

Kessels, J.W.M. (2021) Gespreid leiderschap als voertuig voor diversiteit in professionele schoolteams. In: H. Bijlsma & M. Keyser (red.), *Erken de ongelijkheid. De kracht van diversiteit in onderwijsteams*. pag. 88-98. Uitgeverij PICA



De auteur:

Prof. dr. Joseph W.M. Kessels is emeritus-hoogleraar Educational Leadership aan de Open Universiteit en emeritus-hoogleraar Human Resource Development aan de Universiteit Twente.

joseph@josephkessels.com

www.JosephKessels.com

Joseph Kessels

1. Inleiding

De wens om sterke schoolteams te ontwikkelen, waarbinnen plaats is voor diversiteit aan talent en expertise, stelt bijzondere eisen aan het leiderschap. Een belangrijke vraag is hoe een (school)organisatie een gunstig leerklimaat voor medewerkers en docenten kan ontwikkelen waarin zij voortdurend aan de verbetering van hun vak kunnen werken. In deze bijdrage onderzoeken we in het bijzonder de invloed van formele en collegiale vormen van leiderschap op het leerklimaat. Het leiderschap dient immers uit te nodigen tot de ontwikkeling van professionaliteit, daar ruimte voor te bieden en medewerkers te ondersteunen in hun leeractiviteiten. Sprekend over leiderschap gaat het in de regel om het vermogen om invloed uit te oefenen op anderen teneinde toe te werken naar gezamenlijke doelstellingen (Yukl, 2013).

Gespreid leiderschap is een vorm van leiderschap die op het ogenblik veel belangstelling ondervindt, juist omdat het in de school een krachtige werking kan hebben op het bevorderen van de professionele ruimte en het erkennen van diversiteit in expertise en ervaring. Bij voorkomende vraagstukken of vernieuwingsdoelen bevordert gespreid leiderschap dat leraren, die daartoe de bekwaamheid hebben of die verder willen ontwikkelen, invloed kunnen claimen om initiatieven te ondernemen om aan een taak of oplossing te werken. Dit zal echter pas werken mits hun collega's die expertise ook erkennen, vertrouwen en waarderen, en vervolgens die invloed ook gunnen en toekennen. Dat stelt hoge eisen aan de samenhang en het leerklimaat binnen een team.

Gespreid leiderschap is niet zozeer een nieuwe stroming in leiderschapsmodellen, als wel een vorm van professionalisering die enerzijds recht doet aan de individuele verschillen in bekwaamheid en ambities tussen mensen en anderzijds een groot beroep doet op de samenhang en samenwerking in een team. De leden zullen elkaars kwaliteiten beter leren kennen, waarderen en vertrouwen, en dientengevolge elkaar ook de invloed gunnen en toekennen die nodig is om daadwerkelijk met de betreffende expertise aan de slag te gaan.

Deze bijdrage probeert in het bijzonder de vraag te beantwoorden hoe gespreid leiderschap een voertuig kan zijn voor de bevordering van diversiteit in bekwaamheid in een docententeam en dan specifiek voor de professionele ontwikkeling daarvan. Om zicht te krijgen op mogelijke antwoorden is het daartoe van belang om te verkennen wat gunstige condities zijn bij het opsporen, ruimte geven en inzetten van de aanwezige, diverse bekwaamheden.

Het is ook de nodig om de principes en kernpunten van gespreid leiderschap nader te beschrijven. Ook al komen we tot de conclusie dat gespreid leiderschap gunstig is voor de ontwikkeling van sterke, diverse teams, dan wil dat nog niet zeggen dat de bestaande, klassieke leiderschapspraktijken ruimte bieden voor een dergelijke leiderschapspraktijk. Er zijn tal van praktische onzekerheden, ingesleten gewoonten, dilemma's en belemmerende gedachten, die een professioneel leerklimaat, gebaseerd op gespreid leiderschap, kunnen tegenwerken. Dergelijke belemmeringen komen in deze bijdrage ook aan de orde, verzegeld van mogelijke aanpakken die de weg vrijmaken voor meer gespreide leiderschapspraktijken.

2. Gespreid leiderschap in de school

In de loop van de geschiedenis zijn onze opvattingen over leiderschap sterk gevormd door de beelden van de leider als held, de grote voorganger en de dappere beschermer. Meestal een sterke man. Koningen, vrijheidsstrijders, staatslieden, politieke helden en succesvolle ondernemers hebben onze interpretaties van leiderschap beïnvloed. Leiderschap is daarbij in de regel sterk gekoppeld aan de formele positie van bestuurder, directeur of teamleider. Zodra de formele leider niet langer kan beschikken over de kennis en ervaring die nodig zijn voor verbetering en vernieuwing ontstaan er vormen van *participatief en collegiaal leiderschap* (Bush, 2011), waar het concept *gespreid leiderschap* onderdeel van uit maakt. De invulling die Spillane (2006) aan de term geeft, koppelt leiderschap los van een specifieke persoon of functie. Zijn theoretisch raamwerk focust op hoe leiderschap in de praktijk vorm krijgt in de interacties tussen leiders, volgers en de specifieke situatie. Het accent ligt daarbij vooral op de handelingen en 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 formele leider, maar om die van alle organisatieleden. Deze opvatting over leiderschap en het uitoefenen van invloed door medewerkers is niet nieuw. Eind 18^{de}, begin 19^{de} eeuw hield de Amerikaanse sociologe Mary Parker Follet (1868-1933) al een krachtig pleidooi voor het leggen van het leiderschap bij degene die op een gegeven moment de situatie het beste kan doorgronden; leiderschap is dus niet aan een bepaalde functie verbonden (Feldheim, 2004). Het is opmerkelijk dat nu, 100 jaar later, opnieuw belangstelling ontstaat voor deze opvatting over hoe je werk zou kunnen organiseren. Omdat deze interpretatie van leiderschap sterk inzet op de toepassing van de bekwaamheid van teamleden en de verdere ontwikkeling daarvan in een werkpraktijk, vormt ze 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). Het wordt bijvoorbeeld veelvuldig gebruikt als synoniem voor democratisch leiderschap, gedeeld leiderschap, samenwerkend leiderschap (Spillane & Diamond, 2007) en teacher leadership (Harris, 2007; Snoek, Hulsbos & Andersen, 2019). De vele betekenissen die aan het begrip toegeschreven

worden vormen tegelijkertijd de grootste zwakte (Harris, Leithwood, Day, Sammons, & Hopkins, 2007). De reviewstudie van Hulsbos, Andersen, Kessels en Wassink (2012) beschrijft uitvoerig de verschillende benaderingen en invullingen van het begrip. 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 hun bekwaamheidsontwikkeling.

Een belangrijk kenmerk van gespreid leiderschap is dat het geen statisch gegeven is dat gekoppeld is aan één persoon in een specifieke functie of positie. Afhankelijk van de situatie kunnen teamleden beurtelings leiderschapsactiviteiten uitoefenen en volgersgedrag tonen. Dit dynamische karakter is een belangrijk kenmerk van gespreid leiderschap: een leraar kan invloed uitoefenen in een bepaalde situatie of bij een specifiek vraagstuk waarvoor hij of zij over de expertise en ervaring beschikt. Dezelfde leraar kan in andere situaties, op andere momenten volger van collega's zijn. De leider-volger-relatie is bij uitstek tijdelijk en leidt niet tot een formele positie met rang, functieprofiel en salarisschaal. Die dynamische leiderschapsidentiteit is echter niet vanzelfsprekend. Een teamlid kan de invloed wel claimen, maar als anderen in dezelfde situatie dat leiderschap niet erkennen, gunnen en toekennen, ontstaat er onenigheid over de leider- en volgeridentiteit, met conflicten als gevolg.

Als leraren echter ervaren dat zij in hun professionele ruimte geen leiderschapsactiviteiten kunnen ontwikkelen – in de zin van invloed uitoefenen op de inrichting van hun werk en de samenwerking met collega's – zullen zij het gevoel ontwikkelen dat zij hun vak niet naar behoren kunnen uitoefenen en zal er ook een einde komen aan hun bekwaamheidsontwikkeling (Kessels, 2012).

DeRue en Ashford (2010) hebben het dynamische karakter van de leider- en volgeridentiteit uitvoerig beschreven, met veel aandacht voor het wederkerige proces van het verwerven ('claiming') en toekennen ('granting') van de leiderschapsrol. Als mensen leiderschap zien als een gedeeld, wederzijds proces zullen zij eerder proberen ruimte voor leiderschapsactiviteiten te verwerven dan wanneer zij een louter hiërarchische opvatting hebben waarin er slechts plaats is voor één leider. Als de groepsleden een gedeeld beeld hebben over de kenmerken van een gespreid leiderschap, zullen de verwervings- en toekenningsprocessen ook

soepeler verlopen. Bij grote verschillen in perceptie worden leiderschapspraktijken meer afhankelijk van individuele theorieën en zullen er spanningen en conflicten rondom het leiderschap ontstaan. Vanuit het perspectief van bekwaamheidsontwikkeling in (school)organisaties is het de moeite waard om praktijken met gespreide leiderschapsactiviteiten nader te verkennen. Een krachtig element van gespreid leiderschap is dat het een professionele ruimte mogelijk maakt met een flexibele afwisseling van leiderschapsactiviteiten, wat een gunstig leerklimaat creëert voor bekwaamheidsontwikkeling.

Als we de professionele ruimte opvatten als het domein waarin medewerkers in hun verbondenheid met de organisatie zeggenschap hebben over de inrichting en uitvoering van het werk en over het organiseren van hun eigen professionele ontwikkeling, dan raken we aan belangrijke motivatiefactoren om complexe taken op een hoog niveau uit te kunnen voeren. Denk daarbij aan de behoefte aan autonomie, het bekwaam willen zijn en het zich willen verbinden met gelijkgestemden, zoals door Deci en Ryan (2000) uitgewerkt in de Zelfdeterminatietheorie. Die professionele ruimte biedt aan medewerkers de regelmogelijkheden om aan hoge taakeisen te voldoen. Bij de uitvoering van ingewikkeld en belastend werk zal verruiming van die regelmogelijkheden het gevoel van stress verminderen en aanzetten tot werkmotivatie en uitnodigen tot leren (Karasek & Theorell, 1990). Het beschikken over regelmogelijkheden is een vorm van autonomie en is een bron voor professionele ontwikkeling. Schaufeli en Bakker (2004) komen door een positieve omkering van stressfactoren, zoals vermoeidheid, uitputting en cynisme in het werk tot vergelijkbare aanbevelingen en benoemen factoren als betrokkenheid, uitdaging, bevlogenheid, sociale ondersteuning en plezier als basis voor persoonlijke groei, leren en professionele ontwikkeling.

Op deze wijze is een overtuigende theoretische verklaring te construeren, waarom het concept van gespreid leiderschap een krachtige ondersteuning kan bieden voor professionele ontwikkeling in de school en de vorming van sterke teams. Het komt tegemoet aan de wens actief invloed uit te oefenen op de inrichting en vormgeving van de eigen werkomgeving (autonomie en regelruimte) waarbij een sterke motivatie bestaat om je te ontwikkelen in je vakgebied en daar voldoening uit te halen (bekwaamheid), terwijl die activiteiten plaatsvinden in nauwe samenhang en samenwerking met het werk van je naaste collega's ten dienste van een gezamenlijk doel (verbondenheid). Het ervaren van de vrijheid en veiligheid om invloed in je werk te nemen en te claimen, en merken dat

collega's je die invloed vervolgens ook gunnen en toekennen, vormen belangrijke kenmerken van een professionele ruimte met een aantrekkelijk leerklimaat. Om van de beschreven dynamiek gebruik te kunnen maken, is het wel van belang om een aantal voorwaarden te verkennen die waarschijnlijk een grote rol spelen bij het realiseren van een rijke leercultuur door middel van gespreid leiderschap.

3. Voorwaarden en belemmeringen

Zoals hierboven beschreven, verbindt gespreid leiderschap iemands expertise met de kennis en ervaringen van anderen, en werkt daardoor toe naar doorbraken in lastige vraagstukken, waarvoor tot nu toe nog geen bevredigende oplossing voorhanden was. De uiteindelijke opbrengst is tweeledig: aan de ene kant zijn er de feitelijke doorbraken, verbeteringen en innovaties die tot schoolverbetering leiden, terwijl er aan de andere kant ook een opbrengst is in de vorm van een toegenomen bekwaamheid om in de toekomst dergelijke vraagstukken sneller en slimmer aan te pakken. Het is een opvatting over professionalisering die leren en werken verbindt, waarbij niet alleen de individuele bekwaamheid van de leraar op een hoger plan komt, maar die ook de professionaliteit van het team als geheel versterkt.

Dit gaat echter niet vanzelf. Hier volgen enkele belangrijke voorwaarden, die een positieve invloed uitoefenen op dit proces. Ook volgen enkele bezwaren en belemmerende opvattingen die gespreid leiderschap kunnen bemoeilijken. Een beter inzicht in deze factoren helpt bij het verbeteren van de condities voor een leiderschapspraktijk die de professionele ontwikkeling van teams krachtig ondersteunt.

3.1 Een gezamenlijk perspectief

Gespreid leiderschap is een complex en dynamisch proces van wisselende leider- en volgeridentiteiten. Een collega kan het leiderschap wel claimen, maar als de andere collega's het niet gunnen, ontstaat er een nare situatie. Het gunnen en toekennen gebeurt pas als er aan enkele voorwaarden is voldaan: een team moet een sterke, gedeelde opvatting hebben over wat het wil bereiken binnen de school en op welke wijze dat het beste kan gebeuren. Gronn (2002) spreekt in dit verband over *conjoint agency*: een team van leraren werp zich samen op om een bepaald doel te bereiken of om bepaalde uitgangspunten na te streven. *Conjoint agency* verschaft richting en bevordert de onderlinge verbondenheid (Hulsbos, Van Langevelde & Kessels, 2017). Vervolgens is het natuurlijk van belang dat

degene die een leiderschapsrol claimt ook over de noodzakelijke ervaring en expertise beschikt om tijdelijk de voortrekkersrol rond een specifiek thema te kunnen vervullen. De andere teamleden zullen die kwaliteiten en de ambitie om een leiderschapsrol te vervullen moeten kennen. Het proces van gunnen en toekennen van invloed zal gemakkelijker gaan als er een sterk ontwikkeld vertrouwen over en weer is dat het goed zal gaan, en dat de persoon in kwestie in toekomstige situaties ook bereid zal zijn om invloed aan anderen te gunnen. Zodra de teamleden het claimen van leiderschap door een collega niet langer opvatten als een inzet van een bijzondere bekwaamheid bij een specifiek vraagstuk, maar als een teken dat de betreffende collega eigenlijk de baas wil spelen of vooral geniet van de machtspositie die het uitoefenen van leiderschap onvermijdelijk met zich meebrengt, zal het proces van claimen, gunnen en toekennen van invloed stagneren. Het veronderstelt ook bijzondere sociale bekwaamheden om op een onbelaste en veilige manier met elkaar het gesprek te voeren over het gezamenlijke perspectief, ieders persoonlijke ambitie daarbinnen en de aanwezigheid van de diversiteit aan bekwaamheden binnen een team.

3.2 Belemmerende opvattingen

Ook al zijn er tal van overtuigende argumenten dat het zinvol is om serieus werk te maken van gespreid leiderschap, er bestaan ook belemmerende opvattingen die de ontwikkeling van deze leiderschapspraktijk in de weg staan. We zijn opgegroeid met veel voorbeelden van krachtige en invloedrijke leiders, die sturend, moedig, doortastend, stressbestendig, verantwoordelijk, rechtvaardig, innovatief, vooruitziend, invoelend, uitnodigend, ondersteunend, coachend en beschermend hun invloed uitoefenen. In bewondering voor het heldenparadigma bij leiderschap is het moeilijk voor te stellen is dat je ook zonder zou kunnen. Juist in periodes van crisis en onzekerheid groeit de roep om krachtige, positionele leiders. Mensen zijn dan zelfs bereid om in ruil voor bescherming een deel van hun eigen vrijheid in te leveren, het initiatief uit handen te geven en zich gehoorzaam te schikken naar wat de leider van ze vraagt. Een dergelijke vaste rolverdeling tussen leider en volgers kan leiden tot krachtige overtuigingen dat een samenwerkingsverband zonder formele leiding gedoemd is te mislukken: iemand moet toch de leiding hebben, één kapitein op het schip, knopen doorhakken, de koers uitzetten, en waar nodig krachtig ingrijpen. Ook de opvatting dat veel mensen, met name lager opgeleide medewerkers, behoefte hebben aan sturing en concrete instructies, blijft hardnekkig bestaan, zonder dat daar bewijs voor is. In die opvatting behoren medewerkers te weten waar ze aan toe zijn en wat van

ze verlangd wordt. Daarin ligt ook een vanzelfsprekendheid van gehoorzaamheid en ondergeschiktheid besloten, wat zich niet goed verenigt met wensen ten aanzien van professioneel, pro-actief gedrag, eigen oordeelsvorming en emancipatie. Daarenboven zijn velen opgevoed met de gedachte dat een loopbaan pas succesvol is zodra die toegroeit naar een leidinggevende positie met status, aanzien en veel ondergeschikten. Dergelijke gedachten zijn belemmerend bij het overwegen van vormen van gespreid leiderschap, waarbij geen sprake is van een vaste hiërarchische positie met zeggenschap over ondergeschikten.

3.3 De rol van de formele leider

Een belangrijke vraag is of het formele, hiërarchische leiderschap van de bestuurder, schooldirecteur of teamleider het gespreid leiderschap binnen onderwijsteams in de weg staat. Zonder een karikatuur te willen schetsen, is het aannemelijk dat een sterk autocratische vorm van leiderschap de professionele ruimte van medewerkers inperkt. Medewerkers zullen dan hun werk immers vooral doen op basis van gehoorzaamheid, gestuurd door beloning en straf, in plaats van eigen vakbekwaamheid. Zij zullen de ruimte en veiligheid voor eigen initiatief en experiment als gering ervaren. Hier zal gespreid leiderschap moeilijk tot ontwikkeling kunnen komen.

Het aantal bestuurders en schoolleiders dat gespreid leiderschap bewust aanmoedigt en probeert om er gunstige condities voor te creëren, groeit. Het thema is onderwerp van congressen en leiderschapsprogramma's. Enkele scholen overwegen zelfs om na het vertrek van de formele schoolleider vormen van collegiaal en gespreid leiderschap tot ontwikkeling te brengen. Belangrijke voorwaarden voor een rijke professionele ruimte met gespreid leiderschap zijn als volgt samen te vatten (Kessels, 2018):

- Voldoende structurele ruimte (tijd, middelen en bevoegdheden),
- Ondersteunende persoonlijke motieven (motivatie, intentie en doelgerichtheid)
- Collegiale interactie tussen collega's en schoolleiding (aandacht, belangstelling, waardering, afstemming en bereidheid tot verandering).

Het is begrijpelijk dat leraren bij een gunstig samenspel van die elementen het werken in de school als een uitdagende en verrijkende werkbeleving ervaren. Zodra die interactie en afstemming met de omgeving echter te wensen overlaat, kan er een gevoel van vervreemding optreden, wat bij de aanvankelijk gedreven leraar tot een zelfgekozen isolement in de eigen klas

kan leiden en het uitdoven van de aanvankelijke wens om met professionalisering en onderwijsverbetering bezig te blijven.

Als de schoolleiding en collega's geen inhoudelijke belangstelling tonen voor de specifieke expertise en ambitie van een gedreven leraar, is er weinig kans dat het dynamische proces van *claiming and granting of influence* (DeRue & Ashford, 2010) op gang komt en blijft gespreid leiderschap afwezig. Schoolleiders die beweren dat zij de ruimte voor medewerkers weliswaar belangrijk vinden, maar dat zij tevens een sterke overtuiging hebben dat zij in spanningsvolle situaties vooral zelf interventies moeten plegen, belemmeren gespreid leiderschap en houden een solistische werkcultuur in stand. Het team is dan slechts een organisatorische, administratieve eenheid, die af en toe vergadert. Het zich terugtrekken in de eigen klas staat een gezamenlijke waardenoriëntatie, professionele uitwisseling en een vernieuwingsagenda in de weg, en is zeker geen bron van inspiratie.

Zelfs de verlichte schoolleider die zich openlijk uitspreekt voor gespreid leiderschap en zich daar ook bewust voor inzet, vormt paradoxaal genoeg zelf vaak een barrière voor de verdere ontwikkeling op dit vlak. Deze leiderschap-paradox was te observeren in een aantal onderzoeken naar vernieuwingsinitiatieven zoals gepubliceerd in *Pedagogische Studiën* (Meirink, Oolbekkink-Marchand & Admiraal, 2018) die juist bedoeld waren om de professionele ruimte van leraren te vergroten en een grotere diversiteit aan kwaliteiten in het schoolteam te realiseren. Een afwachtende houding van leraren en hun terughoudendheid om initiatieven te nemen, vaak gerechtvaardigd door de ervaren werkdruk, lokt vervolgens bij de schoolleider een directief gedrag uit, wat leidt tot een verdere beperking van ieders professionele ruimte. Theoretisch gezien zouden vormen van gespreid leiderschap hierbij een uitweg kunnen bieden, maar de mogelijkheid om in een dergelijke situatie daartoe de noodzakelijke bekwaamheden te verwerven, zijn dan wel zeer beperkt, waarschijnlijk juist door de hierboven beschreven paradoxale leiderschapsdynamiek (Kessels, 2018).

4. Tot slot

De centrale vraag in deze bijdrage is hoe gespreid leiderschap een voertuig kan zijn voor de bevordering van diversiteit in bekwaamheid in een docententeam en dan specifiek voor de professionele ontwikkeling daarvan. De opgebouwde redenering maakt aannemelijk dat gespreid leiderschap voor dit streven veel ruimte biedt en misschien wel een

noodzakelijke voorwaarde vormt. De dynamiek van gespreid leiderschap maakt immers gebruik van sterke motivatiefactoren uit de zelfdeterminatie theorie (Deci & Ryan, 2000) zoals de behoefte aan autonomie, de behoefte om op specifieke domeinen bekwaam te willen zijn, en de behoefte om bijzondere prestaties te leveren in relatie met gelijkgestemde collega's.

Het introduceren van een dergelijke gespreide leiderschapspraktijk stelt echter hoge eisen aan de sociale bekwaamheden van de teamleden. Bekwaamheden die hen in staat stellen om op een transparante en veilige manier het spel te kunnen spelen van het over en weer claimen, gunnen en toekennen van tijdelijke invloed en van het soepel kunnen switchen tussen leider- en volger-identiteiten.

Belangrijke voorwaarden om dit te laten slagen zijn de aanwezigheid van voldoende structurele ruimte, ondersteunende persoonlijke motieven en een collegiale interactie tussen collega's en schoolleiding.

Om de leiderschap-paradox te vermijden – het openlijk beweren gespreid leiderschap te willen bevorderen en tegelijkertijd een gedragsrepertoire toepassen dat de professionele ruimte van teamleden beperkt – zal de schoolleiding vooral moeten inzetten op het faciliteren van teamgesprekken over de gezamenlijke waardenoriëntatie, ruimte bieden voor professionele uitwisseling en ieder uitnodigen om bij te dragen aan een vernieuwingsagenda, in plaats van het zich laten verleiden tot het nemen van directieve maatregelen.

Het proces van gunnen en toekennen van invloed aan een collega zal gemakkelijker gaan naarmate er een sterk ontwikkeld vertrouwen over en weer groeit, en dat de persoon in kwestie in toekomstige situaties ook bereid zal zijn om invloed aan anderen te gunnen en een volgeridentiteit aan te nemen. Dit zal de diversiteit in schoolteams doen toenemen en de gezamenlijke schoolontwikkeling ten goede komen.

5. Literatuur

- Bush, T. (2011). *Theories of Educational Leadership and Management* (Fourth ed.). London: SAGE Publications Ltd.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.

- 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.
- Feldheim, M.A. (2004) Mary Parker Follett: lost and found - again, and again, and again. *International Journal of Organization Theory and Behaviour* (2004), pp. 341-362.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, 13, 423-451.
- Harris, A. (2007). Distributed leadership: conceptual confusion and empirical reticence. *International Journal of Leadership in Education*, 10(3), 315-325.
- 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.
- Hulsbos, F., Andersen, I., Kessels, J., & Wassink, H. (2012). *Professionele ruimte en gespreid leiderschap. Rapport 37*. LOOK. Heerlen: Open Universiteit.
- Hulsbos, F., Van Langevelde, S., & Kessels, J. (2017). Een gespreid perspectief op leiderschap. In: Hulsbos, F. & Van Langevelde, S. (red.) *Gespreid Leiderschap in het Onderwijs*. Pp. 24-37. Utrecht: Kessels & Smit Publishers.
- Karasek, R. A., & Theorell, T. (1990). *Healthy work: stress, productivity and the reconstruction of working life*. New York: Basic Books.
- Kessels, J. W. M. (2012). *Leiderschapspraktijken in een professionele ruimte*. Inaugurele rede, 30 maart 2012. Heerlen: Open Universiteit.
- Kessels, J.W.M.(2018). Ecologie van de professionele ruimte. *Pedagogische Studiën* 95 (3) 220-226.
- Meirink, J., Oolbekkink-Marchand, H., & Admiraal (2018). Professionele ruimte van leraren in het voortgezet onderwijs: inleiding bij het themanummer. *Pedagogische Studiën* 95 (3).
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: a multi-sample study. *Journal of Organizational Behaviour*, 25, 293-315. doi: 10.1002/job.248
- Snoek, M., Hulsbos, F., & Andersen, I. (2019). *Hoe kan het leiderschap van leraren in scholen versterkt worden?* Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- 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.
- Wassink, H., Mioch, R., & Van Veen, K. (2009). Gespreid leiderschap in scholen. Een dag met Jim Spillane. *MESO magazine*, 29 (168), 4-7.
- Woods, P. A. (2004). Democratic leadership: drawing distinctions with distributed leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 7 (1), 3-26.
- Yukl, G. (2013) *Leadership in Organizations*. 8th ed. Pearson.

