrijven en scholen) ervoor zorgen dat ingespeeld kan worden op de vraag van de toekomst.

Bronnen

- [Akkerman, S.F., & Bakker, A. \(2011\). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 81, 132-169.](#)
- [Beck, J., Broek, L. van den, & Gerwen, O-J. van \(2013\). *Kennis maken met decentrale overheden*. Den Haag: Planbureau voor de Leefomgeving.](#)
- [Bergman, W., & De Vijlder, F. \(2015\). *Conditie voor kennisdeling. Een case study naar kennisdeling in het Kennisplatform Achterhoek*. Nijmegen: Hogeschool van Arnhem en Nijmegen.](#)
- [Centre for comprehensive school reform and improvement \(2009\). *Vertical alignment. Ensuring Opportunity to Learn in a Standard-Based System*. Issue brief, August 15, 2009.](#)
- De La Torre, M. (2013). *Turning around low-performing schools in Chicago*. University of Chicago.
- De Swart, N. (2010). *Handboek requirements. Brug tussen business en ict*. Delft: Eburon.
- [De Vijlder, F., & Rozema, M. \(2012\). *Kenniscirculatie tussen opleidingen en lokale overheden*. Nijmegen: Hogeschool van Arnhem en Nijmegen.](#)
- [Duif, T., Harrison, C., Dartel, N. van & Sinyolo, D. \(2013\). *Distributed leadership in practice. A descriptive analysis of distributed leadership in European schools*. \[N/A\]: ESHA/ETUCE.](#)
- [Elmore, R.F. \(2000\). *Building a new structure for school leadership*. \[N/A\]: The Albert Schanker Instituut.](#)
- Elmore, R.F. (2004). *School reform from the inside out. Policy, practice and performance*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- [Frissen, P., Steen, M. van der, Noordegraaf, M., Hooge, E. & Jong, I. de \(2016\). *Autonomie in Afhankelijkheid. Verbeteren van onderwijskwaliteit via krachtige koppelingen*.](#)
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Fransisco, CA: Jossey Bass.
- Gratton, L., & Truss, C. (1993). The Three-Dimensional People Strategy: Putting Human Resources Policies into Action. *The Academy of Management Executive*, 17(3), 74–86.
- Hattie, J. (2013). *Leren zichtbaar maken*. Rotterdam: Bazalt.
- Huntink, R. (2010). *Samenwerken aan onderwijskwaliteit. Van missie naar didactisch handelen*. Amsterdam: Uitgeverij Nelissen.
- [Kathuria, R., Joshi, M.P. & Porth, S.J. \(2007\). *Organizational alignment and performance: past, present and future*. *Management Decision*, Vol. 45, No. 3, pp. 503-517.](#)
- Kelchtermans, G., & Piot, L. (2010). *Schoolleiderschap aangekaart en in kaart gebracht*. Leuven: Uitgeverij Acco.
- [Labrie, N. \(2011\). *Ruimte of kloof, afstemming tussen managers en professionals*. *Journal of Social Intervention: Theory and Practice*, 20\(1\), 100–117.](#)
- Mak-Peters, L., & Van der Brug, N. (2011). *Teamprofessionalisering NU! Stappenplan voor een kennisnetwerk in school*. Huizen: Uitgeverij Pica.
- Marzano, R. J., & Waters, T. (2012). *Wat werkt: Bovenschools Leiderschap. Opbrengstgericht besturen*. Vlissingen: Bazalt Educatieve Uitgaven.
- Mulders, H., Knol, D., Cijvat, I., Van Dalen, T., & Mathijssen, B. (2016). *Eigenaarschap, alignment en continuous improvement*. Hengelo: Expertis Onderwijsgroep.
- Mijs, T.J.E. (2007). *Effectieve schoolverbetering. Een studie naar de empirische evidentie voor uitgangspunten van effectieve schoolverbetering*. Utrecht: Universiteit van Utrecht.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge Creating Company*. Oxford: Oxford University Press.

Spillane, J.P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

Sprenger, C. C., & Van Oort, W. J. (1998). *Naar een markt van kennis en leren. Kennismanagement als organisatieprincipe*. 's-Gravenhage: Berenschot Fundatie/Elsevier bedrijfsinformatie bv.

[Timmermans, A., & Hoppe, R. \(2000\). *Kennis in beleid bij probleemoplossende en probleemverkennde sturing*. In: Jaarconferentie 2000 van de Raad voor Ruimtelijk, Milieu- en Natuuronderzoek \(pp. 10-18\). Utrecht: RMNO.](#)

Verbiest, E. (2008). *Scholen duurzaam ontwikkelen; bouwen aan professionele leergemeenschappen*. Apeldoorn: Garant.

Waslander, S. (2007). *Leren over innoveren. Overzichtsstudie van wetenschappelijk onderzoek naar duurzaam vernieuwen in het voortgezet onderwijs*. Purmerend: Gravo Offset.