

LOOK

Rapport 37

Frank Hulsbos
Inge Andersen
Joseph Kessels
Hartger Wassink

Professionele ruimte en gespreid leiderschap

Wetenschappelijk Centrum Leraren Onderzoek

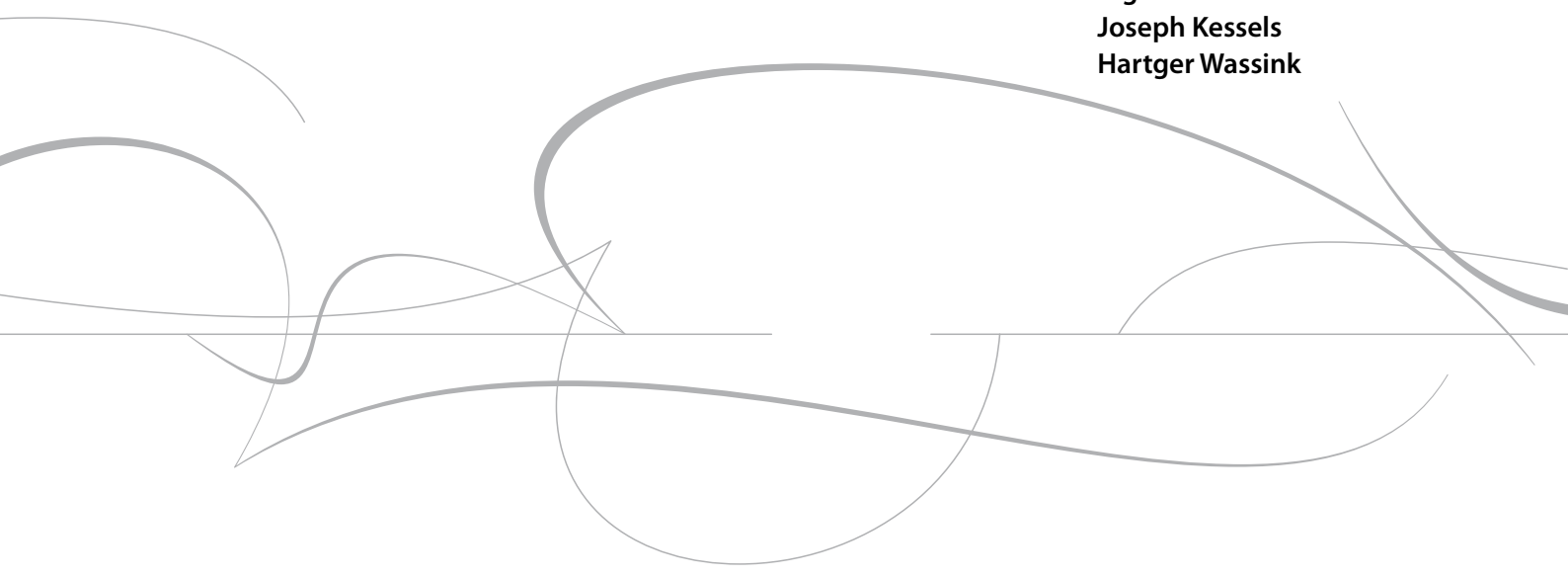
Open Universiteit
look.ou.nl



Rapport 37

Professionele ruimte en gespreid leiderschap

Frank Hulsbos
Inge Andersen
Joseph Kessels
Hartger Wassink



Deze publicatie is mede mogelijk gemaakt door de financiële ondersteuning van het ministerie Onderwijs, Cultuur en Wetenschap aan LOOK, Wetenschappelijk Centrum Leraren Onderzoek, van de Open Universiteit.

© LOOK - Open Universiteit.

Tenzij anders aangegeven mag het materiaal uit deze uitgave zonder voorafgaande toestemming openbaar gemaakt en vereenvoudigd worden door instellingen die gefinancierd worden uit publieke middelen, scholen, opleidingsinstituten en non-profitorganisaties ten behoeve van onderwijs- en onderzoekdoeleinden, mits de naam van de auteursrechthebbende daarbij wordt vermeld: © LOOK - Open Universiteit.

Bij gebruik door andere instellingen / bedrijven of bij gebruik voor andere doeleinden dient eerst toestemming te worden gevraagd aan LOOK van de Open Universiteit.

Printed in The Netherlands.

Inhoudsopgave

Woord vooraf	5
Samenvatting	7
Aanleiding en achtergrond	9
1 Inleiding	11
2 Traditionele leiderschapstheorieën en hun tekortkomingen	13
3 Collegiale modellen van leiderschap	15
3.1 Transformationeel leiderschap	15
3.2 Participatief leiderschap	16
3.3 Gespreid leiderschap	17
4 Aspecten van gespreid leiderschap	19
4.1 Leider-plus	19
4.2 Leiderschapspraktijk	19
5 De driehoek leider(s), volger(s) en situatie	21
5.1 Leiders en volgers	21
5.2 Het begrip situatie in de driehoek	22
5.3 De interacties tussen leider(s), volger(s) en situatie	22
6 Gespreid leiderschap in relatie tot professionele ruimte	25
6.1 Professionele ruimte	25
6.2 Professionele ruimte en gespreid leiderschap	26
6.3 Vragen voor nader onderzoek	28

7	Het onderzoeken van professionele ruimte vanuit een perspectief van gespreid leiderschap	31
7.1	Empirisch onderzoek naar gespreid leiderschap	31
7.2	Criteria voor onderzoeksinstrumenten	32
7.3	Onderzoeksinstrumenten in relatie tot de gestelde criteria	33
7.3.1	Tot dusver gebruikte onderzoeksmethoden	33
7.3.2	Instrumenten voor de toekomst	34
7.4	Naar een ontwerp van een praktijknabij onderzoeksinstrument	37
8	Conclusie	39
	Literatuur	41
	Over de auteur(s)	44
	Colofon	45
	Eerder verschenen rapporten en publicaties	47

Woord vooraf

LOOK (Wetenschappelijk Centrum Leraren Onderzoek) van de Open Universiteit verricht praktijkonderzoek naar de professionalisering van, door en met leraren. Dit onderzoek wordt uitgevoerd in nauwe samenwerking met de beroepsvereniging van leraren, de Onderwijscoöperatie.

Om de bestaande kloof tussen onderwijsonderzoek en de -praktijk te overbruggen, geeft LOOK het onderzoek vorm samen met leraren: co-creatie. Zij nemen actief deel aan het (reflecteren op) onderzoek. Vier wetenschappelijke onderzoeksprogramma's zijn hierbij leidend: Wat beweegt leraren?, Sociaal leren, Reflection in action en Professionele identiteit.

Onze werkwijze is waardevol voor het gehele onderwijs; van wetenschap tot de dagelijkse praktijk. Het leidt tot lokale oplossingen, tot praktische kennis en instrumenten die leraren kunnen gebruiken en wetenschappelijke publicaties zoals deze.

Keer op keer blijkt uit onderzoek dat de factor leiderschap doorslaggevend is voor het succes van professionaliseringsprocessen. Om die reden is het belangrijk, zo niet noodzakelijk, om de rol van leiderschap te betrekken in het onderzoek van LOOK. Tegelijkertijd zijn leiderschapspraktijken een nog relatief onontgonnen terrein. Dat heeft als voordeel dat begonnen kan worden bij de meest actuele stand van zaken in het onderzoek naar leiderschap in het onderwijs. Om die stand van zaken vast te stellen, is aan Inge Andersen en Frank Hulsbos gevraagd een reviewstudie uit te voeren, waarvan de resultaten in deze publicatie worden beschreven.

J.J.M. (Jos) Kusters Msm

Directeur LOOK
Open Universiteit

Samenvatting

Professionele ruimte voor leraren staat hoog op de politieke agenda. Op dit moment is er een wetsvoorstel over dit thema in behandeling bij de Tweede Kamer. Professionele ruimte zou moeten leiden tot een grotere inhoudelijke ontwikkelingstaak van leraren, en tot meer reflectie en ideeënuitswisseling. Professionele ruimte is daarmee direct gekoppeld aan vraagstukken rond de professionele ontwikkeling van leraren. Hoe professionele ruimte vorm moet krijgen, is echter de vraag. Uit diverse onderzoeken blijkt dat de rol van de leidinggevende cruciaal is, maar hoe die rol er precies uitziet is onduidelijk. Er is behoefte aan een nieuw type onderzoek naar de wijze waarop leraren professionele ruimte krijgen en nemen.

Deze reviewstudie heeft als doel om het perspectief van gespreid leiderschap nader te duiden en in verband te brengen met de professionele ruimte die leraren ervaren in scholen. De literatuur rondom gespreid leiderschap en professionele ruimte wordt verkend en er wordt een conceptueel model voorgesteld om deze begrippen met elkaar in verband te brengen. Op basis hiervan wordt toegewerkt naar een ontwerp van een praktijknabij onderzoeksinstrument om dit verband inzichtelijk te maken.

Aanleiding en achtergrond

Deze reviewstudie richt zich op gespreid leiderschap, ofwel 'distributed leadership', een begrip dat de laatste tien jaar steeds vaker terugkomt in de literatuur. Eerst was er vooral aandacht voor gespreid leiderschap in de context van onderwijsonderzoek, maar inmiddels wordt het ook in de kringen van het bredere managementonderzoek gebruikt. Gespreid leiderschap is een lastig begrip, omdat het een zekere normatieve connotatie met zich meedraagt. Het wekt de indruk dat een leider hieruit een eenvoudige handleiding voor gedrag af kan leiden: pak de zaken op deze manier aan en je bent vrijwel verzekerd van resultaat. Zo voor de hand liggend is het helaas niet.

Gespreid leiderschap is in de eerste plaats een pleidooi voor een andere manier van kijken naar leiderschap. Niet alleen naar leiderschap als gedragseigenschap van de formele leider, maar vooral ook naar leiderschap als rol, als proces, dat zich voordoet in samenwerking tussen mensen in een organisatie. Wie dat leiderschap 'neemt' en 'verwerft', kan verschillen van situatie tot situatie.

In de tweede plaats is gespreid leiderschap een lastig te interpreteren begrip, omdat het soms als synoniem wordt gezien voor gedeeld leiderschap, democratisch leiderschap of gedelegeerd leiderschap. Het risico daarvan is, dat leiderschap wordt opgevat als een 'zero sum game': daar waar de een (bijvoorbeeld een formele leider) meer leiderschap heeft, zou dat automatisch betekenen dat er minder ruimte voor leiderschap overblijft voor anderen (leraren bijvoorbeeld). Als leraren meer invloed willen nemen, dus meer leiderschap willen dragen, zouden schoolleiders zich automatisch terug moeten trekken. Dat ligt niet zo eenvoudig.

Professionele ruimte is de andere kant van gespreid leiderschap. Bij de professionele ruimte van leraren gaat het doorgaans om de mate waarin leraren zeggenschap hebben over of invloed kunnen uitoefenen op de werkprocessen in het onderwijs. Dit is belangrijk voor het vergroten van de waardering, het vergroten van het eigenaarschap, het versterken van de onderlinge leernetwerken en de motivatie en professionalisering van leraren. Leraren geven samen met hun collega's, bestuur en management, vorm aan die professionele ruimte. Het naar eigen inzicht invloed uitoefenen op de toegekende professionele ruimte brengt ook de plicht met zich mee om verantwoording af te leggen over de wijze waarop leraren de toegekende ruimte en beschikbare middelen gebruiken, en over de resultaten die ze daarmee behalen. Het is de moeite waard om te verkennen hoe leraren zelf leiderschap kunnen uitoefenen, om samen met collega's lastige vraagstukken aan te pakken, ervaringen te delen, nieuwe bekwaamheden te verwerven en te onderzoeken hoe hun onderwijspraktijk beter, sneller of slimmer kan. Het samenspel tussen leraar en leidinggevende wat betreft professionele ruimte vraagt om nieuwe opvattingen over leiderschap in het onderwijs.

Met het voorgaande willen we illustreren dat gespreid leiderschap en professionele ruimte twee samenhangende begrippen zijn. Hoewel ze zoals gezegd steeds vaker gebruikt worden in onderzoeksliteratuur en beleidsstukken, zijn de begrippen niet altijd even scherp gedefinieerd. Wij achten het van belang om dat wel te doen, reden waarom wij deze reviewstudie geïnitieerd hebben. Met de uitkomsten van de reviewstudie hopen we een basis te creëren voor onderzoek naar professionaliseringsprocessen in de school, die congruent zijn aan de leer- en ontwikkelingsprocessen van leerlingen.

De opvatting van leiderschap die we in deze publicatie exploreren, sluit aan bij pedagogische opvattingen over de relatie tussen leraar en leerling, zoals onder andere geformuleerd door Luc Stevens. Deze relatie is te beschouwen als een werkeenheid, waarin ieder binnen zijn eigen rol een bepaald soort leiderschap op zich neemt. De leraar neemt leiderschap en verantwoordelijkheid voor de structuur en het einddoel van het onderwijs en laat ruimte voor de leerling om de precieze stappen in het leren zelf in te vullen. De leerling neemt gedurende zijn leerloopbaan steeds meer verantwoordelijkheid voor zijn eigen leerproces en erkent de deskundigheid van de leraar om de best passende structuur aan te bieden. Zo ontstaat er een leerruimte waarin zowel leraar als leerling leiderschap kunnen dragen.

In de wisselwerking tussen leraar en leidinggevende kan ook gesproken worden van wederzijds leiderschap, ieder binnen zijn of haar eigen rol. Gespreid leiderschap kan men dan opvatten als het kenmerk van een team dat elkaars expertise bundelt en daar gebruik van maakt bij het behalen van gemeenschappelijke doelen. Het kan van situatie tot situatie verschillen wie op welk moment initiatief neemt en hierover op een later moment verantwoording aflegt. Analoog aan het leerproces van de leerling ontstaat in deze wisselwerking de professionele ruimte die de leraar zelf kan invullen en gebruiken. Professionele ruimte is dus niet alleen een 'recht' dat door de schoolleider aan de leraar gelaten moet worden, maar vereist ook dat een leraar die ruimte neemt en daarover verantwoording aflegt. Hoe de leraar die ruimte neemt, is onmogelijk vooraf te bepalen of te sturen. In het onderzoek, dat zal volgen na deze reviewstudie, willen we dan ook openstaan voor de leraar als handelend subject, en niet als een object, gestuurd tot gewenst gedrag door beïnvloeding van voorspelbare factoren.

Prof. dr. Joseph Kessels, LOOK

Dr. Hartger Wassink, LOOK

1 Inleiding

Basketbalcoach John Wooden zal herinnerd worden als één van de meest succesvolle coaches in de geschiedenis van basketbalploeg UCLA. Halverwege de jaren zestig en zeventig won hij met zijn ploeg tien nationale kampioenschappen. In diezelfde periode won UCLA een reeks van 88 wedstrijden en tevens zeven kampioenschappen op rij, een record dat nog altijd staat. Dit zijn zeer indrukwekkende cijfers, maar het meest interessante aan het verhaal van John Wooden is het feit dat hij voorafgaand aan zijn eerste gewonnen kampioenschap in het seizoen 1963-'64 er geen enkele wist te winnen. Hoewel hij naar eigen zeggen sterke teams onder zijn hoede had, kwamen deze teams nooit verder dan de eerste ronde van het eliminatietoernooi.

Hoe was deze ommekeer mogelijk? John Wooden was een sterke persoonlijkheid. Zijn assistenten waren vooral ja-knikkers en hij liet weinig ruimte voor de inbreng van anderen. Tot hij zijn leiderschapsstijl eind 1963 herzag en de eveneens koppige Jerry Norman aanstelde als zijn assistent. Wooden wilde dat iemand tegen hem inging en Norman deed dat. Norman voerde een aantal succesvolle tactische wijzigingen door in het spel van de ploeg, wat uiteindelijk leidde tot grote successen.

Het verhaal van John Wooden, Jerry Norman en de UCLA-ploeg nodigt uit om gevestigde 'heldenopvattingen' over leiderschap (Spillane, 2005), die zich typeren door een naïef vertrouwen in de kracht van een individu (Gronn, 2000) en leiderschap gelijkstellen aan individuele leiders (Spillane, 2005), te heroverwegen. Wooden was voor het seizoen '63-'64 een leider die werkte vanuit dat heldenparadigma. Het leverde niet de successen op waarop hij hoopte en die hij wel behaalde nadat het leiderschap binnen zijn team een gedeelde eigenschap werd van meerdere personen. Dit is een vorm van *participatief leiderschap* (Bush, 2011). De invulling die Spillane (2006) geeft aan *gespreid leiderschap* gaat nog een stap verder. Zijn theoretisch raamwerk focust zich op hoe leiderschap in de praktijk vorm krijgt in de interacties tussen leiders, volgers en de situatie. Het accent ligt op handelingen (activiteiten) in dagelijkse situaties die gericht zijn op het beïnvloeden van anderen en het veranderen van het kernproces. Daarbij is het vooral belangrijk dat er gehandeld wordt en minder wie er precies handelt (Wassink, Mioch, & Van Veen, 2009). Het gaat dus niet alleen om activiteiten van de leider, maar juist om die van alle organisatieleden. In dat perspectief vormen Spillane's opvattingen een interessant vertrekpunt om de professionele ruimte die leraren binnen scholen ervaren te vergroten en daarmee een omgeving te creëren voor duurzame professionele ontwikkeling.

Gespreid leiderschap geniet momenteel grote belangstelling in het onderwijs (Harris, 2007; Spillane, 2006; Woods, 2004). Volgens Spillane & Diamond (2007) en Harris (2007) wordt de aantrekkelijkheid van gespreid leiderschap voor onderzoekers, professionals en beleidsmakers voor een deel verklaard door de vele betekenissen die het toegedicht kan worden. Het wordt bijvoorbeeld veelvuldig gebruikt als synoniem voor democratisch leiderschap, gedeeld leiderschap en samenwerkend leiderschap (Spillane & Diamond, 2007). De vele betekenissen vormen tegelijkertijd de grootste zwakte (Harris, Leithwood, Day, Sammons, & Hopkins, 2007). Vanwege de conceptuele ambiguïteit (Harris, 2007) die dit tot gevolg heeft, is het van belang om een heldere keuze te maken en te verduidelijken welke betekenis waarde heeft in het onderzoeken van de relatie tussen gespreid leiderschap, de professionele ruimte die leraren ervaren en de ontwikkeling van leraren.

Deze reviewstudie heeft als doel om gespreid leiderschap nader te duiden en in verband te brengen met de professionele ruimte die leraren ervaren in scholen. De eerste vraag die beantwoord wordt, is hoe het perspectief van gespreid leiderschap zich onderscheidt van andere leiderschapstheorieën. Hiertoe worden traditionele leiderschapstheorieën en hun tekortkomingen besproken in hoofdstuk 2 en aanverwante leiderschapstheorieën van collegiale modellen (Bush, 2011): transformationeel leiderschap en participatief leiderschap, in hoofdstuk 3. Vervolgens komen in hoofdstukken 4 en 5 de unieke eigenschappen van gespreid leiderschap aan bod, gebaseerd op studies van Gronn (2000, 2002) en Spillane (2005, 2006), de theoretische grondleggers van het concept. De tweede vraag waar bij wordt stilgestaan, is hoe de begrippen professionele ruimte en gespreid leiderschap zich tot elkaar verhouden. Dit leidt tot een voorstel van een conceptueel model, dat ter sprake komt in hoofdstuk 6. Tenslotte beantwoordt hoofdstuk 7 de vraag welke onderzoeksmethoden geschikt kunnen zijn om dit conceptuele model te onderzoeken en wordt in hoofdstuk 8 afgesloten met een conclusie.

2 Traditionele leiderschapstheorieën en hun tekortkomingen

Spillane (2005) beschrijft de dominante opvatting van onderzoekers over schoolleiderschap als een heldenparadigma. In deze opvatting van leiderschap neemt een charismatisch leider, vaak de formeel aangestelde directeur, een school in nood over. Door het vaststellen van nieuwe doelen en verwachtingen verandert de schoolcultuur, vergroot de medewerkerstevredenheid en verbeteren leerlingresultaten. Gronn (2002) refereert aan dit leiderschapsparadigma als geconcentreerd leiderschap, dat uitgaat van het dualisme leider-volger. De leider en de volger zijn onafhankelijk en verschillend van elkaar. Onderzoekers die leiderschap vanuit het heldenparadigma onderzoeken, richten zich op de alleenstaande leider. Deze opvatting heeft de sociale wetenschappen langdurig gedomineerd (Gronn, 2002) en leiderschapsonderzoek heeft zich daarom voornamelijk gericht op formeel aangestelde leiders, in het geval van het onderwijs de schoolleider (Spillane, Halverson, & Diamond, 2004). Er is bijvoorbeeld veel onderzoek beschikbaar over eigenschappen van leiders en over leidersgedrag (Spillane, et al., 2004).

Verschillende auteurs schrijven tekortkomingen toe aan leiderschapstheorieën die zich primair richten op de handelingen van één individuele leider. Op basis van een literatuurstudie maakt Gronn (2002) onderscheid tussen drie stromen van kritiek. Ten eerste onderscheidt hij kritiek op het centraal stellen van een leider, waarmee voorbijgegaan wordt aan de rol van volgers. Spillane (2006; 2011) stelt dat schoolleiderschap niet beperkt is tot de schooldirecteur maar vorm krijgt in de interacties tussen leider(s), volger(s) en de situatie. Ten tweede onderscheidt Gronn (2002) kritiek op de opvatting dat leiderschap een individuele eigenschap is. Deze kritiek richt zich op charismatisch en transformationeel leiderschap, waarvan gezegd wordt dat het teveel waarde hecht aan de invloed van individuele leiders. Spillane (2006; 2011) gaat nog een stap verder en zegt dat het heldenparadigma geen aandacht heeft voor de praktijk van leiderschap (in de betekenis van beoefening). Het heldenparadigma focust op mensen, structuren, functies en rollen. Een analyse van wat en in het bijzonder hoe leiderschap plaatsvindt, biedt een beter begrip (Spillane, 2006). Om leiderschap te begrijpen zou je volgens Spillane moeten kijken naar de processen die plaatsvinden, bijvoorbeeld hoe mensen met elkaar omgaan en informatie delen. Het derde en laatste onderscheid dat Gronn (2002) maakt, is anti-leiderschap, dat zover kan gaan door te stellen dat leiderschap onnodig is. Anti-leiderschap is in deze een brug te ver, omdat effectief leiderschap breed geaccepteerd wordt in het realiseren van schoolverbetering (Harris & Muijs, 2003). Niettemin is het op basis van de tekortkomingen die Gronn en Spillane identificeren, voor zowel onderzoekers als professionals en leidinggevend in het onderwijs van belang op zoek te gaan naar wat schoolleiderschap is en hoe het zich manifesteert. Onderzoekers moeten streven naar een sterker conceptueel model, dat een groter aantal elementen van schoolleiderschap behelst.

3 Collegiale modellen van leiderschap

Collegiale modellen van leiderschap kunnen deels gezien worden als antwoord op de tekortkomingen van het heldenparadigma dat Spillane (2006) en Gronn (2002) noemen. Collegiale modellen van leiderschap zijn theorieën die uitgaan van de notie dat macht en beslissingsbevoegdheid verdeeld worden over meerdere of alle leden van een organisatie (Bush, 2011). Volgens Bush zijn deze modellen sterk normatief van aard en zijn deze in het bijzonder geschikt binnen organisaties waar een groot aantal professionals werkzaam is, zoals scholen:

“Collegial models are seen as particularly appropriate for organizations such as schools and colleges that have significant numbers of professional staff. Teachers possess authority arising directly from their knowledge and skill. They have an *authority of expertise* that contrasts with the positional authority associated with formal models. Professional authority occurs where decisions are made on an individual basis rather than being standardized. Education necessarily demands a professional approach because pupils and students need personal attention. Teachers require a measure of autonomy in the classroom but also need to collaborate to ensure a coherent approach to teaching and learning.” (Bush, 2011, p. 73-74).

Bush (2011) schaaft gespreid leiderschap onder de collegiale modellen, samen met transformationeel en participatief leiderschap. Op welke manier verschilt gespreid leiderschap nu van collegiale modellen van leiderschap? In de paragrafen 3.1 en 3.2 komen de belangrijkste kenmerken van transformationeel en participatief leiderschap aan bod en wordt de empirische basis van beide modellen besproken. Ook worden kanttekeningen geplaatst op basis van de literatuur. Ten slotte wordt in paragraaf 3.3 de toegevoegde waarde van gespreid leiderschap in lijn met de opvatting van Spillane (2006; 2011) en Gronn (2002) besproken.

3.1 Transformationeel leiderschap

Transformationeel leiderschap manifesteert zich nadrukkelijk in de jaren negentig. In transformationeel leiderschap moet de focus van leiderschap liggen op de betrokkenheid en de bekwaamheden van medewerkers. Een hogere mate van persoonlijke betrokkenheid bij organisatiedoelstellingen en een sterkere vaardigheid om die doelstellingen te realiseren, worden geassocieerd met meer inzet en productiviteit (Leithwood, Jantzi, & Steinbach, 1999). De leider kan dit bereiken door persoonlijke aandacht te geven, intellectuele uitdaging te bieden en te inspireren (Yukl, 1999). Transformationeel leiderschap bekijkt leiderschap primair in termen van de effecten die een leider heeft op volgers. De focus ligt op welk gedrag van een leider deze effecten teweegbrengt (Yukl, 1999).

Onderzoek heeft positieve relaties aangetoond tussen transformationeel leiderschap en de extra inzet van collega's. Geijsel, Slegers, Stoel & Krüger (2009) stelden vast dat individuele ondersteuning door de schoolleider de participatie in besluitvorming bevordert, daar waar een schoolleider die intellectuele uitdagingen biedt de samenwerking tussen leraren bevordert. Het formuleren en uitdragen van visie bevordert op directe wijze het internaliseren van schooldoelen en daarmee het leren van leraren. Uit hun onderzoek blijkt dat transformationele schoolleiders een sleutelrol spelen in het bevorderen van het leren van leraren. De doelmatigheidsbeleving of self-efficacy (geloof in eigen kunnen) van leraren blijkt daarin centraal te staan.

Vanuit het perspectief van transformationeel leiderschap is leiderschap niet per definitie verbonden met personen in formele leiderschapsrollen. Ieder organisatielid dat in staat is om anderen te inspireren, kan leiderschap op zich nemen (Leithwood, et al., 1999). De centrale notie van transformationeel leiderschap, het verhogen van de betrokkenheid en bekwaamheid van medewerkers, is bovendien van invloed op de motivatie van leraren om initiatief te nemen in hun werk. De transformationeel leider stimuleert participatie en initiatief van medewerkers en richt zich in zekere zin op de empowerment van leraren. Toch bezit transformationeel leiderschap

veronderstellingen van een heldenparadigma (Yukl, 1999). De transformationeel leider stimuleert participatie en initiatief, maar beïnvloeding vindt altijd plaats van leider naar volger. Daarmee ziet transformationeel leiderschap processen van wederkerige beïnvloeding en gedeeld leiderschap over het hoofd. Een andere conceptuele tekortkoming die Yukl (1999) beschrijft, is dat transformationeel leiderschap ervan uitgaat dat de invloed op volgers gelijk is, onafhankelijk van de situatie waarin dat leiderschap plaatsvindt. Hiermee gaat het voorbij aan de rol van situationele factoren in de effectiviteit van leiderschap.

De conceptuele bezwaren die Yukl (1999) beschrijft, vragen om een visie op leiderschap die verder gaat dan de eigenschappen en de handelingen van één persoon. Yukl (1999) biedt een alternatief door het beschrijven van leiderschap als een 'gedeeld proces':

"An alternative perspective would be to describe leadership as a shared process of enhancing the collective and individual capacity of people to accomplish their work roles effectively. This alternative conception of leadership does not require an individual who can perform all of the essential leadership functions, only a set of people who collectively perform them." (Yukl, 1999, p. 292).

3.2 Participatief leiderschap

Het gedeelde proces van leiderschap dat Yukl (1999) voorstelt, is een belangrijk onderdeel van participatief leiderschap, het tweede collegiale model dat Bush (2011) onderscheidt. Participatief leiderschap wordt vaak als synoniem gezien van groepsleiderschap, gedeeld leiderschap en teacher leadership (Leithwood, et al., 1999). Het gaat ervan uit dat leiderschap in potentie een eigenschap is van iedereen die betrokken is bij de organisatie, in dit geval de school (Bush, 2011). In de praktijk krijgt participatief leiderschap vorm doordat medewerkers de mogelijkheid hebben om betrokken te zijn in het besluitvormingsproces. Volgens Leithwood et al. (1999) zijn beslissingsprocessen de centrale focus van een groep.

De opvatting van teamleiderschap die Morgeson, DeRue & Karam (2010) geven is een ander voorbeeld van een participatief leiderschapsmodel. Teamleiderschap manifesteert zich afhankelijk van de focus (binnen of buiten het team) en de formaliteit van het leiderschap (formeel of informeel). De vier vormen van teamleiderschap die uit dit model naar voren komen, zijn in verschillende mate effectief bij het uitvoeren van diverse leiderschapsfuncties (Morgeson et al., 2010).

Een vorm van participatief leiderschap die specifieke aandacht krijgt in het onderwijs is teacher leadership. Teacher leadership gaat uit van een herverdeling van het leiderschap in scholen, onafhankelijk van formele rollen en functies. Dit veronderstelt dat alle leraren in een school op bepaalde momenten leiderschapsfuncties kunnen vervullen (Harris & Muijs, 2003). Initiatieven om het leiderschap van leraren te versterken, gaan terug tot het begin van de twintigste eeuw. Gedachten over de vorm en rol van leiderschap in schoolverbetering zijn in de loop der tijd sterk ontwikkeld (Smylie, Conley, & Marks, 2002). Smylie et al. (2002) schetsen de geschiedenis van deze initiatieven. In de jaren tien tot veertig werd teacher leadership vooral gezien als een manier om het democratische karakter van scholen te versterken en scholen te positioneren als promotors van de democratische samenleving. In de jaren zestig en zeventig verdween dit naar de achtergrond door initiatieven om de controle op de gemeenschap te versterken. In reactie daarop ontstond een hernieuwde reeks van initiatieven, halverwege de jaren tachtig. In deze fase kreeg teacher leadership invulling door uitbreiding van carrièremogelijkheden voor leraren en het betrekken van leraren bij beslissingen (Smylie, 1995). Deze initiatieven waren gericht op het vergroten van de macht van het individu, maar ontstonden niet per definitie op initiatief van de leraar. Hoewel er nauwelijks of geen bijdrage aan schoolverbetering te onderscheiden was, leverde het wel extra werkdruk, stress en rolonduidelijkheid op voor leraren (Smylie et al., 2002). Een uitleg van teacher leadership die sterk de nadruk legt op het eigen initiatief van leraren geeft Harris (2008). Zij stelt dat teacher leadership niet gelijkgesteld moet worden aan gedelegeerd leiderschap, waarbij de schoolleider beslist welke invloed leraren uitoefenen. Bij teacher leadership kiezen leraren zelf om bepaalde leiderschapstaken op zich te nemen. Het is deze uitleg van teacher leadership die in deze het beste aansluit bij de betekenis van het woord. In het begrip

teacher leadership zit de veronderstelling dat de leraar zelf het initiatief neemt om leiderschapsfuncties op zich te nemen.

Vormen van participatief leiderschap zijn in positief verband gebracht met betrokkenheid van leraren bij planning en besluitvormingsprocessen en met organisatieveranderingsprocessen. Tegelijkertijd hebben andere onderzoeken ook negatieve effecten laten zien, zoals onduidelijkheid over doelen, missie en onvoldoende duidelijkheid over taken in school (zie voor een overzicht: Leithwood, Mascall & Strauss, 2009).

Participatieve leiderschapsmodellen zijn een antwoord op één van de conceptuele tekortkomingen van transformationeel leiderschap die Yukl (1999) noemt, namelijk de opvatting dat leiderschap de eigenschap is van één persoon. Een andere tekortkoming die Yukl (1999) bespreekt, betreft het niet in acht nemen van de invloed van de situatie op leiderschap. Participatief leiderschap heeft geen oog voor de onderliggende interactieprocessen tussen mensen in relatie tot de situatie en daarmee samenhangende vaardigheden en attitudes van schoolleiders.

Voor een onderzoek dat bijdraagt aan de professionele ontwikkeling van leraren, is het van belang om het proces waarin leiderschap en spreiding van leiderschap tot stand komt te begrijpen. Het biedt professionals handvatten om te reflecteren en stelt hen in staat aanpassingen te doen om een grotere professionele ruimte te creëren. Gespreid leiderschap biedt daarvoor aanknopingspunten.

3.3 Gespreid leiderschap

Gespreid leiderschap wordt in veel gevallen als synoniem gebruikt voor diverse vergelijkbare leiderschapsopvattingen. Sommige opvattingen van gespreid leiderschap hebben raakvlakken met participatief leiderschap of worden er zelfs aan gelijk gesteld (Leithwood, Mascall, & Strauss, 2009b). Dit roept de vraag op in hoeverre gespreid leiderschap meer is dan het herdefiniëren van een oud idee (Bennet, Wise, Woods, & Harvey, 2003). Op welke manier verschilt gespreid leiderschap van de andere (collegiale) modellen? En, meer specifiek: wat voegt gespreid leiderschap toe waardoor het tegemoet komt aan de tekortkomingen van de collegiale modellen en het heldenparadigma?

Het werk van Spillane (2006) en Gronn (2000, 2002) vormen het uitgangspunt bij het beschrijven van gespreid leiderschap (Harris 2007; Harris et al., 2007). Hun opvattingen vertonen veel gelijkenissen, maar er zijn ook een aantal verschillen. Het werk van Gronn vindt zijn basis in de activity theory en Spillane's werk is vooral terug te voeren op de gespreide cognitie theorie (Harris, 2007; Spillane, Halverson, & Diamond, 2001). Onderzoek vanuit de activity theory richt zich op het bestuderen van een collectief activiteitensysteem, dat bestaat uit objecten, subjecten, instrumenten en regels. Deze systemen zijn alleen te begrijpen in relatie tot andere systemen en veranderen in de tijd (Engeström, 2001). De theorie van gespreide cognitie beschouwt cognitie niet als een mentale vaardigheid van één persoon, omdat het ontstaat door de situatie of de context waarin het plaatsvindt (Resnick, 1991). Gespreide cognitie benadrukt het belang van de context in denken en handelen (Harris, 2007). Ook Spillane benadrukt dat leiderschap zich niet manifesteert in de handelingen van één persoon, maar door de interactie tussen leider(s), volger(s) en de situatie.

4 Collegiale modellen van leiderschap

Spillane (2006) en Gronn (2002) onderscheiden twee belangrijke aspecten van gespreid leiderschap: leider-plus en leiderschapspraktijk (Spillane, 2006). Met name leiderschapspraktijk onderscheidt gespreid leiderschap van participatief leiderschap. Beide aspecten bieden interessante aanknopingspunten voor het onderzoeken en versterken van professionele ruimte in scholen.

4.1 Leider-plus

Gespreid leiderschap erkent dat er meerdere leiders zijn (Spillane, 2006). Gronn (2002) spreekt van leiderschap als *numerieke actie*, dat hij omschrijft als:

“... an additive or numerical view of distributed leadership means the aggregated leadership of an organization is dispersed among some, many or maybe all of the members.” (Gronn, 2002, p. 429)

Spillane noemt dit het *leider-plus* aspect van gespreid leiderschap. Leider-plus betekent dat leiderschap niet slechts de eigenschap is van een formeel aangestelde leider, zoals de schoolleider. Zowel mensen in formele als informele posities nemen leiderschapstaken op zich. Leider-plus verschilt hier van gedelegeerd leiderschap. Bij leider-plus ontstaan leiderschapstaken in samenspraak en niet omdat een directeur of bestuurder besluit dat bepaalde taken gedeeld moeten worden. Het krijgt vorm in de wijze waarop organisatieleden, zoals leraren, op eigen initiatief bepaalde leiderschapsactiviteiten op zich nemen (Spillane, 2006). Volgens Bennet et al. (2003) is openheid van grenzen een van de gemeenschappelijke kenmerken die auteurs toeschrijven aan gespreid leiderschap. Leiderschap blijft niet beperkt tot één persoon, één organisatie of gemeenschap (Bennet et al., 2003), maar er ontstaat een variëteit aan perspectieven en expertisegebieden. Wie leiderschap op zich neemt, komt voort uit de interacties tussen mensen. In die interacties worden grenzen telkens opnieuw gedefinieerd (Stacey, 2007).

Leider-plus vertoont veel gelijkenissen met de kernopvatting van wat Bush (2011) participatieve leiderschapsmodellen noemt. Gespreid leiderschap krijgt onderscheidende waarde in het tweede aspect dat Gronn (2002) en Spillane (2006) beschrijven: *leiderschapspraktijk*.

4.2 Leiderschapspraktijk

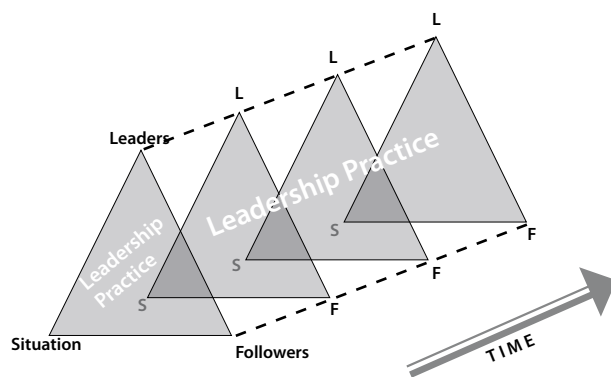
Volgens Spillane (2005, 2006; 2011) is leider-plus een belangrijk aspect van gespreid leiderschap. Uitsluitend de focus op wie welke leiderschapstaken op zich neemt, geeft een onvoldoende beeld van hoe leiderschap zich manifesteert in scholen. Leiderschap bestaat niet uit losstaande, individuele handelingen, maar uit de verenigde actie van die handelingen. Gronn (2002) noemt dit leiderschap als *gezamenlijke actie*. Het gaat om gezamenlijke handelingen die een grotere waarde hebben dan de optelsom van de individuele handelingen (Bennet et al., 2003; Gronn, 2002). Deze opvatting vindt zijn oorsprong in de *organizational learning theory*, die ervan uitgaat dat een organisatie slimmer kan zijn dan de optelsom van zijn individuele leden (Leithwood et al., 2009b). Als kenmerk van gespreid leiderschap noemt Gronn (2002) dat betrokkenen een gezamenlijk agentschap aangaan. Mensen werpen zichzelf op als agent (belangenbehartiger) voor onderliggende waarden. Gezamenlijk agentschap betekent dat betrokkenen hun handelingen op elkaar afstemmen op basis van eigen waarden en plannen, die van collega's en hun gevoel van lidmaatschap van een groep (Gronn, 2002, p. 431). Agentschap en de daaraan gekoppelde waarden zorgen op die manier voor verbinding in de organisatie.

De opvatting van Gronn dat leiderschap vorm krijgt in de interactie tussen de handelingen van betrokkenen die een gezamenlijk agentschap aangaan, wordt door Spillane (2006; 2011) verder uitgewerkt. Hij betreft ook de situatie in die interacties. Hij stelt dat professionals en onderzoekers hun aandacht moeten richten op leiderschapspraktijk. Leiderschapspraktijk krijgt vorm in de *interacties* tussen leider(s), volger(s) en de situatie.

In plaats van de individuele handelingen van verschillende leiders en volgers bij elkaar op te tellen, moeten onderzoekers zich richten op de interacties tussen leider(s), volger(s) en de situatie:

“Interactions are key; therefore, it is essential to analyze leadership practice from the level of the group or the collective. It is only when we analyze the collective leadership practice that we can see how the practice takes shape in the interactions as distinct from the actions of individuals.” (Spillane, 2006, p. 56).

Niet de individuele handelingen van personen staan centraal bij het onderzoeken van leiderschap, maar de interactie tussen de handelingen van leider(s), volger(s) en de situatie (figuur 1). De individuele acties zijn wel van belang, maar moeten in onderlinge samenhang en in de context waarin ze plaatsvinden worden onderzocht. Mensen verbinden eigen waarden aan een situatie en aan het gedrag van anderen (Bales, 2001). Leiderschap is gebaseerd op sociale invloedsrelaties. Leiders beïnvloeden volgers en andersom. Beiden beïnvloeden zij de situatie waarin leiderschap plaatsvindt. De situatie beïnvloedt weer de interactie tussen leider(s) en volger(s) en bepaalt wie de leider(s) en volger(s) zijn, of als zodanig worden gezien. Dit interactiepatroon verandert door de tijd heen (zie figuur 1).



FIGUUR 1. Leiderschapspraktijk gevormd door de interactie tussen leider(s), volger(s) en hun situatie (ontleend aan Spillane, 2006)

5 De driehoek leider(s), volger(s) en situatie

Het theoretisch kader van Spillane roept ten eerste de vraag op wat leiders en volgers zijn en waaruit de situatie bestaat. En ten tweede, op welke manier de interacties tussen leider(s), volger(s) en situatie zijn te onderzoeken.

5.1 Leiders en volgers

Leiderschap wordt gezien als iets dynamisch dat ontstaat in interacties tussen leiders en volgers in specifieke situaties. Spillane (2006) geeft de volgende definitie van leiderschap:

“Leadership refers to activities tied to the core work of the organization that are designed by organizational members to influence the motivation, knowledge, affect, or practices of other organizational members or that are understood by organizational members as intended to influence their motivation, knowledge, affect, or practices. (...). Not all influence relations are ones of leadership; to denote leadership, the object of influence needs to be tied to the core work of the organization.” (Spillane, 2006, p. 12).

In deze definitie is een leider iemand die invloed heeft op een collega. Invloedsrelaties zijn volgens Spillane alleen leiderschap wanneer de invloed betrekking heeft op het primaire proces van de school. Een leraar die een collega overtuigt om meer te gaan sporten, vertoont dus geen leiderschap. Volgens Spillane (2006) moet leiderschap los van de effecten bekeken worden. Het hoeft bijvoorbeeld niet gericht te zijn op het faciliteren van verandering, maar kan net zo goed een bestaande situatie in stand houden. Naast formele leiders kunnen er ook informele leiders zijn.

Spillane werkt volger minimaal uit. Om volger verder invulling te geven, in relatie tot leider, is het werk van DeRue en Ashford (2010) relevant. DeRue en Ashford beschrijven het dynamische karakter van leiderschap als een proces van het verwerven (claiming) en toekennen (granting) van leider- en volgeridentiteiten. Verwerven verwijst naar de acties die mensen ondernemen om hun identiteit als leider of volger te laten toekennen. Toekennen verwijst naar de acties die iemand onderneemt om een leider- of volgeridentiteit aan iemand te geven. Verwerven en toekennen kunnen zowel verbaal als non-verbaal plaatsvinden, en zowel direct als indirect. Een voorbeeld van het verbaal indirect verwerven van leiderschap is suggereren dat je een invloedrijk persoon goed kent (namedropping). Een voorbeeld van non-verbaal indirect verwerven van volgerschap is geen initiatief tonen.

Leider- en volgeridentiteiten zijn volgens DeRue en Ashford sociaal geconstrueerd en inherent gerelateerd. Het toekennen van een leiderschapsidentiteit houdt onmiddellijk een volgeridentiteit voor anderen in. Zowel een leider- als volgeridentiteit bestaat uit drie elementen:

- 1) Individuele internalisatie; leider- of volgeridentiteit wordt onderdeel van zelfconcept,
- 2) Wederzijdse relationele erkenning; adoptie van tegenovergestelde identiteit door ander(en),
- 3) Collectieve instemming; bijvoorbeeld doordat een formeel leider iemand een rol toekent, of doordat er in een bredere sociale context erkenning volgt.

Leider- of volgerschap is dus niet iets wat mensen bezitten, maar iets wat een (h)erkende relatie uitdrukt. Je kunt een volger niet statisch omschrijven als een persoon die formeel onder iemands leiding valt. Wie een leider of volger is, is meerduidelijk, dynamisch en contextgebonden:

“If leadership is a mutual influence process among individuals, then social interaction among those individuals and various contextual factors can cause leader and follower identities to shift over time and across situations.” (DeRue & Ashford, 2010, p 628).

5.2 Het begrip situatie in de driehoek

Leiderschapspraktijken worden niet alleen bepaald door de interactie tussen leiders en volgers, ook door de situatie. Spillane geeft aan dat de situatie wordt gekenmerkt door structuur, cultuur, routines en instrumenten. Voorbeelden van structuren zijn afdelingen of gebouwen, vaste werkgroepen en vaste overlegmomenten. Cultuur verwijst naar collectieve betekenissen in de zin van dominante opvattingen, waarden en normen. Bij routines gaat het om vaste werkwijzen, zoals het hanteren van een toetskalender of vaste onderwerpen op een agenda. Instrumenten verwijzen naar middelen en materialen die worden ingezet.

In een organisatie waar sterk wordt gedacht vanuit controle en beheersing en waar veel gewerkt wordt met formats en voorschriften, zal een bouwcoördinator of afdelingsleider die het team wil ondersteunen bij het integreren van ICT in het curriculum bijvoorbeeld een gedegen voorbereid en uitgewerkt schema geven met doelenoverzichten en aankruismogelijkheden. In een andere school heeft een afdelingsleider verschillende toepassingsmogelijkheden van ICT en belangrijke doelen uit het curriculum op papier gezet en verkent met een werkgroepje hoe deze twee concreet gecombineerd zouden kunnen worden. Het eerste middel, het schema, zal een andersoortige interactie uitlokken dan het tweede middel, wat een andere leiderschapspraktijk tot gevolg heeft. Bij het gebruiken van het tweede middel geeft de formele leider leraren ruimte om zelf invloed uit te oefenen ofwel leiderschap te tonen.

Leiderschapspraktijken hangen volgens DeRue en Ashford ook samen met de beelden die mensen bij leiderschap hebben. Dit is een cultuuraspect. Als mensen leiderschap zien als een gedeeld, wederzijds proces zullen zij eerder proberen leiderschap te verwerven dan wanneer zij een hiërarchische opvatting hebben waarin er maar plaats is voor één leider. De mate waarin groepsleden een gedeeld beeld hebben over wat leiderschap is, beïnvloedt ook het verwervings- en toekenningsproces. Bij grote verschillen worden leiderschapspraktijken meer afhankelijk van individuele theorieën en zijn er waarschijnlijk meer spanningen en identiteitsconflicten rondom leiderschap.

Organisatiestructuur, routines, cultuur en middelen zijn een geïnstitutionaliseerde vorm van leiderschapspraktijken. Zij zijn het resultaat van leider-volger interacties in het verleden en tegelijkertijd van invloed op de toekomstige leider-volger interacties.

5.3 De interacties tussen leider(s), volger(s) en situatie

Vanuit twee (samenhangende) perspectieven wordt geprobeerd zicht te krijgen op de interacties die leiderschapspraktijken vormen:

- Hoe zien de wederzijdse afhankelijkheden er uit, ofwel hoe is het leiderschap gespreid over leiders en volgers?
- Hoe komen de interacties tot stand?

Wederzijdse afhankelijkheden

Een eerste stap bij het in kaart brengen van hoe de wisselwerking tussen leider(s) en volger(s) eruit kan zien, is het analyseren van wederzijdse afhankelijkheden. Met het werk van Thompson (1967), die drie typen wederzijdse afhankelijkheid identificeert, analyseerde Spillane (2006) de interacties van handelingen tussen leiders. Hij onderscheidt drie vormen van gespreid leiderschap:

- *Collaborated distribution*, waarbij leiders samenwerken aan een leiderschapstaak op dezelfde tijd en plaats. Bij *collaborated distribution* is voor iedere handeling input van een andere handeling vereist. Een voorbeeld: Bij het uitvoeren van het taalbeleidsplan op een school houdt de directeur tijdens een vergadering de visie van de school in de gaten. De directeur vat samen wat door de leraren tijdens de vergadering is ingebracht en wijst hen op de consequenties voor het werk in de eigen groep. De taalcoördinator doet dit ook, maar gaat daarentegen concreet op zaken in. De taalcoördinator verheldert bijvoorbeeld de problemen over instructie geven bij lezen en neemt het initiatief om hiervoor oplossingen aan te dragen. Leraren hebben in dit voorbeeld een beïnvloedende rol in de leiderschapspraktijk, doordat ze vertellen hoe een bepaalde oplossing

in de eigen groep gewerkt heeft. De ervaringen worden vervolgens gebruikt voor aanpassingen (voorbeeld ontleend aan Oosterloo, Paus, Klep, & Noteboom, 2008).

- *Collective distribution*, waarbij leiders samenwerken aan een leiderschapstaak maar dat los van elkaar doen. Een voorbeeld: Een directeur en een taalcoördinator zijn allebei betrokken bij het verbeteren van de woordenschatdidactiek op school. De directeur was al gewend om een of twee keer per jaar klassenconsultaties te doen. Hij vindt dat echter te weinig om dit specifieke onderwerp te kunnen evalueren. Directeur en taalcoördinator spreken af dat de taalcoördinator regelmatig in klassen zal observeren en collega's zal coachen. Zo vindt formatieve evaluatie plaats. De directeur zal in zijn klassenconsultaties zorgen voor de summatieve evaluatie: hij doet uiteindelijke uitspraken over de kwaliteit van de instructie. En tussentijds hebben directeur en taalcoördinator contact om elkaar te informeren (voorbeeld ontleend aan Oosterloo et al., 2008)
- *Coordinated distribution*, waarbij leiders leiderschapstaken in een bepaalde volgorde uitvoeren. Een voorbeeld: Leraren nemen in hun eigen groepen toetsen af. De resultaten worden besproken in een bouwoverleg onder leiding van de bouwcoördinator. De intern begeleider analyseert de resultaten op schoolniveau en geeft vervolgens mogelijke speerpunten aan. De speerpunten worden vervolgens verwerkt in het inhoudelijk beleid van de school.

Heedfulness

Volgens Spillane (2006) blijft het bij een enkele analyse van de wederzijdse afhankelijkheid van handelingen onduidelijk hoe de interacties tot stand komen. Om hier meer zicht op te krijgen kan *heedfulness* ondersteunend zijn (Weick & Roberts, 1993). Groepen die heedly handelen, handelen voorzichtig, intelligent, doelgericht en attent, met respect voor anderen. Volgens Weick & Roberts betekent *heedfulness* dat groepen individuen hun handelingen verbinden met een zekere mate van zorgvuldigheid. Dit doen zij vanuit een beeld (representatie) van hoe het systeem van interacties bestaat uit acties van henzelf en anderen. *Heedfulness* staat niet gelijk aan het nastreven van identieke doelen. Leiders wiens handelingen verbonden zijn, kunnen tegelijkertijd verschillende doelen nastreven. *Heedfulness* is vergelijkbaar met wat Gronn (2000) *conjoint agency* noemt: betrokkenen stemmen hun handelingen op elkaar af, aan de hand van eigen plannen, die van collega's en hun gevoel van lidmaatschap van een groep (Gronn, 2002, p. 431). In die zin is *heedfulness* te koppelen aan werken in dialoog. Een dialoog is bedoeld voor "... het expliciteren, uitwisselen en aanscherpen van visies" (Kessels, Boers & Mostert, 2008). Daarbij is het uitgangspunt niet het creëren van onderlinge overeenstemming, maar het ontwikkelen van wederzijds begrip voor wat voor ieder de kern van de zaak is (Kessels, 2009).

Hoe beter groepen in staat zijn om heedly te interacteren, hoe beter de groep in staat is om intelligent te werken (Weick & Roberts, 1993). Er ontstaat dan een *collective mind*:

"a pattern of heedly interrelations of interactions in a social system" (Weick & Roberts, 1993, p. 357).

Mensen die binnen een groep functioneren, kunnen hun acties dus met meer of minder aandacht verbinden. De manier waarop zij acties verbinden zegt iets over de (mate van ontwikkeling van) collectieve mentale processen. Collectieve mentale processen kunnen ook leiden tot een gezamenlijke identiteit, die vervolgens een kenmerk van de situatie wordt. Ellemers, De Gilder en Haslam (2004) stellen dat de aanvaarding en effectiviteit van leiderschap afhangt van de mate waarin een groep individuen een gedeelde identiteit ervaart met de leider:

"Leaders may engender greater loyalty and cooperativeness, to the extent that followers perceive them as ingroup members, while a failure to establish a sense of shared social identity will mean that leadership effectiveness depends on leaders' being seen as instrumental for the achievement of individual goals" (Ellemers, De Gilder en Haslam, (2004).

Iemand die als groepsgeen wordt beschouwd heeft meer geloofwaardigheid (*credibility*) en zal eerder leiderschap toegekend krijgen. Iemand die niet als groepsgeen wordt beschouwd, zal bijvoorbeeld geloofwaardigheid moeten verwerven door expertise.

DeRue en Ashford (2010) geven aan dat acties om leiderschap te verwerven (of toe te kennen) een grotere kans op toekenning (of verwerving) maken als die acties behalve geloofwaardig ook duidelijk en zichtbaar zijn in de bredere context. Iemand die tijdens een vergadering verkozen wordt tot leider krijgt bijvoorbeeld een duidelijke en zichtbare toekenning. Dit kent gelijkenissen met het onderscheid dat Leithwood et al. (2007) maken tussen spontane en geplande distributie van leiderschap. Geplande distributie van leiderschap kan bijdragen aan duidelijkheid, zichtbaarheid en geloofwaardigheid. Spontane acties kunnen echter ook geloofwaardig en duidelijk zijn, bijvoorbeeld als iemand een grote expertise op een bepaald terrein heeft en vanuit deze expertise het voortouw neemt. Een sterke nadruk op planning (formele toekenning, regels) zal de ruimte die mensen ervaren om spontaan leiderschap te verwerven juist doen afnemen (DeRue & Ashford, 2010). Doorredenerend kun je stellen dat een gebrek aan mogelijkheden voor spontane acties leidt tot het gedwongen accepteren van formele leiders. De enige vorm van invloed die men in zo'n situatie kan uitoefenen is het bieden van weerstand of het vertonen van schijnbare volgzzaamheid.

De ervaringen die mensen opdoen bij het verwerven en toekennen van leiderschap en volgerschap zijn van invloed op welke verwervings- en toekenningsacties mensen in de toekomst doen. De ervaringen bepalen in hoeverre men beloningen verwacht of risico's ziet aan het verwerven van leiderschap. Organisatieleden lezen aan elkaar af wat mogelijk is binnen de organisatie. Organisatieleden die leiderschap verwerven tonen andere organisatieleden dat dit kan (Ten Have, Dorenbosch, Moonen, & Oeij, 2010).

De structuren, werkwijzen en middelen (situatiekenmerken) zijn een geïnstitutionaliseerde vorm van eerdere leiderschapspraktijken en hebben de neiging om zichzelf in stand te houden. Interacties kunnen in meer of mindere mate afwijken van eerdere leiderschapspraktijken en daarmee als meer of minder risicovol worden gezien.

6 Gespreid leiderschap in relatie tot professionele ruimte

Gespreid leiderschap gaat er vanuit dat leiderschap gespreid kan zijn over verschillende mensen en dat leiderschap een dynamisch proces is dat vorm krijgt in de interactie tussen leider(s), volger(s) en situatie. Hoe houdt gespreid leiderschap zich nu tot professionele ruimte? Om die vraag te beantwoorden wordt professionele ruimte nader toegelicht.

6.1 Professionele ruimte

Het begrip professionele ruimte is vooral te vinden in literatuur over maatschappelijke dienstverlening. In deze literatuur wordt met professionele ruimte in algemene zin bedoeld: "de toegestane handelingsruimte in een relatie tussen regelopstellers en –uitvoerders, met betrekking tot de aard, hoeveelheid en kwaliteit van diensten" (Hupe, 2009, p. 140).

Als het specifiek over de professionele ruimte van leraren gaat, wordt professionele ruimte meestal gedefinieerd als de mate waarin leraren zeggenschap hebben over of invloed kunnen uitoefenen op werkprocessen. Dit wordt belangrijk gevonden voor het vergroten van de waardering van professionals (Brink, Jansen, & Pessers, 2005; Jansen, Brink, & Kole, 2009), het vergroten van eigenaarschap (Goetheer & van der Vlugt, 2008), het versterken van leernetwerken (Onderwijsraad, 2003) en de motivatie en professionalisering van leraren (OCW, 2007; Vrieze, Van Daalen, & Wester, 2009).

In het actieplan Leraren 2020 geeft de minister aan dat leraren meer zeggenschap zouden moeten krijgen over het ontwerp en de uitvoering van het onderwijskundig en kwaliteitsbeleid van de school en –bijvoorbeeld verenigd in een lerarenberaad– ook op schoolniveau het gesprek moeten voeren over wat kwaliteit van onderwijs is en wat er nodig is om dat te realiseren. Professionele ruimte wordt daarbij in verband gebracht met samenwerking met collega's, reflectie op de praktijk en het vervullen van nieuwe, uitdagende rollen in de school.

Het begrip professionele ruimte voor leraren verwijst naar mogelijkheden om invloed te kunnen uitoefenen op de inrichting en ontwikkeling van onderwijs. Een belangrijk onderscheid dat in de literatuur wordt gemaakt is tussen de feitelijke of objectieve handelingsruimte en de ervaren of subjectieve handelingsruimte van de individuele professional. Deze tweede vorm heeft te maken met de ruimte die wordt benut door professionals. Feitelijke professionele ruimte is verbonden aan regels en afspraken en is daarmee een kenmerk van de situatie. Ervaren professionele ruimte is verbonden aan een actor (Hupe, 2009: 140), zoals een leraar. Feitelijke en ervaren professionele ruimte kunnen sterk uiteen lopen.

Hoe professionals met vrije handelingsruimte om (kunnen) gaan wordt op drie niveaus bepaald:

- 1) het niveau van de professie of het vak,
- 2) het niveau van de organisatie,
- 3) het niveau van de professional zelf.

De professie

De kenmerken van een professie en de wijze waarop de samenleving relatieve autonomie van die professie accepteert, heeft gevolgen voor de manier waarop mensen werken binnen hun organisatie (Hupe, 2009: 132). Hierbij spelen wetenschappelijke onderbouwing en standaardisering van het werk een rol: de mate waarin een beroepsgroep formele kwaliteitsstandaarden heeft en deze onderling bewaakt. Ook wettelijke erkenning van beroepsuitoefening (omschreven handelingen) is van invloed. Hoe meer onderbouwing, standaardisering en bewaking, des te hoger is de maatschappelijke acceptatiegraad van de professionele autonomie. In het onderwijs hebben we te maken met een verlaging van de maatschappelijke acceptatiegraad. Volgens Tonkens (2008) is er sprake van verlies aan vanzelfsprekend gezag door de toegenomen rol van de assertieve consument en de teloorgang van morele maatstaven door de ontzuiling. Hierdoor moet het mandaat vaak in open debat en per geval worden verworven. Ook de toegenomen marktwerking in de publieke sector speelt een rol. Deze leidt tot

een grotere nadruk op bedrijfsmatige aspecten (productie, efficiency) wat het risico meebrengt dat professionele afwegingen (kwaliteit, effectiviteit) naar de achtergrond verdwijnen. Professionals reageren op deze trends door aan te dringen op ruimte voor professionele afwegingen.

De organisatie

Professionele ruimte is ook afhankelijk van kenmerken van de organisatie. Hierbij wordt professionele ruimte in verband gebracht met de mate van hiërarchie en sturing via regels. Een hiërarchische organisatie of een organisatie die sterk regelgestuurd is, verkleint de professionele ruimte (Ten Have et al., 2010). Het gevolg is dat de professional zich risicomijdend gaat opstellen en in bepaalde complexe situaties niet meer durft af te wijken van de voorgeschreven werkprocessen, terwijl dat vanuit de professionele waarden wel gewenst zou kunnen zijn (Zuurmond & De Jong, 2010).

In organisaties die zich kenmerken door participatie, heldere gedeelde doelen, samenwerking en sociale ondersteuning is er meer professionele ruimte. Teamleden zijn meer gemotiveerd en ondernemen meer activiteiten die het werk van anderen ondersteunen en beïnvloeden. De (school)leider wordt gezien als iemand die deze kenmerken in scholen kan bevorderen (Carson, Tesluk, & Marrone, 2007; Pearce & Conger, 2003). Innovatief werkgedrag (de spontane bereidheid van werknemers om veranderingen in en op het werk aan te brengen, zoals het verbeteren van werkmethoden, de communicatie met collega's en de ontwikkeling van nieuwe diensten en producten) start met het vertrouwen dat de leidinggevende in zijn of haar werknemers stelt. Verder blijken een coachende stijl van leidinggeven, ruimte voor maatwerk, de mate van externe samenwerking en uitdaging in het werk belangrijke determinanten te zijn van innovatief gedrag (Ten Have et al., 2010).

De professional

Ook individuele verschillen tussen professionals spelen een rol bij de manier waarop zij omgaan met professionele ruimte. De één durft meer risico te nemen en is meer geneigd actie te ondernemen om zaken te veranderen dan een ander. Sommige leraren zien ruimte of autonomie als iets individueels, terwijl andere leraren de nadruk leggen op collectieve autonomie (Bakkenes, 1996). Zelfvertrouwen speelt hierbij een belangrijke rol (Ten Have et al., 2010). Er bestaan bovendien verschillen in expertise en professionele waarden (Zuurmond & De Jong, 2010). Kruijer, de Jong, van Niel & Hijzen (2007) merken op dat professionals de professionele ruimte niet altijd gebruiken en zich achter, in sommige gevallen niet bestaande, regels verschuilen.

Samenvattend wordt van professionele ruimte verondersteld dat het positieve effecten teweegbrengt en dat er diverse factoren zijn die de professionele ruimte beïnvloeden. Het is echter onbekend hoe die processen precies verlopen. Om hier meer zicht op te krijgen wordt professionele ruimte gekoppeld aan gespreid leiderschap.

6.2 Professionele ruimte en gespreid leiderschap

Spillane (2006) definieert een leider als iemand die invloed heeft op een collega, waarbij invloed gerelateerd is aan het primaire proces van de school. Professionele ruimte wordt omschreven als de mate waarin leraren zeggenschap hebben over het primaire proces en het beleid van de school. Zeggenschap verwijst naar het kunnen uitoefenen van invloed. In die zin zou je professionele ruimte kunnen opvatten als de mate waarin leraren (ervaren dat zij) alleen of met anderen daadwerkelijk invloed kunnen uitoefenen. Professionele ruimte is dan een voorwaarde om leiderschap te kunnen *verwerven* en te kunnen *toekennen* aan anderen dan de formele leiders. Omgekeerd zullen de interacties tussen leider(s) en volger(s) de professionele ruimte mede bepalen. De professionele ruimte is dus van invloed op de interacties tussen leider(s) en volger(s) en andersom.

Is professionele ruimte daarmee onderdeel van de situatie binnen de driehoek van Spillane? Deels wel. De situatie (bestaande uit structuren, regels, middelen etc.) bepaalt namelijk de *feitelijke* handelingsruimte die leraren hebben. De *ervaren* ruimte valt hier echter niet onder en kan sterk van de feitelijke ruimte verschillen. Professionele ruimte is daarmee breder dan alleen een situatiekenmerk.

De ervaren of gepercipieerde professionele ruimte is wellicht nog belangrijker dan de feitelijke ruimte. Mensen laten zich in hun gedrag (en dus ook in de acties die zij ondernemen om leiderschap te verwerven of toe te kennen)

vaak sterker leiden door hun percepties dan door de feitelijke situatie (Algera, 1984; Hackman & Lawler, 1971). Dit werpt de vraag op wanneer leraren er voor kiezen om leiderschap (of volgerschap) te tonen. Wanneer ervaren zij voldoende professionele ruimte?

Er is veel onderzoek gedaan naar leerkrachtparticipatie en teacher leadership (zie voor een overzicht Harris & Muijs, 2003). Dit onderzoek neemt als vertrekpunt het perspectief van de schoolleider, die participatie en leiderschap zou moeten bevorderen. De veronderstelling is dat dit leidt tot meer commitment en effectief gedrag van leraren voor organisatieontwikkeling (Leithwood, et al., 1999; Smylie, 1992, 1995). In zekere zin is teacher leadership dan een middel om organisatiedoelen te bereiken. Dit type onderzoek levert vooral aanwijzingen op voor het inrichten van situatietekenen die de feitelijke handlingsruimte kunnen vergroten.

De vraag blijft waarom leraren zelf leiderschap kiezen? Om deze vraag te beantwoorden zou je moeten onderzoeken wanneer mensen ruimte ervaren en ruimte nemen om invloed uit te oefenen. De ervaren ruimte om invloed uit te oefenen zal deels ook worden bepaald door normen, waarden en overtuigingen. Spillane en Healey (2010) geven aan dat voor het beschrijven van gespreid leiderschap handelingen essentieel zijn, maar dat het onderzoeken van normen en overtuigingen net zo belangrijk is.

DeRue en Ashford (2010) beschrijven in dit licht enkele belangrijke antecedenten van acties voor het verwerven en toekennen van leiderschap:

1. Impliciete leiderschapstheorie
2. Motivationale risico's en beloningen

Impliciete leiderschapstheorie

Mensen in organisaties hebben diverse overtuigingen en aannames die samen een impliciete theorie vormen over wat leiders en volgers zijn, en hoe leiderschap er uit ziet (Lord, 1985; Schyns & Meindl, 2005). Individuen attribueren leiderschap (of volgerschap) aan anderen, afhankelijk van hoe goed die anderen passen bij de eigen *implicit theory* over leiderschap of volgerschap (Lord, 1985; Schyns & Meindl, 2005). DeRue & Ashford stellen dat hoe meer overeenstemming mensen zien tussen hun persoonlijke kenmerken en hun impliciete theorie over leiderschap of volgerschap, des te meer acties zij zullen ondernemen om leiderschap of volgerschap te verwerven.

Motivationale risico's en beloningen

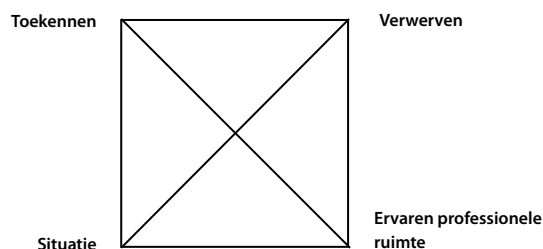
Het is een feit dat eigenbelang het menselijk handelen stuurt (Miller, 1999). Leiderschapsgedrag vertonen en gezien worden als een leider, is een sociaal gewaardeerd ideaal (Day, Harrison, & Halpin, 2009). Het kan leiden tot beloningen als een positief imago, promotie, macht en status. Deze beloningen motiveren een leideridentiteit te verwerven. Bovendien zijn mensen eenvoudigweg gemotiveerd om dingen te bereiken, waarbij zelf leiding nemen kan helpen. Mensen kunnen op kleine schaal leiderschap verwerven als een soort oefening voor het grote werk en om te exploreren of die identiteit bij hen past (Ibarra, 1999).

Behalve beloningen zijn er ook aanzienlijke risico's verbonden aan het handelen als leider, zoals een mogelijk verlies aan collegialiteit, onzekerheid of overbelasting (Bascia, 1996; Leithwood et al., 1999; Leithwood et al., 2009b). Dergelijke risico's nemen toe, naarmate er sprake is van meer complexiteit, onzekerheid en dynamiek in een situatie.

De *ervaren* professionele ruimte is de inschatting door een individu van de mogelijkheid om (alleen of samen met anderen) met succes invloed uit te oefenen. De ervaren professionele ruimte wordt tevens beïnvloed door impliciete theorieën over leiderschap en motivationale risico's en beloningen. Het daadwerkelijk ondernemen van acties waarmee leiderschap kan worden verworven (of toegekend) en de behoefte om dit leiderschap te vertonen variëren afhankelijk van de ervaren professionele ruimte. Omgekeerd beïnvloeden de handelingen van leider(s) en volger(s) op hun beurt de ervaren professionele ruimte. Mensen zullen meer professionele ruimte ervaren naarmate het verwerven en toekennen van leider- en volgeridentiteiten meer dynamisch verloopt. Ook de heedfulness van deze interacties kan een bijdrage leveren aan de ervaren professionele ruimte.

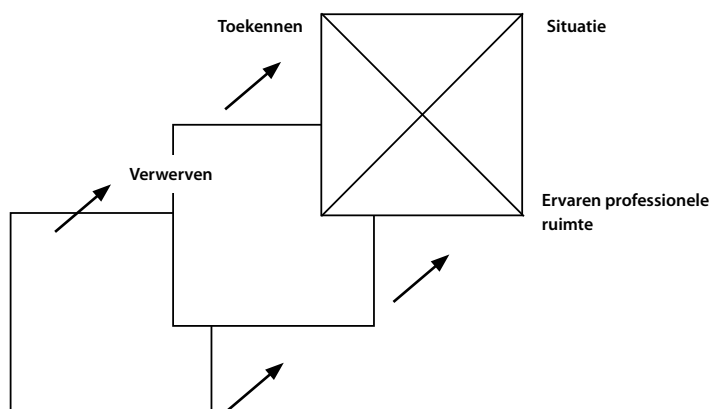
De ervaren professionele ruimte biedt daarmee een interessante ingang om de totstandkoming van leiderschapspraktijken te onderzoeken, te begrijpen en mogelijk aan te passen. Omdat gestreefd wordt naar een conceptueel model waarmee professionals en leidinggevendenden in het onderwijs leiderschapspraktijken leren

begrijpen en mogelijk kunnen aanpassen, wordt aan de driehoek van Spillane de ervaren professionele ruimte als onderdeel toegevoegd (zie figuur 2).



FIGUUR 2. Gespreid leiderschap als de interacties tussen het verwerven en toekennen van leider- en volgeridentiteiten, de situatie en de ervaren professionele ruimte

De leiderschapspraktijk die gevormd wordt in de interacties tussen verwerven, toekennen, de situatie en de ervaren professionele ruimte, wordt naar verwachting beïnvloed door leiderschapspraktijken uit het verleden en beïnvloedt op zijn beurt leiderschapspraktijken in de toekomst (zie figuur 3). Enerzijds laten organisatieleden die leiderschap verwerven andere organisatieleden zien dat dit mogelijk is. Anderzijds hebben bestaande situaties de neiging om zichzelf in stand te houden (DeRue & Ashford, 2010). Mensen die formele of informele autoriteit hebben, zijn eerder geneigd om leiderschap te verwerven en zullen dit leiderschap ook eerder toegekend krijgen. Het begrip autoriteit is vergelijkbaar met wat DeRue & Ashford geloofwaardigheid noemen. Een formele machtspositie kan bijdragen aan autoriteit of geloofwaardigheid, maar autoriteit is ook gebaseerd op expertise (DeRue & Ashford, 2010). Als leiderschap wordt genomen door anderen dan formele leiders (gespreid leiderschap) speelt expertise een belangrijke rol.



FIGUUR 3. Gespreid leiderschap vanuit een historisch perspectief

6.3 Vragen voor nader onderzoek

Veel leraren ervaren in de praktijk te weinig professionele ruimte. Het is een breed gedragen idee in het publieke debat dat de professionele ruimte van leraren vergroot zou moeten worden. Dit behelst een grotere inhoudelijke ontwikkelingstaak van leraren, en meer reflectie en ideeënuitswisseling. Professionele ruimte heeft betrekking op de mogelijkheid om veranderingen in en op het werk aan te brengen, zoals het verbeteren van werkmethoden, de communicatie met collega's en de ontwikkeling van nieuwe werkwijzen. Professionele ruimte is daarmee direct gekoppeld aan vraagstukken rond de professionele ontwikkeling van leraren. Hoe professionele ruimte vorm kan krijgen, is echter de vraag. Wanneer ervaren leraren daadwerkelijk ruimte om invloed uit te oefenen en hoe kan deze ruimte vergroot worden of beter worden benut? Wat is de rol van de schoolleider daarbij? In welke mate bestaat er spanning tussen formeel en informeel leiderschap en hoe beïnvloedt dit de profes-

sionele ruimte? En: in hoeverre bestaat er een spanning tussen individuele professionele ruimte en collectieve professionele ruimte? Om aanknopingspunten te vinden om de (ervaren) professionele ruimte te vergroten, is het van belang de volgende vragen te beantwoorden:

1. Hoe verloopt het proces van ruimte geven en nemen?
2. In welke situaties ervaren en nemen mensen ruimte om invloed uit te oefenen op hun werk?

Uit deze literatuurstudie en het geschetste model wordt duidelijk dat het benutten van professionele ruimte gezien kan worden als een proces van gunnen en verwerven van leiderschap. Leiderschap is niet zozeer gekoppeld aan een formele positie, maar is een dynamisch proces dat is gebaseerd op expertise, en gericht op het veranderen van processen vanuit kernwaarden. De focus van onderzoek zou daarom moeten liggen op het onderzoeken van de interacties tussen leider(s), volger(s) en situatie die de leiderschapspraktijk vormen. Om deze interacties te onderzoeken, moeten de elementen van het conceptuele model nader worden uitgewerkt. Op basis van de eerder besproken literatuur komen is het volgende voorlopige overzicht samengesteld:

Elementen	Omschrijving	Mogelijke dimensies
<i>Verwerven</i>	Acties die iemand onderneemt om een leider- of volgeridentiteit te verwerven	Duidelijkheid Zichtbaarheid Geloofwaardigheid (expertise) Spontaan-gepland
<i>Toekennen</i>	Acties die iemand onderneemt om een leider- of volgeridentiteit toe te kennen aan een ander	Duidelijkheid Zichtbaarheid Geloofwaardigheid (expertise) Spontaan-gepland
<i>Situatie</i>	Een situatie bestaat uit structuur, cultuur, routines en instrumenten	Hiërarchie Regeldichtheid Gedeelde identiteit Gedeelde betekenissen/ waarden
<i>Ervaren professionele ruimte</i>	Een inschatting door een individu van de mogelijkheid om alleen of met anderen met succes invloed uit te oefenen	Beperkt-ruim Met als individuele antecedenten: Motivatie, risico-inschatting, zelfvertrouwen, impliciete leiderschapstheorie, autonomie-opvatting
<i>Leiderschapspraktijk</i>	Het geheel aan verbindingen tussen de elementen van het conceptuele model	Statisch-dynamisch Heedfulness Vormen van interdependentie

Professionele ruimte is belangrijk voor het vergroten van de waardering voor professionals, het vergroten van eigenaarschap en de motivatie en professionalisering van leraren. In dit licht vormt het een mooie uitdaging om professionele ruimte zodanig te onderzoeken dat het onderzoek er direct aan bijdraagt dat het de professionele ruimte en expertise vergroot. Het hebben en ervaren van expertise lijkt van groot belang voor het benutten van professionele ruimte. In het volgende hoofdstuk wordt gezocht naar onderzoeksmethodieken die bij deze uitdaging aansluiten.

7 Het onderzoeken van professionele ruimte vanuit een perspectief van gespreid leiderschap

In hoofdstuk 6 is uitgewerkt hoe professionele ruimte zich verhoudt tot gespreid leiderschap. Bij het onderzoeken van professionele ruimte zijn instrumenten nodig die recht doen aan het dynamische karakter van leiderschapspraktijken. Om zicht te krijgen op mogelijke onderzoeksmethodieken wordt beschreven hoe gespreid leiderschap tot nu toe is onderzocht en wat de gewenste invalshoek is bij toekomstig onderzoek. Vervolgens komen criteria aan bod waaraan mogelijke onderzoeksinstrumenten moeten voldoen. De onderzoeksinstrumenten moeten kennis opleveren, maar tegelijkertijd het leerproces ondersteunen en bijdragen aan innovatie. Ten slotte worden de criteria gebruikt voor het beschrijven van mogelijke manieren om te onderzoeken hoe organisatieleden professionele ruimte geven en nemen.

7.1 Empirisch onderzoek naar gespreid leiderschap

De empirische onderbouwing van gespreid leiderschap is nog beperkt (Harris, 2007). De inzichten die zijn opgedaan, komen voort uit studies die zich niet direct op gespreid leiderschap hebben geconcentreerd of uit studies met kleine steekproeven. De empirische onderbouwing van gespreid leiderschap bestaat voornamelijk uit onderzoek dat zich richt op gedeelde leiderschapstaken, ookwel het leider-plus aspect van gespreid leiderschap (Harris, 2007; Leithwood et al., 2009b). Dit onderzoek focust op de effecten van verschillende vormen van gespreid leiderschap, vanuit een normatieve invalshoek (Harris, 2007).

De normatieve benadering ziet gespreid leiderschap als een opdracht aan formele leiders om te zorgen voor culturele en structurele condities waarin gespreid leiderschap zich kan ontwikkelen. Daarmee krijgt informeel leiderschap de kans zich te manifesteren en zich verder te ontwikkelen. Gespreid leiderschap wordt daarmee een voorschrijvend model (Bush, 2011; Harris, 2007; Harris et al., 2007).

In lijn met dit normatieve denken beschrijft Macbeath (2005) een groeiemodel, gebaseerd op een kleinschalig onderzoek naar bestaande praktijken in een elftal scholen. In de opvatting van MacBeath ontwikkelt gedeeld leiderschap zich van formele distributie naar een verschijningsvorm die cultureel is ingebed in de organisatie. Zijn taxonomie beschrijft hoe gespreid leiderschap, als meest wenselijke situatie, zich ontwikkelt via transformatieel en participatief leiderschap.

Een voorschrijvende normatieve invalshoek geeft gespreid leiderschap echter iets statisch. Wanneer gespreid leiderschap gezien wordt als een opdracht aan formele leiders, is de docent een object dat gestimuleerd moet worden door externe prikkels, en geen subject dat zelf de (steeds veranderende) situatie creëert.

Vanuit de normatieve invalshoek is er veel onderzoek beschikbaar dat zich richt op het aantonen van de effectiviteit van gedeeld leiderschap (ofwel leider-plus). Het onderzoek probeert de relatie tussen verschillende graden van gedeeld leiderschap en de gewenste effecten zoals schoolprestaties aan te tonen. Er worden verbanden aangetoond tussen vormen van gespreid leiderschap en organisatieontwikkeling en -verandering (Leithwood et al., 2007), kenniscreatie (Harris, 2009) en organisatorische betrokkenheid (Hulpia, 2009). De relatie tussen gespreid leiderschap en leerlingprestaties is nog minimaal onderzocht (Harris et al., 2007). Zie voor een compleet overzicht van deze onderzoeksresultaten Leithwood, Mascall & Strauss (2009a) en Harris (2007).

Met normatief onderzoek wordt uiteindelijk toegewerkt naar voorspellende waarde om zo de meest effectieve, generieke vormen van gespreid leiderschap te identificeren (Harris et al., 2007). Dit onderzoek kan belangrijke generaliserende waarde hebben maar is wederom statisch van aard. Er wordt een momentopname gemaakt waarin de mate of het type van gespreid leiderschap wordt beschreven of vastgesteld. Deze maat wordt vervolgens gerelateerd aan een andere momentopname: een gewenste uitkomst, zoals motivatie of betrokkenheid van docenten. Dit biedt geen zicht op het proces waarlangs gespreid leiderschap tot stand komt, noch op het proces waarlangs gespreid leiderschap leidt tot gewenste effecten. Om professionals en leidinggevendenden in het onderwijs te kunnen ondersteunen bij het begrijpen en mogelijk aanpassen van leiderschapsprocessen is het belangrijk om zicht te krijgen op de onderliggende processen zelf, welke vruchtbaar en welke minder vrucht-

baar zijn. Daarvoor is het nodig om niet alleen te kijken naar het leider-plus aspect van gespreid leiderschap maar ook en vooral naar de leiderschapspraktijk. Dit vraagt om een (niet normatieve) theoretische invalshoek die focust op het beter begrijpen van de interactie tussen leider, volger en situatie.

Een tweede reden om als insteek voor empirisch onderzoek een theoretische invalshoek te nemen, is dat onderzoek naar de effecten van gespreid leiderschap vraagt om een heldere, eenduidige conceptualisering en operationalisering. Het onderzoek dat tot dusver heeft plaatsgevonden, kent sterk van elkaar verschillende conceptualisering en operationalisering (Spillane & Healey, 2010). Spillane en Healey geven aan dat voordat er uitspraken gedaan kunnen worden over de effectiviteit van iets, er eerst vanuit een theoretisch perspectief aandacht besteed moeten worden aan de verdere uitwerking en operationalisering van gespreid leiderschap. De onderzoeksvraag is dan niet of gespreid leiderschap werkt, dus of het verschilt van wenselijke schoolresultaten, maar *hoe* verschillende leiderschapsarrangementen gerelateerd zijn aan uitkomsten ervan.

Onderzoek naar hoe leiderschapspraktijken tot stand komen en hoe deze praktijken leiden tot bepaalde uitkomsten vraagt om een nieuw perspectief, om een andere bril. Vanuit dit nieuwe perspectief wordt niet gezocht naar voorschrijvende, te implementeren modellen, maar naar een beter begrip van hoe interacties tussen mensen leiden tot steeds veranderende patronen en uitkomsten (Stacey, 2007).

7.2 Criteria voor onderzoeksinstrumenten

Onderzoek naar hoe leiderschapspraktijken tot stand komen en gerelateerd zijn aan uitkomsten biedt handvatten voor professionalisering en innovatie. Er is echter weinig onderzoek dat zich richt op het tweede aspect van gespreid leiderschap: de interacties van leider(s), volger(s) en situatie die de leiderschapspraktijk vormen. De empirische basis van deze theoretische invalshoek van gespreid leiderschap is nog klein (Harris, 2007). Men zoekt bovendien naar instrumenten waarmee de interactieprocessen die de leiderschapspraktijken vormen goed beschreven kunnen worden.

DeRue en Ashford (2010) geven aan dat nieuw onderzoek naar (het ontstaan van) leiderschapspraktijken zowel individuele, relationele als organisatorische factoren zou moeten omvatten. Het goed begrijpen van leiderschapspraktijken vraagt dus om meerdere niveaus van analyse. Ook benadrukken zij het belang van onderzoek dat recht doet aan het dynamische karakter van gespreid leiderschap.

Voor het doen van onderzoek dat tevens bijdraagt aan de professionele ontwikkeling van leraren, is het bovendien van belang dat onderzoeksinstrumenten handvatten bieden aan professionals om te reflecteren op de eigen leiderschapspraktijk en dat de instrumenten hen in staat stellen aanpassingen te doen om een grotere professionele ruimte te creëren.

Vaak worden leeropbrengsten gezien als een nevenopbrengst van het onderzoek. Het is interessant om na te gaan of kennisopbrengsten en leeropbrengsten beide als hoofdobbrengst beschouwd kunnen worden, zodat het verbeteren en vernieuwen van werkprocessen een bewust onderzoeksdoel is (Verdonschot, 2009). Leraren worden vaak gezien als passieve bron van informatie. Het is interessant om te zoeken naar onderzoeksinstrumenten die leraren beschouwen als handelend, denkend en wetend subject (Cochran-Smith & Lytle, 1999).

Gezien het bovenstaande zijn we op zoek naar een instrument dat voldoet aan de volgende criteria:

- a) **Betekenisvol:** Het levert kennis op die helpt leiderschapspraktijken beter te begrijpen als het gaat om individuele, relationele en organisatorische factoren,
- b) **Praktijknabij:** Het is zo dicht mogelijk in de dagelijkse praktijk toe te passen en staat dus dichtbij de dagelijkse handelingen van leraren en/of leidinggevend en,
- c) **Ontwikkelingsgericht:** Het levert bruikbare gegevens voor leraren en leidinggevend en om hun persoonlijke ontwikkeling en leiderschapspraktijk mee te ondersteunen,
- d) **Dynamisch:** Het definieert leraren en/of leidinggevend en niet als statische objecten maar sluit aan bij het gegeven dat leiderschap steeds aan verandering onderhevig is,
- e) **Participatief:** Het betreft leraren en leidinggevend en als handelend subject in het onderzoek.

7.3 Onderzoeksinstrumenten in relatie tot de gestelde criteria

7.3.1 Tot dusver gebruikte onderzoeksmethoden

Hieronder volgt allereerst een beschrijving van tot nu toe gebruikte onderzoeksmethoden in het onderzoek naar leiderschapspraktijken.

Vragenlijsten

Bij het onderzoek naar gedeeld en gespreid leiderschap is tot nu toe veelal gebruik gemaakt van vragenlijsten die meten in welke mate een team leiderschap vertoont. Het werk van Pearce en Sims (2002) en Avolio (2007) zijn hier voorbeelden van. Aan teamleden wordt gevraagd om het leiderschapsgedrag binnen het team te beoordelen op verschillende leiderschapsdimensies, waarna de scores worden gemiddeld op teamniveau om een score voor gespreid (gedeeld) leiderschap te verkrijgen. Gehanteerde leiderschapsdimensies zijn bijvoorbeeld directief leiderschap, empowering leiderschap en transformationeel leiderschap. Dergelijke vragenlijsten geven informatie over het type invloed dat teamleden over het algemeen ervaren, bijvoorbeeld de mate waarin men elkaar intellectueel stimuleert. Vragenlijsten zijn makkelijk af te nemen en te analyseren en de resultaten laten zich makkelijk terugkoppelen. Nadeel is dat ieder teamlid een gemiddelde moet rapporteren over alle andere teamleden. Het blijft onduidelijk hoe mensen tot hun score komen en wie ze daarbij als referentiepunt nemen. Vragenlijsten worden veelvuldig gebruikt en hebben hun waarde in sociaal wetenschappelijk onderzoek nadrukkelijk bewezen. Zij zijn zeer geschikt voor grootschalig onderzoek dat generieke uitspraken over effectiviteit moet opleveren. Voor het beschrijven van interactieve processen en het verrichten van onderzoek dat bijdraagt aan de professionele ontwikkeling van leraren zijn vragenlijsten echter minder geschikt. Voor de vragenlijsten die gebruikt worden in onderzoek naar gespreid leiderschap gelden de volgende criteria:

- a. De vragenlijsten leveren weinig betekenisvolle informatie op als het gaat om de samenhang tussen individuele, organisatorische en relationele factoren. De vragenlijsten geven informatie over het type invloed dat teamleden over het algemeen ervaren, bijvoorbeeld de mate waarin men elkaar intellectueel stimuleert. Het levert geen beeld op van hoe en in welke mate individuele teamleden elkaar beïnvloeden.
- b. Vragenlijsten zijn niet praktijknaabij omdat wordt aangezet tot abstraheren en doen algemene uitspraken. Leraren moeten hun praktijk in een beperkt aantal stellingen en antwoordcategorieën onderbrengen.
- c. Vragenlijsten dragen op zichzelf weinig bij aan de ontwikkeling van medewerkers. Ze beschrijven een bestaande situatie en bieden weinig aanknopingspunten om deze situatie, indien gewenst, te veranderen. De bijdrage aan de ontwikkeling van medewerkers is sterk afhankelijk van het niveau van terugkoppeling.
- d. Vragenlijsten sluiten niet goed aan bij het dynamische karakter van gespreid leiderschap. Ze vormen een normatief diagnostisch instrument dat leraren of teams in statische categorieën van gespreid leiderschap indeelt.
- e. Vragenlijsten gebruiken leraren en teams vooral als informatiebron. Leraren worden niet als handelend subject in het onderzoek betrokken.

Interviews

Naast vragenlijsten wordt er in het onderzoek naar gespreid leiderschap ook regelmatig gebruik gemaakt van interviews. Voor interviews die gebruikt worden in onderzoek naar gespreid leiderschap gelden de volgende criteria:

- a. In vergelijking met vragenlijsten bieden interviews het voordeel van rijkere en daarmee meer betekenisvolle dataverzameling. Respondenten geven percepties mee van individuele, relationele en organisatorische factoren. Hoe de interacties daadwerkelijk verlopen blijft onbekend.
- b. Interviews zijn redelijk praktijknaabij omdat leraren en leidinggevendenden uitgebreid over hun praktijk kunnen vertellen. Het zijn echter altijd reflecties achteraf, niet op het moment van handelen zelf.
- c. De bijdrage aan leerprocessen is alleen indirect: de kennis die interviews opleveren, is vooral informatie voor de onderzoeker, er is geen directe vertaalslag naar het handelen van de onderzochte.

- d. Interviews bieden meer zicht op dynamische processen dan vragenlijsten, omdat respondenten hun handelingen en afwegingen in verschillende situaties kunnen beschrijven. Het blijft echter de perceptie van één persoon. De daadwerkelijke interactie/dynamiek in opeenvolgende situaties wordt niet zichtbaar.
- e. De onderzoeker en de respondent bevinden zich in een eenzijdige relatie: leraren en leidinggevenden zijn zelf geen handelend subject in het onderzoek.

Netwerkanalyse

Een veel minder gebruikt instrument komt voort uit onderzoek naar sociale netwerken en diversiteit in teams. Carson et al. (2007) maakten bijvoorbeeld gebruik van netwerkanalyse. Bij netwerkanalyse worden de relaties tussen teamleden in kaart gebracht, waarbij gekeken wordt naar de kracht van de link (hoe sterk is de invloed van A op B?) en naar de symmetrie (hoe sterk is de invloed van A op B, vergeleken met de invloed van B op A?). Teamleden wordt gevraagd om in scores uit te drukken in welke mate ieder afzonderlijk teamlid hen beïnvloed. Met behulp van deze gegevens kan berekend worden hoe belangrijk iemand in een netwerk is, in termen van het aantal verbindingen dat iemand in het netwerk heeft (centraliteit). Ook kan worden uitgedrukt in welke mate de teamleden onderling verbonden zijn (density) en in hoeverre er verschillen tussen teamleden bestaan in de mate dat ze elkaar onderling beïnvloeden (netwerk centralisatie). Als invloed gelijk verdeeld is en er is weinig centralisatie, dan is leiderschap in sterke mate gespreid.

Gockel & Werth (2010) beschrijven enkele voor- en nadelen van netwerkanalyse.

- a. Netwerkanalyse maakt het mogelijk om niet alleen conclusies te trekken over de mate van invloed, maar ook over de verdeling van invloed. In vervolganalyses kun je nagaan in hoeverre bepaalde waarden van netwerkeigenschappen uitkomsten op teamniveau voorspellen. Nadeel is dat verschillende teamkenmerken kunnen leiden tot lage scores. Zo is de centraliteit laag als iedereen elkaar beïnvloed, maar ook wanneer niemand elkaar beïnvloed. Het instrument levert geen informatie op over hoe invloedsprocessen ontstaan.
- b. Voor respondenten kan het een vrij abstracte oefening zijn om iedere collega te scoren op de mate van invloed. De respondenten moeten een algemene score geven, gebaseerd op meerdere situaties. Dit is niet praktijknaabij.
- c. Het instrument biedt alleen indirecte aanknopingspunten voor professionalisering. Het maakt bijvoorbeeld wel duidelijk welke positie iemand binnen het team inneemt, maar biedt geen handvatten om die positie te veranderen.
- d. De netwerken vormen een momentopname en zijn daarmee statisch van aard.
- e. Datacollectie en -analyse zijn tijdrovend. Respondenten zijn informatiebron maar zijn zelf geen handelend subject in het onderzoek.

7.3.2 Instrumenten voor de toekomst

DeRue en Ashford (2010) beschrijven dat nieuw onderzoek naar (het ontstaan van) leiderschapspraktijken zowel individuele, relationele als organisatorische factoren zou moeten omvatten en vraagt om analyse op meerdere niveaus. Ook benadrukken zij het belang van onderzoek waarin leiderschapspraktijken gevolgd worden over tijd, gezien het dynamische karakter. In dit licht pleiten zij voor vier benaderingen:

Social relations model

In het social relations model (Kenny, 1994; Livi, Kenny, Albright, & Pierro, 2008) worden percepties die iemand (perceiver) van een ander (target) heeft, verdeeld in drie onderdelen:

- 1) Hoe iemand geneigd is naar anderen te kijken (bijvoorbeeld als volgers)
- 2) Hoe iemand gezien wordt door anderen (bijvoorbeeld als leider)
- 3) Hoe iemand naar een unieke persoon kijkt (bijvoorbeeld als leider)

Onderzoekers kunnen groepsleden of observanten vragen om leiderschap verwervende en toekennende gedragingen van alle individuen in de groep te beoordelen. De *perceiver* en *target* kunnen twee individuen zijn, maar ook twee groepen. In dat geval beoordelen de leden van de ene groep alle leden van de andere groep en andersom.

Als dit instrument vergeleken wordt met de vastgestelde criteria, valt het volgende op:

- a. Het social relations model, waarvoor een eigen rekenprogramma is ontwikkeld, kan worden gebruikt om de hoeveelheid variantie in *verwerven* en *toekennen* vast te stellen. Die variantie kan worden verklaard vanuit individuele verschillen (bijvoorbeeld ervaren professionele ruimte), relationele verbanden (bijvoorbeeld de geschiedenis van eerdere verworvenheden en toekenningen) en situatietekenen (zoals institutionele structuren). Het social relations model is eigenlijk een variant op de netwerkanalyse en maakt meerdere niveaus van analyse mogelijk.
- b. Net als bij netwerkanalyse kan het voor respondenten een vrij abstracte oefening zijn om iedere collega te scoren op de mate van invloed. Dit is niet praktijknaabij.
- c. Het instrument biedt alleen indirecte handvatten voor ontwikkeling. Op basis van analyse en theorie-ontwikkeling door externe onderzoekers kan zicht worden verkregen op posities en beïnvloedende factoren.
- d. Het instrument kan meerdere keren worden afgenomen, maar biedt een momentopname en is dus niet erg dynamisch.
- e. Net als bij netwerkanalyse is het bij deze methode moeilijk om groepsleden (leraren en leidinggevendenden) actief en praktijknaabij te laten participeren in het onderzoek.

Experience sampling methode

Deze methode vraagt groepsleden om op gezette tijden te stoppen en ervaringen te noteren (Csikszentmihalyi & Larson, 1992; Wheeler & Reis, 1991). Op die gezette tijden kunnen respondenten direct tijdelijke zaken (zoals gevoelens) noteren. Respondenten krijgen een boekje met vele identieke pagina's waarop zij op diverse schalen, in open vragen of op andere manieren, zaken ter plekke zelf kunnen scoren.

Als deze methode vergeleken wordt met de vastgestelde criteria, valt het volgende op:

- a. Experience sampling kan gebruikt worden om te kijken naar het verloop van verwervings- en toekenningsprocessen en is ook geschikt om de invloed van dynamische factoren te onderzoeken op het verwervings- en toekenningsproces. Bijvoorbeeld iemands persoonlijke track record als het gaat om het succesvol verwerven van leiderschap. Deze methode is betekenisvol omdat het meerdere niveaus van analyse samenbrengt.
- b. Deze methode is praktijknaabij, omdat het wordt toegepast in het dagelijks handelen.
- c. Deze methode heeft de potentie om in het dagelijks handelen tot directe reflectie te leiden. Het biedt echter geen directe handvatten voor ontwikkeling omdat er geen directe terugkoppeling is en de onderzoeker de conclusies trekt.
- d. De methode komt tegemoet aan het dynamische karakter van leiderschapspraktijken omdat het aansluit bij het gegeven dat leiderschap steeds aan verandering onderhevig is.
- e. Deze methode heeft in lijn met de besproken instrumenten als nadeel dat het moeilijk is om leraren en leidinggevendenden actief te laten participeren in professionaliseringsonderzoek, aangezien de onderzoeker de vragen bedenkt, de gegevens analyseert en conclusies trekt.

Diepgaande kwalitatieve studies

Kwalitatieve methoden zoals het gebruik van observaties in combinatie met *narratives* (narratieven) lijken zeer waardevol om interactieprocessen te beschrijven. Narratieven worden veel gebruikt in onderzoek vanuit de complexiteitswetenschappen, waarin het begrip interactie een centrale plaats inneemt. Het werken met narratieven is gegrond in een responsieve onderzoeksbenadering (Abma & Stake, 2001). Doel van deze benadering is het verhogen van het persoonlijke en onderlinge begrip van een situatie door het op gang brengen van een dialoog over relevante zaken met en tussen betrokkenen.

Narratieven zijn verhalen die zich kenmerken doordat ze concreet en tijd- en plaatsgebonden zijn. In het verhaal geeft de verteller betekenis aan een gebeurtenis. Verhalen geven persoonlijke standpunten weer en geven daarmee een subjectieve interpretatie aan de situatie. Dat maakt narratieven bij uitstek geschikt om inzicht te krijgen in de persoonlijke belevingswereld van een individu. Zij omvatten echter ook handelingsvoorschriften voor specifieke situaties (Abma, 2006). Narratieven geven inzicht in hoe processen verlopen. Door de tijd heen kun je onderzoeken of narratieven veranderen en hoe deze ontstaan. Nadelen aan narratieven zijn dat het zeer tijdrovend is om verhalen op te tekenen en dat de mate van toepasbaarheid afhangt van de condities die men aantreft. Werken met verhalen vraagt om open en gelijke verhoudingen en een zekere machtsbalans. Je zou echter kunnen stellen dat juist minder open situaties vragen om het werken met narratieven. Deze situaties vragen dan wel om een langere doorlooptijd.

Als dit instrument vergeleken wordt met de vastgestelde criteria, valt het volgende op:

- a. Door rijke en diepgaande beschrijvingen te maken van cognitieve en relationele processen kan sterk worden bijgedragen aan het begrijpen van leiderschapspraktijken.
- b. Narratieven zijn verhalen die zich kenmerken door praktijk nabijheid, concreetheid en het feit dat ze tijd- en plaatsgebonden zijn.
- c. De methode is ontwikkelingsgericht omdat het luisteren naar en uitwisselen van narratieven kunnen leiden tot wederzijds begrip en praktijkverbeteringen in organisaties. De achterliggende idee is dat mensen veranderen, of meer heedful verbindingen aangaan door nieuwe ervaringen toe te voegen aan de bestaande.
- d. Narratieven geven inzicht in hoe processen verlopen. Door de tijd heen is het mogelijk te onderzoeken of narratieven veranderen en waardoor dat ontstaat. Dit sluit aan bij het dynamische karakter van gespreid leiderschap.
- e. Betrokkenen nemen actief deel aan het onderzoek en zijn bij voorkeur betrokken bij de formulering van vraag- en doelstelling en de interpretatie van bevindingen. Zij zijn daarmee actieve partners in het onderzoek.

Experimentele studies

DeRue en Ashford beschrijven als vierde mogelijke benadering het uitvoeren van experimenten. Experimenten stellen onderzoekers in staat de aan- en afwezigheid van *verwervingsacties* en *toekenningsacties* te controleren. Hiermee kunnen onderzoekers meer zicht krijgen op de wederkerige aard van deze processen. Door de context te manipuleren kan het effect worden nagegaan van situatiekenmerken zoals groepsnormen.

Dit perspectief is betekenisvol (a) en dynamisch (d) maar vooral interessant vanuit een onderzoeksmatig perspectief. De werkwijze is niet praktijk nabij (b) en voor de professionalisering van betrokkenen (c) is deze werkwijze veel minder interessant. Respondenten participeren ook niet actief in het onderzoek (e).

Vignetten

Aan de vier benaderingen van DeRue en Ashford wordt hier een vijfde toegevoegd: het werken met vignetten. Dit is een kwalitatieve onderzoeksmethode die naar onze mening zeer bruikbaar kan zijn. Vignetten zijn korte verhalen of filmpjes, over individuen in een specifieke situatie. Door mensen te vragen op de verhalen of filmpjes te reageren kan licht geworpen worden op percepties, meningen, opvattingen en attitudes (Barter & Renold, 1999; Finch, 1987). Vignetten maken het mogelijk om handelingen te bestuderen in relatie tot situatiekenmerken en beïnvloedende variabelen. Vignetten kunnen gebruikt worden om beschrijvingen te maken van acties van leraren die gericht zijn op het verwerven of toekennen van leiderschap, binnen een bepaalde situatie. Door leraren of leidinggevendenden te vragen hoe zij op deze acties zouden reageren en waarom, kan inzicht verkregen worden in opvattingen, impliciete theorieën etc. Voor veel onderzoekers is de onzekere relatie tussen opvattingen en daadwerkelijke handelingen echter een groot gevaar in het gebruik van vignetten. Het is niet zeker dat de manier waarop mensen reageren op vignetten ook de manier is waarop zij zouden reageren in werkelijkheid. Hughes (1998, p 384) stelt:

“We do not know enough about the relationship between vignettes and real life responses to be able to draw parallels between the two”.

Vignetten kunnen echter ook gebruikt worden om praktijknabij uitspraken te doen over de kenmerken van leiderschapspraktijken. Louden & Wildy (1999) beschrijven bijvoorbeeld een onderzoek waarbij 65 vignetten werden opgesteld op basis van interviews met schoolleiders. Dat gebeurde over de dilemma's die schoolleiders ervaren in hun werk, gekoppeld aan concrete praktische problemen. Hieruit werden 24 vignetten geselecteerd middels feedback van een nieuwe groep schoolleiders. Deze 24 vignetten werden opnieuw voorgelegd aan 100 schoolleiders die het leiderschap in de vignetten beoordeelden als slecht, adequaat, goed, zeer goed of als niet te beoordelen. Zij werden ook gevraagd om kenmerken van het beschreven leiderschap te verwoorden. Op basis hiervan werden dimensies van leiderschap onderscheiden die vervolgens gebruikt konden worden om de eigen praktijk te beschrijven en indien gewenst te verbeteren.

Een dergelijke werkwijze is:

- a. Betekenisvol omdat vignetten kunnen worden ontwikkeld die leiderschapspraktijken beschrijven in relatie tot de professionalisering van leraren. Deze vignetten kunnen ter beoordeling worden voorgelegd aan leraren waarmee bijvoorbeeld meer zicht verkregen kan worden op gespreid leiderschap in relatie tot dimensies van professionele ruimte.
- b. Praktijknabij omdat de onderzochte groep (in het beschreven voorbeeld de schoolleiders) actief betrokken zijn bij het maken van de vignetten en bij het formuleren van dilemma's, kenmerken en dimensies.
- c. Ontwikkelingsgericht omdat het dimensies biedt aan de hand waarvan de eigen praktijk kan worden beschreven en verbeterd.
- d. Dynamisch omdat het leidinggevenden en leraren betreft bij het onderzoek door hen de situaties te laten formuleren.
- e. Participatief omdat de vignetten en dimensies beschreven worden door leraren/leidinggevenden zelf.

7.4 Naar een ontwerp van een praktijknabij onderzoeksinstrument

Tabel 1 biedt een overzicht van de hiervoor besproken instrumenten in relatie tot de geformuleerde criteria. Op basis van deze tabel valt te concluderen dat narratieven, vignetten en experience sampling de meest belovende instrumenten zijn.

TABEL 1 Overzicht van instrumenten en kenmerken

Instrument	Betekenisvol?	Praktijknabij?	Ontwikkelingsgericht?	Dynamisch?	Participatief?
Vragenlijst	-	-	-	-	-
Interview	+/-	+/-	-	+/-	-
Netwerkanalyse	+/-	-	-	-	-
Social relations model	+	-	-	-	-
Experience sampling	+	+	+/-	+	-
Narratieven	+	+	+	+	+
Experimenten	+	-	-	+	-
Vignetten	+	+	+	+	+

Narratieven kunnen bijdragen aan verdere theoretische onderbouwing van professionele ruimte in relatie tot leiderschap en professionalisering (grounded theory) en zijn tegelijkertijd een hulpmiddel om dialoog in organisaties te bevorderen.

De vignettenmethode lijkt heel geschikt om in samenwerking met leraren en leidinggevenden dimensies te beschrijven die helpen bij het onderzoeken en bespreekbaar maken van hoe professionele ruimte in de praktijk

vorm krijgt. Samen met leraren en leidinggevendenden is het mogelijk vignetten te ontwikkelen die leiderschapspraktijken beschrijven in relatie tot professionalisering van leraren en die variëren in heedfulness, dynamiek en interdependentie. Leraren zouden die vignetten scores kunnen toekennen met betrekking tot de ervaren professionele ruimte. In aanvulling daarop kunnen zij kenmerken van de leiderschapspraktijk beschrijven als toelichting op hun score. Deze gegevens kunnen worden gebruikt om het conceptuele model en de voorlopige dimensies te verbeteren en aan te scherpen.

Experience sampling kan behulpzaam zijn bij het onderzoeken van reallife leiderschapspraktijken. Het bestaande instrument is echter niet participatief. De uitdaging is om een participatief instrument te ontwikkelen dat is geïnspireerd op de experience sampling-methode. Bij de ontwikkeling ervan zouden leraren en leidinggevendenden betrokken kunnen worden.

De gedachte gaat dan uit naar een onderzoeks/reflectie-instrument dat gedurende het werk gebruikt kan worden. Werkprocessen (bijvoorbeeld een projectvergadering) kunnen op gezette tijden worden stilgelegd, waarbij aan de hand van korte vragen per leiderschapsdimensie een beeld verkregen kan worden van de huidige praktijk. Tegelijkertijd kan naar handvatten worden gezocht om die praktijk te verbeteren, via vormen van directe terugkoppeling. Daarbij kan ook gekeken worden naar eerdere processen om beter te begrijpen wat er op een bepaald moment gebeurt. Zo kan enerzijds zicht worden gekregen op bestaande praktijken en anderzijds op mogelijkheden om die praktijk te verbeteren.

8 Conclusie

Aan het begin van deze reviewstudie werd beschreven dat professionele ruimte een belangrijk thema is voor leraren, leidinggevendenden, beleidsmakers en onderzoekers in het onderwijs. Professionele ruimte verwijst naar de mogelijkheden van leraren om invloed uit te oefenen op de inrichting en ontwikkeling van het onderwijs. Deze reviewstudie had als doel een conceptueel model te ontwikkelen om het proces waarbinnen professionele ruimte vorm krijgt te onderzoeken. Daarnaast zijn er voorstellen gedaan voor onderzoeksmethodieken die dit proces inzichtelijk maken en tegelijkertijd de praktijk ondersteunen met als uitgangspunt om hierin verbeteringen te realiseren.

Professionele ruimte verwijst naar de mogelijkheid om invloed uit te oefenen op collega's en werkprocessen. Dit is op te vatten als het vertonen van leiderschap. In deze studie wordt professionele ruimte dan ook verbonden met gespreid leiderschap. Gespreid leiderschap biedt aanknopingspunten voor het onderzoeken van professionele ruimte, daar waar andere leiderschapstheorieën dat niet doen. Klassieke leiderschapstheorieën gaan ervan uit dat leiderschap de eigenschap is van één persoon, waardoor het niet de mogelijkheid biedt om het leiderschapsgedrag van verschillende leraren te onderzoeken. Collegiale modellen kijken vaak wel naar het leiderschap van meerdere personen, maar kennen een normatieve invalshoek en het onderzoek is vaak statisch van aard. Daardoor wordt het niet duidelijk hoe leiderschap nu tot stand komt. Gespreid leiderschap laat daarentegen de mogelijkheid open dat meerdere personen leiderschap op zich nemen en richt zich op het interactieproces in de driehoek van leider(s), volger(s) en de situatie (Spillane, 2006). Daarom biedt gespreid leiderschap in het bijzonder, mogelijkheden om in een schoolcontext te onderzoeken hoe professionele ruimte tot stand komt. Een belangrijk onderscheid dat gemaakt wordt, is het verschil tussen feitelijke en ervaren professionele ruimte. Feitelijke professionele ruimte is gekoppeld aan regels en wetten en daarmee in de driehoek van Spillane een onderdeel van de situatie. De ervaren professionele ruimte is de ruimte die daadwerkelijk wordt benut door leraren. Omdat de ervaren professionele ruimte minstens zo belangrijk is als de feitelijke en beide vormen sterk van elkaar kunnen verschillen, is aan de driehoek van Spillane de ervaren professionele ruimte als vierde element toegevoegd. Dit resulteert in een conceptueel model dat professionele ruimte en gespreid leiderschap met elkaar in verband brengt (zie figuur 2). Het onderzoeken van het interactieproces tussen deze vier elementen, kan een groter begrip creëren van hoe professionele ruimte tot stand komt en biedt professionals en leidinggevendenden handvatten om hun situatie te begrijpen en verbeteren.

Om dit conceptuele model te onderzoeken op een manier die kennis oplevert over professionele ruimte en tegelijkertijd betrokkenen ondersteunt om te leren, moeten onderzoeksinstrumenten aan de volgende criteria voldoen:

- Betekenisvol
- Praktijk nabij
- Ontwikkelingsgericht
- Dynamisch
- Participatief

De tot nu toe gebruikte onderzoeksinstrumenten, zoals vragenlijsten en interviews, lijken niet toereikend. Instrumenten die perspectief bieden voor het onderzoeken van dit conceptuele model zijn experience sampling, narratieven en vignetten. De uitdaging is om deze instrumenten zo uit te werken dat zij recht doen aan en inzicht bieden in bestaande praktijken en zich tegelijkertijd richten op mogelijkheden om die praktijk te verbeteren. Op deze manier biedt onderzoek de kans om kennis in de praktijk goed te benutten (Leonard & Swap, 2004; Verdonschot, 2009).

Literatuur

- Abma, T. A. (2006). Werken met narratieven. Verhalen en dialoog als methoden voor praktijkverbeteringen. In J. Boonstra, & De Caluwé, L. (Ed.), *Interveniëren en veranderen. Zoeken naar betekenis in interacties*. Deventer: Kluwer.
- Abma, T. A., & Stake, R. E. (2001). Stake's responsive evaluation: Core ideas and evolution. *New Directions for Evaluation*, 2001(92), 7-22.
- Algera, J. (1984). Taakkenmerken. In P. Drenth, Thierry, H., Willems, P. & De Wolff, C. (Ed.), *Handboek arbeids- en organisatiepsychologie*. Deventer: Van Loghum Slaterus.
- Avolio, B. J. (2007). Promoting more integrative strategies for leadership theory-building. *American Psychologist*, 62(1), 25-33.
- Bakkenes, I. (1996). Professional isolation of primary school teachers; a task-specific approach. DSWO press, Universiteit Leiden.
- Bales, R. F. (2001). *Social Interaction Systems. Theory and Measurement*. New Brunswick, N.J.: Transaction Publishers.
- Barter, C., & Renold, E. (1999). The Use of Vignettes in Qualitative Research. *Social Research Update* (25), 1-4.
- Bascia, N. (1996). Teacher Leadership: Contending with Adversity. *Canadian Journal of Education*, 21(2), 155-169.
- Bennet, N., Wise, C., Woods, P. A., & Harvey, J. A. (2003). Distributed Leadership. A Review of Literature. National College for School Leadership.
- Brink, G. v. d., Jansen, T., & Pessers, D. (2005). Beroeps(z)eer. *Waarom Nederland niet goed werkt*. Amsterdam: Boom/SUN.
- Bush, T. (2011). *Theories of Educational Leadership and Management* (Fourth ed.). London: SAGE Publications Ltd.
- Carson, J. B., Tesluk, P. E., & Marrone, J. A. (2007). Shared Leadership in Teams: An investigation of antecedent conditions and performance. *Academy of Management Journal*, 50(5), 1217-1234.
- Csikszentmihalyi, M., & Larson, R. (1992). Validity and reliability of the Experience Sampling Method. In M. W. De Vries (Ed.), *The experience of psychopathology: investigating mental disorders in their natural settings* (pp. 43-57). Cambridge: Cambridge University Press.
- Day, D. V., Harrison, M. H., & Halpin, S. M. (2009). *An Integrative Approach to Leader Development. Connecting Adult Development, Identity, and Expertise*. New York: Psychology Press.
- DeRue, D. S., & Ashford, S. J. (2010). Who will lead and who will follow? A social process of leadership identity construction in organizations. *Academy of Management Review*, 35(4), 627-647.
- Ellemers, N., De Gilder, D., & Haslam, A. S. (2004). Motivating Individuals and Groups at Work: A Social Identity Perspective on Leadership and Group Performance. *The Academy of Management Review*, 29(3), 459-478.
- Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156.
- Finch, J. (1987). The Vignette Technique in Survey Research. *Sociology*, 21(1), 105-114.
- Geijsel, F., Sleegers, P., Stoel, R., & Krüger, M. (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.
- Gockel, C., & Werth, L. (2010). Measuring and Modeling Shared Leadership. Traditional Approaches and New Ideas. *Journal of Personnel Psychology*, 9(4), 172-180.
- Goetheer, G. J. J., & van der Vlugt, J. F. (2008). *Tijd voor Onderwijs: Eindrapport van de Commissie Dijsselbloem in vogelvlucht*. Den Haag: SDU.
- Gronn, P. (2000). Distributed Properties: A New Architecture for Leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 28(3), 317-338.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, 13, 423-451.
- Hackman, J. R., & Lawler, E. E. (1971). *Employee reaction to job characteristics*. *Journal of applied psychology*, 55(3), 259-286.
- Harris, A. (2007). Distributed leadership: conceptual confusion and empirical reticence. *International Journal of Leadership in Education*, 10(3), 315-325.
- Harris, A. (2008). Distributed School Leadership. *Developing tomorrow's leaders*. Oxon/New York: Routledge.

- Harris, A. (2009). Distributed Leadership and Knowledge Creation. In K. Leithwood, B. Mascall & T. Strauss (Eds.), *Distributed Leadership According to the Evidence*. New York: Routledge.
- Harris, A., Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., & Hopkins, D. (2007). Distributed leadership and organizational change: Reviewing the evidence. *Journal of Educational Change*, 8(4), 337-347.
- Harris, A., & Muijs, D. (2003). *Teacher Leadership: principles and practice*. National College for School Leadership.
- Hughes, R. (1998). Considering the vignette technique and its application to a study of drug injection and HIV risk and safer behaviour. *Sociology of Health and Illness*, 20(3), 381-400.
- Hulpia, H. (2009). *Distributed leadership and organizational outcomes in secondary schools*. Universiteit Gent, Gent.
- Hupe, P. (2009). De autonomie van de vakman (m/v). Over regeldruk en handelingsruimte. In T. Jansen, G. v. d. Brink & J. Kole (Eds.), *Beroepstrots. Een ongekende kracht*. (pp. 129-149). Amsterdam: Uitgeverij Boom.
- Ibarra, H. (1999). Provisional Selves: Experimenting with Image and Identity in Professional Adaptation. *Administrative Science Quarterly*, 44, 764-791.
- Jansen, T., Brink, G. v. d., & Kole, J. (2009). *Beroepstrots. Een ongekende kracht*. Amsterdam: Boom/SUN.
- Kenny, D. A. (1994). *Interpersonal Perception: A social relations analysis*. New York: The Guilford Press.
- Kessels, J. (2009). *De jacht op een idee. Visie, strategie, filosofie*. Amsterdam: Uitgeverij Boom.
- Kessels, J., Boers, E., & Mostert, P. (2008). *Vrije ruimte praktijkboek. Filosoferen in organisaties*. Amsterdam: Uitgeverij Boom.
- Kruiter, A. J., De Jong, J., Van Niel, J., & Hijzen, C. (2007). *De Rotonde van Hamed. Maatwerk voor mensen met meerdere problemen*. NICIS Institute.
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. Buckingham/Philadelphia: Open University Press.
- Leithwood, K., Mascall, B., & Strauss, T. (2009a). *Distributed Leadership According to the Evidence*. New York: Routledge.
- Leithwood, K., Mascall, B., & Strauss, T. (2009b). New Perspectives on an Old Idea. In K. Leithwood, B. Mascall & T. Strauss (Eds.), *Distributed Leadership According to the Evidence*. New York / London: Routledge.
- Leithwood, K., Mascall, B., Strauss, T., Sacks, R., Memon, N., & Yashkina, A. (2007). Distributing Leadership to Make Schools Smarter: Taking the Ego Out of the System. *Leadership and Policy in Schools*, 6(1), 37-67.
- Leonard, D., & Swap, W. (2004). Deep smarts. *Harvard Business Review*, 82(9), 88-97.
- Livi, S., Kenny, D. A., Albright, L., & Pierro, A. (2008). A social relations analysis of leadership. *The Leadership Quarterly*, 19(2), 235-248.
- Lord, R. G. (1985). An information processing approach to social perceptions, leadership perceptions, and behavioral measurement in organizational settings. *Research in Organizational Behavior*, 7, 87-128.
- Louden, W., & Wildy, H. (1999). Short shrift to long lists. An alternative approach to the development of performance standards for school principles. *Journal of Educational Administration*, 37(2), 99-121.
- Macbeath, J. (2005). Leadership as distributed: a matter of practice. *School Leadership & Management*, 25(4), 349-366.
- Miller, D. T. (1999). The norm of self-interest. *American Psychologist*, 54(12), 1053-1060.
- Morgeson, F. P., DeRue, D. S., & Karam, E. P. (2010). Leadership in Teams: A Functional Approach to Understanding Leadership Structures and Processes. *Journal of Management*, 36(1), 5-39.
- OCW. (2007). *Actieplan LeerKracht van Nederland. Beleidsreactie op het advies van de Commissie Leraren*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Onderwijsraad. (2003). *Leren in een kennissamenleving*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Oosterloo, A., Paus, H., Klep, J., & Noteboom, A. (2008). *Beste stuurlied. Een verkenning van inhoudelijk leiderschap en inhoudelijk beleid in het primair onderwijs*. Enschede: Stichting leerplanontwikkeling (SLO).
- Pearce, C. L., & Conger, J. A. (2003). *Shared Leadership: Reframing the Hows and Whys of Leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Pearce, C. L., & Sims, H. P. (2002). Vertical Versus Shared Leadership as Predictors of the Effectiveness of Change Management Teams: An Examination of Aversive, Directive, Transactional, Transformational, and Empowering Leader Behaviors. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 6(2), 172-197.
- Resnick, L. B. (1991). Shared Cognition: Thinking as Social Practice. In L. B. Resnick, J. M. Levine & S. D. Teasley (Eds.), *Perspectives on Socially Shared Cognition*. Washington, DC: American Psychological Association.

- Schyns, B., & Meindl, J. R. (2005). *Implicit Leadership Theories: Essays and Explorations*. Charlotte, NC: Information Age Publishing Inc.
- Smylie, M. A. (1992). Teacher Participation in School Decision Making: Assessing Willingness to Participate. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14(1), 53-67.
- Smylie, M. A. (1995). New Perspectives on Teacher Leadership. *The Elementary School Journal*, 96(1), 3-7.
- Smylie, M. A., Conley, S., & Marks, H. M. (2002). Exploring New Approaches to Teacher Leadership for School Improvement. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 101(1), 162-188.
- Spillane, J. P. (2005). Distributed Leadership. *The Educational Forum*, 69(2), 143-150.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Spillane, J. P., & Coldren, A. F. (2011). *Diagnosis and Design for School Improvement. Using a Distributed Perspective to Lead and Manage Change*. New York/Londen: Teachers College Press.
- Spillane, J. P., & Diamond, J. B. (2007). Taking a Distributed Perspective. In J. P. Spillane & J. B. Diamond (Eds.), *Distributed Leadership in Practice*. New York: Teachers College Press.
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2001). Investigating School Leadership Practice: A Distributed Perspective. *Educational Researcher*, 30(3), 23-28.
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3-34.
- Spillane, J. P., & Healey, K. (2010). Conceptualizing school leadership and management from a distributed perspective. An Exploration of Some Study Operations and Measures. *The Elementary School Journal*, 111(2), 253-281.
- Stacey, R. (2007). *Strategic Management and Organisational Dynamics. The Challenge of Complexity* (5th ed.). Harlow: Prentice Hall.
- Ten Have, K., Dorenbosch, L., Moonen, H., & Oeij, P. (2010). Management door vertrouwen: Naar zelfmanagement en innovatief gedrag. Hoofddorp: TNO.
- Thompson, J. D. (1967). *Organizations in Action*. New York: McGraw-Hill.
- Tonkens, E. (2008). Herwaardering voor professionals, maar hoe? Verslag van de zesde Rob-Lezing. Den Haag: Raad voor het openbaar bestuur.
- Verdonschot, S. G. M. (2009). *Learning to innovate. A series of studies to explore and enable learning in innovation practices*. Dissertatie, Universiteit Twente, Enschede.
- Vrieze, G., Van Daalen, M., & Wester, M. (2009). *Ruimte van de leraar. Helpt LINC om de ruimte van de leraar vorm te geven?* Nijmegen/Amsterdam: ITS, Radboud Universiteit Nijmegen; Kohnstamm Instituut, Universiteit van Amsterdam.
- Wassink, H., Mioch, R., & Van Veen, K. (2009). Gespreid leiderschap in scholen. Een dag met Jim Spillane. *MESO magazine*, 29(168), 4-7.
- Weick, K. E., & Roberts, K. H. (1993). Collective Mind in Organizations: Heedful Interrelating on Flight Decks. *Administrative Science Quarterly*, 38(3), 357-381.
- Wheeler, L., & Reis, H. T. (1991). Self-Recording of Everyday Life Events: Origins, Types, and Uses. *Journal of Personality*, 59(3), 339-354.
- Woods, P. A. (2004). Democratic leadership: drawing distinctions with distributed leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 7(1), 3-26.
- Yukl, G. (1999). An Evaluation Of Conceptual Weaknesses In Transformational And Charismatic Leadership Theories. *Leadership Quarterly*, 10(2), 285-305.
- Zuurmond, A., & De Jong, J. (2010). *De professionele professional. De andere kant van het debat over ruimte voor professionals*. Den Haag: Ministerie van Binnenlandse Zaken.

Over de auteurs

Frank Hulbos, MSc. is zelfstandig onderzoeker en adviseur in de context van leren en ontwikkelen binnen organisaties. Hij is geïnteresseerd in het ontwerpen van leeromgevingen vanuit de principes van gespreid leiderschap en professionele ruimte. Momenteel bereidt hij een promotieonderzoek voor rondom die thema's. Daarnaast is hij als gastdocent verbonden aan de studierichting Human Resource Development van de Universiteit Twente.

Dr Inge Andersen werkt als onderzoeker en adviseur bij M&O-groep in 's-Hertogenbosch en is als wetenschappelijk medewerker verbonden aan de Nederlandse Schoolleiders Academie (NSA). Zij promoveerde op een onderzoek naar samenwerking en autonomie in basisscholen en richt zich sindsdien op 'leren op de werkplek', communicatieprocessen binnen scholen en het verbinden van persoonlijke ontwikkeling en organisatieontwikkeling.

Prof. dr. J.W.M. Kessels is hoogleraar Opleidingskundig leiderschap bij LOOK (Wetenschappelijk Centrum Leraren Onderzoek) van de Open Universiteit. Daar richt hij zich in het bijzonder op het verbinden van lerende leraren en de wijze waarop schoolleiders de bekwaamheidsontwikkeling van hun teams kunnen stimuleren en ondersteunen. Daarnaast is hij werkzaam als hoogleraar Human Resource Development aan de Universiteit Twente.

Dr. Hartger Wassink is organisatiepsycholoog en werkt als programmaleider en onderzoeker bij LOOK (Wetenschappelijk Centrum Leraren Onderzoek) van de Open Universiteit, met als aandachtsgebied de rol van leidinggevend en bij professionalisering van leraren. Hierbij richt hij zich op de sleutelkenmerken van een vruchtbare professionele dialoog in de school.

Colofon

Uitgave

LOOK

Open Universiteit

Juni 2012

Bezoekadres

Valkenburgerweg 177

6419 AT Heerlen

telefoon 045- 576 22 22

Postadres

Postbus 2960

6401 DL Heerlen

Tekst

F. Hulsbos, MSc

Dr. I. Andersen

Prof dr. J.W.M. Kessels

Dr. H. Wassink

Bureauredactie

Marijn Willems, MSc

Oplage

120 exemplaren

Vormgeving en omslag

Team Visuele communicatie, Open Universiteit

De rapporten staan onder redactie van

prof. dr. R.L. Martens

U kunt deze publicatie downloaden via www.look.ou.nl. Dat geldt ook voor eerder verschenen publicaties.

Een overzicht daarvan vindt u achterin deze publicatie.

Eerder verschenen rapporten

Nijland, F., Kruijff, R. de, & Diepstraten, I. (2012). *Inspireren tot leren. De Opleidingsschool 2010-2011*. Rapport 36. Heerlen: Open Universiteit, LOOK.

Hermans, V., Perreijn, S., & Bie, M. de (2012). *Docent Zorg 2.0*. Rapport 35. Heerlen: Open Universiteit, LOOK.

Bruin, M., & Münstermann, H. (2012). *Specifieke beroepscompetenties van docenten in het middelbaar beroepsonderwijs*. Rapport 34. Heerlen: Open Universiteit, LOOK.

Janssen, S., Goes, M., Wassink, H. (2012). *Een vliegende start: hoe houd je dit vast?* Rapport 33. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.

Leeuwestein-Verbeek, P., & Jeninga, J. (2012). *Kwaliteitsstandaarden professionalisering*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.

Hooijer, J., Amersfoort, D. van, & Willemse, S. (2012). *Welearning. Samen werken en samen leren binnen de Bisschop Möller Stichting*. Rapport 32. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.

Jansen, F., Aalsma, E., & Janssen, S. (2011). *Professionaliseren in het hart van de vernieuwing*. Rapport 31. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.

Das, L., & Walhout, J. (2011). *Informatievaardigheden en de mediathecaris*. Rapport 30. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.

Hooijer, J., & Amersfoort, D. van. (2011). *Leren, innoveren en netwerken in po en pabo in Fryslân*. Rapport 29. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.

Lutgerink, J., Evers, A., Jans, E., Deuss, E., Stuker, E., Almekinders, R., & Maagdenberg, W. (2011). *Misconcept of preconcept?* Rapport 28. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.

Schuit, H., Vrieze, I. de, & Slegers, P. (2011). *Leerlingen motiveren: een onderzoek naar de rol van leraren*. Rapport 27. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.

Goes-Daniëls, M., Berkers, R., Hulsebosch, J., & Coenders, M. (2011). *Professionaliseren en versterken praktijknetwerken VM2*. Rapport 26. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.

Schreurs, B., Evers, A., & Alphen, L. van (2011). *Leren op de werkplek in samenhang organiseren met 360-gradenfeedback. Twee casestudies*. Rapport 25. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.

Korenhof, M., Coors, P., Meijs, C., Amersfoort, D. van, & Moolenaar, N. (2011). *Netwerkleren in het primair onderwijs. Twee casestudies*. Rapport 24. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.

Beumer, M., Jeninga, J., Münstermann, H., & Perreijn, S. (2011). *Op weg naar een individueel ontwikkelingsplan in het praktijkonderwijs*. Rapport 23. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.

Martens, R., Hooijer, J., Kreijns, K., Laat, M. de, Vermeulen, M., & Wassink, H. (2011). *LOOK-onderzoek: vijf programmalijnen*. Rapport 22. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.

Schuwer, R., Lutgerink, J., Bie, M. de, Dieleman, A., Hermans, V. & Timmermans, G. (2011). *Ontwikkelen van leermateriaal in leerlijnen*. Rapport 21. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.

Leeuwestein-Verbeek, P., Meulen, M. van der, Perreijn, S., & Heeroma, N. (2011). *Teamontwikkeling basisschool Aan de Bron*. Rapport 20. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.

Janssen, S., Dresen, M., Heeroma, N., & Berkers, R. (2011). *Inzicht in teamontwikkeling door praktijkonderzoek op het vmbo van Scholengemeenschap Were Di*. Rapport 19. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.

Wenger, E., Trayner, B., & Laat, M. de. (2011). *Promoting and assessing value creation in communities and networks: a conceptual framework*. Rapport 18. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.

Stijnen, P., & Martens, R. (2011). *Jaarverslag onderzoek. LOOK 2010*. Rapport 17. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.

Janssen, S., Jansen, F., Schaepkens, H., & Groot, M. de. (2011). *Van teamontwikkeling naar persoonlijke ontwikkeling en omgekeerd. Evaluatie van een aanpak voor teamontwikkeling bij het ROC Koning Willem I College*. Rapport 16. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.

Goes-Daniëls, M., & Vermeulen, M. (2011). *Teamontwikkeling in de Dutch Health Tec Academy. Het gebruik van datafeedback bij het handelen van leraren in de CGO*. Rapport 15. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.

Goes-Daniëls, M., & Vermeulen, M. (2011). *Teamontwikkeling in de opleiding facilitaire dienstverlening. Het gebruik van datafeedback bij het handelen van leraren in de CGO*. Rapport 14. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.

Vermeulen, M., Klaijnsen, A., & Martens, R. (red). (2011). *De lerende leraar. Docentprofessionalisering in de praktijk. Bundel met deelrapporten Ruimte voor professionalisering, Professionalisering in het buitenland en Professionalisering in het primair onderwijs*. Rapport 13. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.

Martens, R., & Stijnen, P. (2010). *Jaarverslag onderzoek. LOOK 2009*. Rapport 12. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.

Kessel, N. van, Rens, C. van, & Vrieze, G. (2010). *Ruimte voor professionalisering. Formele regelingen voor professionalisering van leraren en het gebruik ervan*. Rapport 11. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.

Goes-Daniëls, M., Vermeulen, M., & Jansen, D. (2010). *Competentiegericht Opleiden in de Uiterlijke Verzorging. Onderzoek naar het handelen van leraren in CGO bij ROC Eindhoven*. Rapport 10. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.

Brand-Gruwel, S., & Walhout, J. (2010). *Informatievaardigheden voor leraren*. Rapport 9. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.

Hovius, M., & Kessel, N. van. (2010). *Professionalisering van leraren in het buitenland. Een inventarisatie van de stand van zaken in twaalf Europese landen*. Rapport 8. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.

Kuijk, J. van, Gennip, H. van, Wester, M., Smit, F., & Claassen, A. (2010). *Samen professionaliseren, samen uitvoeren. Evaluatie vraaggestuurde projecten 2009 Ruud de Moor Centrum*. Rapport 7. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.

Frietman, J., Kennis, R., & Hövels, B. (2010). *Managen van informeel leren: hoe ver kun je gaan? Een verkennende studie naar kwaliteitsmanagement van het informeel leren van leraren*. Rapport 6. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.

Dungen, M. van den, & Smit, W. (2010). *Meerdere wegen naar professionalisering*. Rapport 5. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.

Zwaneveld, B., & Rigter, H. (2010). *Over drempels naar meer ict-gebruik in het voortgezet onderwijs*. Rapport 4. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.

Someren, K. van, Doornebos-Klarenbeek, D., & Walhout, J. (2010). *Een pakkend begin! Vakdidactiek en economie. Ruim 30 concrete voorbeelden voor het economieonderwijs om goed van start te gaan*. Rapport 3. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.

Goes, M., Beeksmas, M., Delea, P., & Hooijer, J. (2010). *Verbreiding en verdieping competentiegericht opleiden van docenten binnen de NHL Hogeschool Leeuwarden. Eindverslag van de samenwerking tussen de NHL Hogeschool Leeuwarden en het Ruud de Moor Centrum, de activiteiten en de resultaten in de periode 2005-2009*. Rapport 2. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.

Goes, M., Delea, P., & Laat, M. de (2010). *Onderzoek naar de succes- en faalfactoren bij het leernetwerk Consortium VMBO-MBO*. Rapport 1. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.

Eerder verschenen publicaties

Nieuwenhuis, L. F.M. (2012). *Leven lang leren on the roc's! Een visie op werken en leren in het mbo*. Inaugurele rede. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.

Diepstraten, I., Wassink, H., Stijnen, S., Martens, R., & Claessen, J. (2011). *Professionalisering van leraren op de werkplek. Jaarboek Ruud de Moor Centrum 2010*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.

Stevens, L.M. (2010). *Zin in onderwijs*. Inaugurele rede. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.

Martens, R.L. (2010). *Zin in onderzoek. Docentprofessionalisering*. Inaugurele rede. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.

Martens, R.L. (2009). *LOOK onderzoeksprogramma 2009-2011. Succesvol leven lang leren op de werkplek: onderzoek naar de praktijk van docentprofessionalisering*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.

Dekeyser, H.M., Nielissen, G., Kallenberg, A., & Veen, D.J. van der. (2009). *Kennis van kennisbanken, Maatwerk in de professionalisering van beginnende leraren*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.

Evers, A., Reynders, L., & Janssen, S. (2008). *Het karakter en de ambities van de Academische School Limburg. Professionaliseren van binnenuit*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.

Potters, H., & Poelmans, P. (2008). *Virtuele Communities of Practice in het Onderwijs. Bevindingen van 7 pilots*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.

Bastiaens, Th.J. (2007). *Onderwijskundige innovatie: Down to earth*. Inaugurele rede. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.

Gerrichhauzen, J.T.G. (2007). *De lerende en onderzoekende docent*. Inaugurele rede. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.

Brouwer, N. (2007). *Verbeelden van onderwijsbekwaamheid*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.

Schulte, F. (2007). *E-coaching van docenten-in-opleiding in de opleidings- en schoolpraktijk. Bevindingen uit de E-coaching pilots van het project E-didactiek van het Ruud de Moor Centrum van de Open Universiteit Nederland*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.

Kallenberg, A.J. (2007). *Opleiden van leraren bij institutionele samenwerking: Een vierluik*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.

Ingen, S. van, Joosten-ten Brinke, D., Schildwacht, R., & Knarren, J. (2007). *Formatieve Assessments voor Docenten. Een evaluatierapport*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.

Evers, A., Vermeulen, M., & Klink, M. van der. (2007). *The need to invest in teachers and teacher education. How to manage costs and achieve quality in teacher education?* Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.

Klink, M. van der, Evers, A., & Walhout, J. (2006). *De kwaliteit van EVC in de lerarenopleidingen*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.

Luchtman, L. (red.) (2006). *E-coachen voor lerarenopleiders*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.

Klink, M. van der, & Schlusmans, K. (red.) (2006). *EVC voor Velen*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.

Hanraets, I., Potters, H. & Jansen, D. (2006). *Communities in het Onderwijs. Adviezen en tips, een handreiking voor moderatoren*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.

Staal, H. (2006). *De Kennisbank Wiskunde en competentiegericht opleiden van leraren. Verslag van een samenwerking tussen de Educatieve Hogeschool van Amsterdam en het Ruud de Moor Centrum*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.

Firssova, O., Jeninga, J., Lockhorst, D. & Stalmeier, M. (2006). *Begeleiden van zij-instromers met een digitaal portfolio*. Verslag van een pilot. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.

Xu, W. (2005). *Preliminary requirements of social navigation in a virtual community of practice*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.

Veen, M.J.P. van (red.) (2005). *Door de bomen het bos: Informatievaardigheden in het onderwijs*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.

Zwaneveld, G. (2005). *Wiskunde en informatica: innovatie en consolidatie*. Inaugurele rede. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.

Coonen, H.W.A.M. (2005). *De leraar in de kennissamenleving*. Inaugurele rede. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.

Kolos-Mazuryk, L. (2005). *META: Enhancing Presence by means of the social affordances*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.

Kluijtmans, F., Becker, B., Crijns, M. & Sewandono, I. (2005). *Anders leren, anders organiseren!?* Eindrapport van het project *Leraar anders: herontwerp van schoolorganisaties*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.

Goes, M., Dresen, M. & Klink, M. van der. (2005). *Zonder leraren geen meesterlijke ontwikkeling. Het uitwerken van kenmerkende beroepssituaties*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.

Jansen, D., Schuwer, R. & Dekeyser, H.M. (2005). *LOOK-applicatieprofiel. Een poldermodel voor omgaan met metadata*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.

Dekeyser, H.M. & Schuwer, R. (2005). *Ontwikkelen van kennisbanken en digitale leermaterialen. Enkele Handreikingen*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.

Poelmans, P. (2005). *Community of practice 'Nieuwe leraren', Evaluatie pilot met VO docenten*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.

Klap-van Strien, E. (2005). *Recente trends in opleiden en leren in arbeidsorganisaties met aandacht voor zingeving en bezieling*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.

Broeksma, H.C.E. (2004). *E-nabling E-learning*, onderzoeksrapport. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.

Vermeulen, M. (2003). *Een meer dan toevallige casus*. Inaugurale rede. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.

Stijnen, P.J.J. (2003). *Leraar worden: 'under construction'?* Inaugurale rede. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.

