

Samen vormgeven aan diepgaande samenwerking en gespreid leiderschap

# Gelijktijdig ontwikkelen, onderzoeken en leren

Door de eisen die de complexere wordende omgeving stelt, is in veel sectoren de dagelijkse werkpraktijk sterk dynamisch geworden.

Diepgaande samenwerking tussen professionals en nieuwe vormen van leiderschap worden steeds noodzakelijker. Hoe kan de gelijktijdige combinatie van onderzoeken en ontwikkelen ertoe bijdragen dat dit daadwerkelijk vorm krijgt in de praktijk?

Inge Andersen, Loes van Wessum & Frank Hulsbos

Zeker in organisaties waarin veel hoogopgeleide professionals werken, moeten steeds opnieuw creatieve oplossingen gevonden worden waarmee ingespeeld kan worden op een onzekere toekomst. Dit vraagt om complexe denk- en werkvaardigheden en het benutten van ieders expertise. Leiderschap en samenwerking zijn in die context zeer relevant. Er is behoefte aan leiders die voorwaarden scheppen waarbinnen zoveel mogelijk medewerkers in de organisatie hun talenten in wisselende samenwerkingsrelaties kunnen inzetten om de onderneming succesvol te laten zijn in nieuwe situaties. Door samen te werken kan vanuit verschillende invalshoeken expertise gebundeld worden en kan ook nieuwe kennis ontstaan waarmee complexe vraagstukken aangepakt kunnen worden.

Benodigde kennis verandert met de tijd en is verspreid aanwezig in de organisatie. Ieders ervaring en kennis kan bijdragen aan innovaties. Dit vraagt van leiders een gerichtheid op het verbinden van personen, partijen en processen. Van medewerkers vraagt het tegelijkertijd een actieve rol in diverse samenwerkingsrelaties. Leidinggeven is daarmee meer teamwerk geworden. Het oude beeld van 'de leider als held' vol-

staat dan niet langer; er is behoefte aan gespreid leiderschap. Bij gespreid leiderschap wordt leiderschap genomen door en gegund aan organisatieleden met de op dat moment benodigde expertise en affiniteit met het betreffende thema.

Het vormgeven aan gespreid leiderschap en diepgaande samenwerking blijkt in de praktijk echter nog niet zo eenvoudig. Leiderschap bevindt zich in een overgangsfase van het 'oude' naar het 'nieuwe'. In die overgangsfase is het in onze ogen van groot belang om de eigen werkpraktijk wat betreft samenwerking en leiderschap te onderzoeken en te ontwikkelen. Daarmee professionaliseren medewerkers zich en ontwikkelt de organisatie zich, terwijl complexe vraagstukken tegelijkertijd worden opgepakt.

In dit artikel bespreken we de begrippen 'diepe samenwerking' en 'gespreid leiderschap' in de context van het onderwijs. We presenteren onze ideeën over de wijze waarop scholen en kennisinstellingen gezamenlijk kunnen leren door diepe samenwerking en gespreid leiderschap in hun context te onderzoeken en te ontwikkelen.

## Dynamiek in de onderwijscontext

Toekomstbestendig onderwijs betekent dat leerlingen/ studenten moeten worden voorbereid op een open, onvoorspelbare toekomst, waarvoor ze complexe denken en werkvaardigheden nodig hebben. Voor degenen die dit toekomstbestendige onderwijs vormgeven, de leraren, betekent het vooral dat ze leerlingen kunnen ondersteunen in hun complexe leerprocessen. Dat kunnen leraren niet alleen.

Dat het vormgeven van toekomstbestendig onderwijs vraagt om diepe samenwerking en gespreid leiderschap en een schoolleider die dit ondersteunt, zien we in schoolsystemen die vooroplopen in het bieden van innovatief onderwijs (zoals Ontario in Canada en Singapore). Daar zijn leraren niet de uitvoerder, maar in de eerste plaats ontwerper en onderzoeker van onderwijs. Zij werken samen aan innovatieve onderwijspraktijken. Het gaat hier om intensieve, diepe samenwerking, waarbij leraren van elkaar afhankelijk zijn doordat ze verantwoordelijkheid dragen en delen. Ze begeleiden bijvoorbeeld samen een groep leerlingen die werken aan authentieke en complexe opgaven, zoals het ontwikkelen van een robot, en zijn daardoor samen verantwoordelijk voor nieuwe onderwijsvormen en de leerprocessen van leerlingen. Sturing komt in deze systemen niet alleen 'van boven', zoals van de schoolleider of bestuurder die instructies geeft en controleert op vastgestelde te behalen cito-scores of eindresultaten. Integendeel, iedere leraar oefent invloed uit op verbetering van het onderwijs en van de school. Die invloed neem je en krijg je toegekend op basis van kwaliteiten, expertise en ervaring. Bij dit gespreide leiderschap is invloed niet gekoppeld aan een formele positie of rol, maar aan de situatie, de kwaliteiten die daarin gevraagd worden en een gunning door collega's op basis van vertrouwen (Kessels, 2012).

Intensieve samenwerking tussen leraren en gespreid leiderschap komen in de meeste scholen echter niet gemakkelijk van de grond. Hoewel er goede voorbeelden zijn, blijkt de inkleuring van samenwerking en leiderschap contextafhankelijk. Het gaat bovendien niet om vaststaande systemen of organisatievormen, maar om flexibele, meebewegende samenwerkings- en leiderschapspraktijken. Scholen kunnen dus wel leren van succeservaringen elders, maar kunnen deze successen niet kopiëren. In de volgende paragrafen gaan we eerst in op de begrippen diepe samenwerking en gespreid leiderschap. Daarna schetsen we onze ideeën over de wijze waarop scholen en kennisinstellingen samenwerking en gespreid leiderschap verder kunnen onderzoeken en ontwikkelen.

## Samenwerking tussen leraren

Samenwerking tussen mensen kan geplaatst worden op een continuüm, dat loopt van oppervlakkige samenwerking waarbij men onafhankelijk van elkaar is, naar diepe vormen van samenwerking waarbij men wederzijds afhankelijk is van elkaar (Van Grieken e.a., 2015).

Dit continuüm begint met het vertellen van verhalen en het luisteren naar ideeën (onafhankelijkheid) en loopt via hulp en bijstand, het delen van kennis en ervaringen en gezamenlijk werk, naar teamwerk (diepgaande samenwerking met een hoge mate van wederzijdse afhankelijkheid). Bij wederzijdse afhankelijkheid worden talenten, kwaliteiten en persoonlijkheden aan elkaar verbonden om gezamenlijk een complexe taak uit te voeren of een complex probleem op te lossen.

Een voorbeeld hiervan in de onderwijscontext is co-teaching, waar leraren gezamenlijk het onderwijs aan een groep leerlingen ontwikkelen, plannen en uitvoeren en daarbij elkaars specifieke expertise nodig hebben.

Naast wederzijdse afhankelijkheid is ook gezamenlijke betekenisgeving ten aanzien van het primaire proces kenmerkend voor diepe samenwerking. Door op scholen bijvoorbeeld het gesprek te voeren over wat wordt verstaan onder goed onderwijs en door samen te reflecteren op onderwijspraktijken, worden onderliggende opvattingen, overtuigingen, veronderstellingen, normen en waarden geëxpliciteerd.

*Invloed neem je en krijg je toegekend op basis van kwaliteiten, expertise en ervaring*

Verskillende onderzoekers benadrukken het belang van diepe samenwerking voor collectieve leerprocessen en onderwijsverbetering en -vernieuwing. Wanneer samenwerking gericht is op de primaire taak van leraren, diepgaand is en onderliggende opvattingen en overtuigingen van leraren raakt, draagt het bij aan daadwerkelijke verandering in scholen en bevordert het de mogelijkheden tot gezamenlijk leren (o.a. Doppenberg, Den Brok & Bakx, 2012). Wij veronderstellen dat dit ook kan gelden voor aanpalende non-profitsectoren waarin professionals werken, zoals de zorg.

### *Diepgaande samenwerking is niet vanzelfsprekend*

Diepere vormen van samenwerking komen in de onderwijspraktijk niet zo vaak voor (Van Grieken e.a., 2015). Consultatie van collega's blijft beperkt tot het vrijblijvend uitwisselen van ideeën en materialen, de planning van activiteiten, de aard en inhoud van toetsen en het tempo en de inhoud van lesgeven. Er wordt bijvoorbeeld veel minder gesproken over professionele keuzes ten aanzien van didactiek of problemen die men ervaart in het eigen handelen. Ook elkaar observeren en samen kritisch nadenken over lesgeven komt weinig voor. Bovendien ligt de focus bij samenwerking meestal op individueel leren, en minder op gezamenlijk leren. De laatste jaren is er wel steeds meer aandacht gekomen voor het gezamenlijk bespreken van

data en op diverse plekken zetten leraren en schoolleiders professionele leergemeenschappen (PLG's) op (Van Keulen, Voogt, Van Wessum, Cornelissen & Selfhout, 2015). Het blijkt echter nog niet eenvoudig om binnen professionele leergemeenschappen diepgaande samenwerkingsprocessen daadwerkelijk vorm te geven. De samenwerking blijft veelal beperkt tot het uitwisselen van ideeën. Samenwerkingsprocessen blijken regelmatig te stagneren en de inhoudelijke thematiek staat soms te ver af van de dagelijkse praktijk.

#### *Waarom komt diepe samenwerking niet van de grond?*

Samenwerking komt mogelijk moeilijk van de grond omdat er in het onderwijs sprake is van een diepgewortelde cultuur van isolement en individuele autonomie. Diepere samenwerking vraagt meer wederzijdse afhankelijkheid, wat op gespannen voet kan staan met de autonomie van leraren. Diepe samenwerking kenmerkt zich bovendien door het bespreken van opvattingen en overtuigingen, wat tot meningsverschillen en conflict kan leiden. Leraren hebben juist de neiging om samenwerking te beperken tot veilige, minder bedreigende zaken om teamcohesie te behouden, conflicten te vermijden en de norm van individuele autonomie intact te laten. Een optimale balans bereiken, tussen enerzijds constructieve meningsverschillen en anderzijds een gerichtheid op persoonlijke verbondenheid, blijkt een uitdaging te zijn in samenwerkingsprocessen (Kelchtermans, 2006).

Een positieve beleving van samenwerking is dus niet altijd vanzelfsprekend en het is belangrijk om de nadelen in het oog te houden. Men kan bijvoorbeeld competitie en spanningen ervaren, die tot conflicten kunnen leiden. Ook toegenomen werkdruk en de druk om je te conformeren aan de meerderheid worden als mogelijke negatieve consequenties gezien, evenals sociale uitsluiting of groepsvorming.

#### *Conditie voor diepe samenwerking*

Wat tegenover deze mogelijke negatieve consequenties van samenwerking zou moeten staan, zijn effecten op resultaten die niet of niet goed zonder diepe samenwerking te bereiken zijn. Zoals we al eerder aangaven kunnen leraren toekomstbestendig onderwijs niet in hun eentje vormgeven. Het ondersteunen van complexe leerprocessen vraagt om aanpassingen in het onderwijs en om samenwerking. Leraren, die van oudsher gewend zijn om autonoom te werken, zouden zich beloofd moeten voelen voor de moeite die gedaan moet worden om overeenstemming te bereiken over lesprogramma's en didactiek, met het oog op de ontwikkeling van hogere-orde en klasse-overstijgende leerdoelen en de aanpassingen die op individueel leerlingniveau gewenst zijn.

Wat zijn nu condities die effectieve samenwerking bevorderen? In de literatuur komen vooral groeps- en proceskenmerken naar voren als bevorderende condities voor diepe samenwerking (Van Grieken e.a., 2015). Bij groepskenmerken gaat het bijvoorbeeld om team-

grootte, een ondersteunend klimaat en gespreid leiderschap. Niet alle groepen zijn zelfstandig in staat om diep samen te werken. Hier kan ondersteuning helpen, bijvoorbeeld in de vorm van procesbegeleiding. Maar zelfs als er doelen en rollen zijn geformuleerd en er een ondersteunende structuur is gecreëerd, geldt dat niet alle groepsleden openstaan voor samenwerken. De attitude, kennis en vaardigheden van (individuele) groepsleden spelen ook een rol. Bij proceskenmerken gaat het bijvoorbeeld om tijd-gerelateerde factoren, zoals individuele en gezamenlijke tijd om samen te werken. Andere belangrijke factoren zijn continuïteit in de staf en nabijheid van faciliteiten, regulatiemogelijkheden van het team en frequente, geformaliseerde professionele interactie.

Naast groeps- en proceskenmerken kunnen ook organisatiekenmerken diepe samenwerking bevorderen. Zo lijkt de wijze van aansturing van belang. Als samenwerking en de formulering van doelen voortkomen uit top-down-initiatieven, dan zou dit tot opgelegde collegialiteit kunnen leiden en eerder een oppervlakkige dan een diepe samenwerking bevorderen. Het opleggen van samenwerking kan bovendien leiden tot een negatieve attitude ten aanzien van samenwerking in het algemeen (Van Grieken e.a., 2015).

Uit het bovenstaande wordt duidelijk dat het realiseren van diepere vormen van samenwerking wordt beïnvloed door een complex samenspel van individuele medewerkers-, groeps-, proces- en organisatorische kenmerken. Deze complexiteit maakt dat we geen eenduidig beeld hebben van interventies die bijdragen aan diepere vormen van samenwerking; er is geen *one size fits all*-aanpak. Weten *wat* ertoe doet, betekent nog niet dat we weten *hoe* we dat kunnen realiseren. Verderop in ons artikel zullen we onze ideeën bespreken over de wijze waarop we deze hoe-vraag kunnen beantwoorden.

### **Van klassiek leiderschap naar gespreid leiderschap**

Leiderschap wordt over het algemeen geassocieerd met de kenmerken, gedragingen en waarden van individuele leiders in formele posities. Deze 'heldenopvatting' van leiderschap heeft het wetenschappelijk onderzoek lange tijd gedomineerd en waardevolle inzichten gegeven in kenmerken en gedrag van effectieve leiders en de competenties die zij nodig hebben.

Dit type leiderschapsonderzoek kan gezien worden als een weerspiegeling van breed gedragen, impliciete opvattingen over leiderschap, die uitgaan van daadkrachtige leiders die volgelingen de weg wijzen (Kessels, 2012). Ook in de onderwijspraktijk wordt daarom veel waarde toegekend aan de individuele schoolleider, die 'het verschil' moet maken.

#### *Kritiek op klassiek leiderschapsonderzoek*

Deze individuele opvatting van schoolleiderschap wordt sinds de eeuwwisseling steeds vaker bekritiseerd door

onderzoekers die vinden dat er te eenzijdig wordt gekeken naar de invloed van individuele leiders. Ook de rol van volgers in de totstandkoming van leiderschap en de interacties tussen leiders, volgers en de situatie zouden onderwerp van studie moeten zijn (Spillane, 2006). Er zijn ook praktische bezwaren tegen een te individualistische kijk op leiderschap. In Nederland is bij veel onderwijsmensen onvrede ontstaan over hiërarchische leiderschapsstructuren en een 'afrekencultuur'. Dit heeft negatieve gevolgen voor de bevoegtheid in het werk, de intrinsieke motivatie om

## Men kan bijvoorbeeld competitie en spanningen ervaren, die tot conflicten kunnen leiden

gezamenlijk aan verbetering en vernieuwing te werken en de bereidheid om aandacht te besteden aan professionele ontwikkeling. Een ander praktisch bezwaar is dat het onvoldoende bijdraagt aan onderwijsverbetering. Complexe vraagstukken vragen om de toepassing van kennis en expertise van iedereen in de organisatie.

Om deze redenen krijgt *gespreid leiderschap* (GL) de laatste vijftien jaar steeds meer aandacht, zowel in (onderwijs)onderzoek als in de (onderwijs)praktijk. Het wordt wel *the model of choice* in de 21e eeuw genoemd. Kessels (2012) pleit voor professionele ruimte van leraren, zodat zij naar eigen inzicht kunnen werken aan hun professionalisering en schoolverbetering. Dit is ingebed in een vorm van leiderschap die niet is gebaseerd op positie, maar op expertise en affiniteit voor een taak of thema.

### Onderzoek naar gespreid leiderschap

Sommige onderzoekers gebruiken gespreid leiderschap (GL) als synoniem voor democratisch, gedeeld en/of samenwerkend leiderschap. Harris (2007) noemt deze oppervlakkige vorm van gespreid leiderschap, die vooral uitgaat van spreiding van taken over personen, het *normatieve perspectief*. Vanuit dit perspectief veronderstellen onderzoekers dat spreiding van leiderschap essentieel is voor (school)organisaties. Onderzoek richt zich dan met name op de mate waarin leiderschap in de organisatie verdeeld is, over wie, en welke effecten verschillende vormen van spreiding hebben.

Daarnaast onderscheidt Harris een meer holistische kijk, waarin leiderschap beschouwd wordt als een interactieproces tussen mensen in relatie tot de situatie. Dit is het *theoretisch, beschrijvend perspectief*. Hierin is gespreid leiderschap niet zozeer een normatieve aanpak, maar een brede benadering van het *fenomeen* leiderschap, waarbij wordt gekeken naar de interactieprocessen tussen leiders, volgers en de situatie waarin zij zich bevinden.

Vanuit een normatief perspectief is veel onderzoek gedaan naar de effecten van spreiden van taken over meerdere personen. Het spreiden van leiderschap is onder andere in verband gebracht met kenniscreatie, organisatieontwikkeling en -verandering, organisatorische betrokkenheid en leerprestaties van leerlingen (zie Harris, 2013, voor een overzicht). We weten daarvoor dat gespreid leiderschap in scholen bijdraagt aan leerlingresultaten, kenniscreatie, organisatieontwikkeling en verandering.

Vanuit het beschrijvende perspectief hebben met name Spillane en zijn collega's aangetoond dat het heel goed mogelijk is om leiderschap te onderzoeken als praktisch. Spillane (2006) laat bijvoorbeeld zien hoe allerlei structuren, instrumenten en dagelijkse werkpraktijken mede bepalend zijn voor hoe leiderschap in de praktijk vorm krijgt. We hebben daarmee een beeld van hoe gespreid leiderschap ontstaat. Dit type onderzoek blijft echter weg van normatieve uitspraken en effectmetingen, waardoor we nog onvoldoende helder hebben *hoe* de ontwikkeling van gespreid leiderschap bijdraagt aan gewenste opbrengsten (bijvoorbeeld leerlingresultaten en organisatie-ontwikkeling), en onder welke condities.

### Onderzoekend leren en ontwikkelen van samenwerking en gespreid leiderschap

Duidelijk is dat diepe samenwerking en gespreid leiderschap kunnen bijdragen aan professionele ontwikkeling, leren van leerlingen en onderwijsvernieuwing. Het is echter onduidelijk hoe deze effecten tot stand komen en onder welke condities positieve of negatieve opbrengsten gerealiseerd worden. Het is ook nog onduidelijk hoe diepe samenwerking en gespreid leiderschap zich precies tot elkaar verhouden. Aanmerkelijk is dat er een wederzijdse relatie bestaat.

### Lerend onderzoeken in de praktijk

Het is van groot praktisch belang om meer zicht te krijgen op context-specifieke werkwijzen en interventies en op de condities waaronder diepe samenwerking en gespreid leiderschap bijdragen aan kwaliteitsverbetering. In onze ogen is het dan ook hoog tijd dat onderzoekers en professionals in de praktijk de handen ineen slaan en bovenstaande vragen samen proberen te beantwoorden.

Dit zou moeten gebeuren op een manier die kennis oplevert over samenwerking en gespreid leiderschap en tegelijkertijd betrokkenen ondersteunt om te leren. Hiervoor is het belangrijk dat onderzoeksinstrumenten handvatten bieden aan professionals om te reflecteren op de eigen samenwerkings- en leiderschapspraktijk en dat de instrumenten hen in staat stellen aanpassingen te doen in hun eigen praktijk. Kennisopbrengsten en leeropbrengsten worden daarbij beide als hoofdoopbrengst beschouwd, zodat het verbeteren en vernieuwen van de praktijk een bewust onderzoeksdoel is.

Hulsbos, Andersen, Kessels & Wassink (2012) onderscheiden criteria waaraan dergelijk 'lerend onderzoek' zou moeten voldoen:

- a. *Betekenisvol*: het levert kennis op die helpt samenwerkings- en 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 professionals en/of leidinggevend(en).
- c. *Ontwikkelingsgericht*: het levert bruikbare gegevens voor professionals en leidinggevend(en) op om hun persoonlijke ontwikkeling en leiderschapspraktijk mee te ondersteunen.
- d. *Dynamisch*: het definieert professionals en/of leidinggevend(en) niet als statische objecten, maar sluit aan bij het gegeven dat samenwerking en leiderschap steeds aan verandering onderhevig is.
- e. *Participatief*: het betreft professionals en leidinggevend(en) als handelend subject in het onderzoek.

Een mogelijke manier om lerend te onderzoeken in de praktijk, die voldoet aan bovenstaande criteria, is het volgen van bestaande samenwerkingsgroepen in (school)organisaties. Het gaat dan om groepen professionals die gezamenlijk werken aan een onderwerp dat betrekking heeft op kwaliteitsverhoging van het primaire proces. Tijdens de samenwerkingsbijeenkomsten zullen zich ook leiderschapspraktijken voordoen, gekoppeld aan het samenwerkingsproces. Binnen de samenwerkingscontext claimen groepsleden namelijk invloed en/of krijgen zij invloed toegekend.

#### *Dataverzameling en leren*

Als onderzoekers bij meerdere samenwerkingsbijeenkomsten aanwezig zijn, kunnen bijvoorbeeld op de volgende manieren data worden verzameld én kan er worden geleerd:

1. Observatie van proces-, structuur-, individuele en groepskenmerken.
2. Video-opnames waarmee tussentijds of na afloop gezamenlijk gericht teruggekeken kan worden.
3. 'Reflectieve experience sampling'. Gedurende de geobserveerde bijeenkomst wordt het proces op gezette tijden kort stilgelegd, waarbij aan de hand van korte vragen over bepaalde aspecten of dimensies van samenwerking en leiderschap (bijvoorbeeld de vijf niveaus van interdependentie of het claimen en toekennen van invloed) een beeld verkregen kan worden van de huidige samenwerkings- en leiderschapspraktijk. Tegelijkertijd kan gezamenlijk naar handvatten worden gezocht om die praktijk te verbeteren, via vormen van directe terugkoppeling van proceskenmerken en effecten (Hulsbos e.a., 2012).
4. Groepsbespreking na elke bijeenkomst, op basis van korte, direct na afloop door de groepsleden genoemde, individuele reflecties (*Learner reports*). Het

gaat hier om de perceptie van aspecten/dimensies van samenwerking en leiderschap in relatie tot gepercipieerde (leer)opbrengsten en bevorderende en belemmerende condities. Ook dit gesprek levert handvatten op om de praktijk te verbeteren.

5. Documentanalyse (op basis van producten, verslagen, etc. van de groep zelf).
6. Daarnaast kunnen in (voor)gesprekken aanvullend data worden verzameld ten aanzien van de bredere context, kenmerken van deelnemers en de rol van de formeel leidinggevend(en).

In cyclische bijeenkomsten van professionals, formele leider(s) en onderzoekers kunnen de door de onderzoekers geordende data gezamenlijk worden geïnterpreteerd en kunnen conclusies gezamenlijk worden getrokken. Op basis hiervan kunnen volgende stappen voor verdere ontwikkeling worden vastgesteld. Door samen te onderzoeken, kunnen er praktijkveranderingen plaatsvinden en kunnen deelnemers leren door te doen.

Een dergelijke werkwijze is a) betekenisvol en b) praktijknabij, omdat direct in de praktijk kennis wordt gegenereerd die helpt de praktijk beter te begrijpen. Het is c) ontwikkelingsgericht, omdat er steeds opnieuw naar handvatten wordt gezocht om de individuele en groepspraktijk direct te versterken. Het is d) dynamisch, omdat het de samenwerkings- en leiderschapspraktijken volgt terwijl ze ontstaan en veranderen. Ten slotte is het e) participatief, omdat betrokken professionals actief reflecteren en meezoeken naar handvatten om de praktijk te verbeteren.

#### **Betekenis voor leren en ontwikkelen van (onderwijs)professionals**

Uit onderzoek is bekend dat interactief werken aan het oplossen van problemen uit de werkpraktijk, een favoriete en krachtige manier van deskundigheidsbevordering van onderwijsprofessionals is. We weten ook het nodige over professionalisering van leraren. Zo blijken leeractiviteiten als *experimenteren* en *reflecteren* aan te sluiten bij de behoeften van leraren en schoolleiders om werken en leren te combineren. Deze activiteiten kunnen, als ze systematisch worden ingezet, gezien worden als vorm van onderzoeksmatig handelen. We weten ook dat leraren en schoolleiders onderzoeksmatig handelen lastig vinden en dat professionalisering op dit gebied be-

### *Leeropbrengsten worden gezien als nevenopbrengst van onderzoek*

langrijk is (Krüger, 2014). Als onderzoekers samenwerken met professionals in scholen, kan tegelijkertijd aan de oplossing van praktijkproblemen en aan professionalisering worden gewerkt. Vaak worden leeropbrengsten echter gezien als een nevenopbrengst van onderzoek. Het is interessant om na te gaan of kennisopbrengsten

en leeropbrengsten beide als hoofdbopbrengst beschouwd kunnen worden, zodat het verbeteren en vernieuwen van werkprocessen een bewust onderzoeksdoel is. Daarmee wordt samenwerking tussen onderzoekers en professionals in de praktijk namelijk een krachtig professionaliseringsinstrument.

De in de voorgaande paragraaf geschetste werkwijze gaat verder dan actieonderzoek of traditionele samenwerking tussen onderzoekers en scholen. Het bevat elementen van actieonderzoek, omdat deelnemers meer inzicht krijgen in hun doen en laten en handvatten vinden voor het verbeteren van hun handelen. Het bevat echter ook elementen die gericht zijn op een bredere kennisopbrengst. Leeropbrengsten en kennisopbrengsten spelen hier dus beide een hoofdrol. Een ander belangrijk kenmerk van de geschetste werkwijze is dat een driedubbele leeropbrengst is ingebouwd:

- Leraren werken samen aan een inhoudelijk onderwerp dat direct verbonden is aan het primaire proces. De samenwerking is gericht op het inhoudelijk oplossen van een vraagstuk.
- De samenwerkings- en leiderschapspraktijken worden tijdens het werken aan het inhoudelijke onderwerp onderzocht, wat handvatten biedt om deze processen te versterken.
- Door samen expliciet te reflecteren op de leeropbrengsten en de ondernomen (leer)activiteiten draagt het bij aan meer intentionele leerprocessen.

Door met behulp van samenwerking en gespreid leiderschap inhoudelijke uitdagingen aan te gaan en tegelijkertijd deze samenwerkingspraktijken en gespreid leiderschap te onderzoeken en te verbeteren, worden organisaties in onze ogen meer toekomstbestendig. Bij gespreid leiderschap gaat het namelijk om het benutten van professionele ruimte en aanwezige expertise. Diepe samenwerking veronderstelt reflectief, betekenisvol en onderzoeksmatig handelen. Door onderzoeksmatig handelen te verbinden aan de eigen werkpraktijk en het onderzoek samen met onderzoekers uit te voeren, kunnen professionals en leidinggevendenden zich verder ontwikkelen en wordt er gewerkt aan team- en organisatieontwikkeling.

We denken dat deze werkwijze ook buiten het onderwijs ingezet kan worden, zeker in sectoren waar hoogopgeleide professionals in het primaire proces werken (bijvoorbeeld in de zorgsector). Traditionele professionaliseringsvormen kunnen nog steeds benut worden, maar omgaan met complexiteit zal een groter beroep doen op professionaliseringsvormen die op de werkplek georganiseerd worden en waarin samen onderzoek doen, ontwerpen en reflecteren een grote rol spelen. Door diepgaand participatief onderzoek te doen, kan meer zicht verkregen worden op hoe samenwerking en gespreid leiderschap kunnen leiden tot innovatie en kwaliteitsverhoging. Tegelijkertijd kunnen in de specifieke context van de organisatie direct concre-

te stappen worden gezet in de verdere ontwikkeling van deze ondersteunende processen. Op die manier leren professionals onderzoeksmatig te handelen en leren zij gezamenlijk beter in te spelen op toekomstige inhoudelijke uitdagingen. ●

## Literatuur

- Doppenberg, J.J., A.W.E.A. Bakx & P.J. den Brok (2012). Collaborative teacher learning in different primary school settings. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 18, 547–566.
- Grieken, K. van, F. Dochy, E. Raes & E. Kyndt (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17–40. <http://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>
- Harris, A. (2007). Distributed leadership: conceptual confusion and empirical reticence. *International Journal of Leadership in Education*, 10(3), 315–325.
- Harris, A. (2013). Distributed Leadership: Friend or Foe? *Educational Management Administration & Leadership*, 41(5), 545–554. <http://doi.org/10.1177/1741143213497635>
- Hulsbos, F.A., I. Andersen, J.W.M. Kessels & H. Wassink (2012). *Professionele ruimte en gespreid leiderschap*. Heerlen: LOOK - Wetenschappelijk Centrum Leraren Onderzoek - Open Universiteit.
- Kelchtermans, G. (2006). Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions: A review. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52, 220–237.
- Kessels, J.W.M. (2012). *Leiderschapspraktijken in een professionele ruimte*. Oratie, 30 maart 2012. Heerlen: LOOK - Wetenschappelijk Centrum Leraren Onderzoek - Open Universiteit.
- Keulen, H. van, J. Voogt, L. van Wessum, F. Cornelissen & W. Selfhout (2015). Professionele leergemeenschappen in onderwijs. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 36(4), 143–160.
- Krüger, M. (2014). *Leidinggeven aan onderzoekende scholen*. Bussum: Coutinho.
- Spillane, J.P. (2006). *Distributed Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.



**Dr. Inge Andersen** is hoofddocent Leiderschap in het Onderwijs, Seminarium voor Orthopedagogiek, Hogeschool Utrecht. E-mail: [inge.andersen@hu.nl](mailto:inge.andersen@hu.nl)



**Dr. Loes van Wessum** is associate lector Leiderschap in Onderwijs en Opvoeding, Windesheim Flevoland. E-mail: [l.van.wessum@windesheimflevoland.nl](mailto:l.van.wessum@windesheimflevoland.nl)



**Drs. Frank Hulsbos** is zelfstandig onderzoeker en consultant & externe promovendus bij de Open Universiteit. E-mail: [frank@frankhulsbos.nl](mailto:frank@frankhulsbos.nl)