

Literatuurstudie gespreid leiderschap

Rapport
Schoolleidersregister PO, Utrecht

BMC
Mei 2019
Tineke Drewes
Peter Slegers
Wiesje Verhoeven

Inhoud

Inhoud	2
Inleiding	3
Werkwijze	5
2.1 Search en selectie artikelen	5
2.2 Analyse kader	6
2.3 Analyse	7
Bevindingen	8
3.1 Conceptualisering van gedeeld leiderschap	8
3.2 Onderzochte actoren	12
3.3 De soort verandering waar de school mee bezig is	13
3.4 Invloed van gedeeld leiderschap op schoolverbetering	13
3.5 De verandering van gedeeld leiderschap	14
Conclusie	16
4.1 Welke conceptualisering van gedeeld leiderschap zijn er?	16
4.2 Hoe ziet de verdeling van leiderschap over actoren eruit?	17
4.3 Wat is de invloed van gedeeld leiderschap op schoolverbetering?	17
4.4 Hoe verandert de wijze waarop gedeeld leiderschap vorm krijgt?	18
4.5 Conclusie	19
Referenties	20

Hoofdstuk 1 Inleiding

Sinds 2004 bestaat er in Nederland een beroepsstandaard voor schoolleiders in het primair onderwijs. Daarin staan de competenties beschreven die van belang worden geacht voor het goed functioneren van schoolleiders in het primair onderwijs. Hoewel deze beroepsstandaard als een herkenbaar en erkend instrument wordt gezien voor de professionalisering van schoolleiders, worden niet alle competenties als even helder en zinvol ervaren. Daarbij komt dat de beroepsstandaard voor het laatst herzien is in 2012. Ondertussen hebben er zich allerlei maatschappelijke ontwikkelingen voorgedaan die invloed hebben op het functioneren van de school en de schoolleider. Bovendien heeft wetenschappelijk onderzoek nieuwe inzichten opgeleverd over de rol van schoolleiders bij effectieve schoolontwikkeling. Om die redenen heeft het Schoolleidersregister PO behoefte aan een actualisering van de huidige beroepsstandaard.

Om tot een actualisering te komen, heeft het Schoolleidersregister PO besloten om een literatuurstudie naar effectief schoolleiderschap uit te voeren. De resultaten van deze studie leveren een bijdrage aan de kennisbasis, die ten grondslag ligt aan de beroepsstandaard.

Die kennisbasis is tot nu toe vooral gebaseerd op onderzoek naar de rol van de schoolleider in relatie tot schoolverbetering. Twee benaderingen zijn daarin dominant: onderwijskundig leiderschap en transformatieel leiderschap. Bij onderwijskundig leiderschap ligt de nadruk op een leider die sterk stuurt op het primaire proces. Er worden heldere onderwijsdoelen gesteld, en de leider coördineert en controleert de ontwikkeling van het curriculum en het instructieproces op school. Transformatieel leiderschap richt zich op de ontwikkeling van de organisatie. Een leider probeert de ontwikkelingscapaciteit van medewerkers en de organisatie als geheel te vergroten, wat uiteindelijk de effectiviteit van de organisatie ten goede moet komen.

In antwoord op kritiek op beide benaderingen – onderwijskundig leiderschap is te directief en sturend, transformatieel leiderschap verliest de focus op het primaire proces – betogen verschillende onderzoekers dat het onderscheid tussen beide voor succesvolle schoolleiders in hun dagelijkse praktijk minder relevant is. Succesvolle schoolleiders maken gebruik van zowel onderwijskundige als transformatieel leiderschapsstrategieën (Marks & Printy, 2003; Day & Sammons, 2016).

Dit heeft ertoe geleid dat in de meeste actuele beroepsstandaarden¹ niet meer voor één van beide benaderingen gekozen wordt, maar uitgegaan wordt van een integrale benadering van leiderschap (zie bijvoorbeeld de Canadese of Australische standaard). Leiderschap wordt vervolgens uitgewerkt in een aantal

¹ Om te komen tot een goede herziening van de standaard heeft het Schoolleidersregister PO, naast de literatuurstudie, ook een vergelijking gemaakt tussen de Nederlandse beroepsstandaard en een aantal internationale beroepsstandaarden. De bevindingen zijn te lezen in het rapport 'Beroepsstandaarden vergelijkkenderwijs' (2018).

generieke leiderschapspraktijken of functies, waarin zowel onderwijskundige als transformationele elementen te herkennen zijn (zie rapport Beroepsstandaarden vergelijkenderwijs, pagina 12).

Een relatief recente benadering van leiderschap is nog niet verwerkt in de kennisbasis. Deze benadering stelt de uitgangspunten van onderwijskundig en transformationeel leiderschap op een andere manier ter discussie. Dit perspectief, dat 'gespreid leiderschap' genoemd wordt, stelt vragen bij de opvatting dat leiderschap een eigenschap is van een individuele leider, of een praktijk die door een individuele leider wordt uitgeoefend. Dit perspectief neemt afstand van een 'heroïsche' kijk op leiderschap, waarbij één leider verantwoordelijk is voor het teweegbrengen van verandering.

In de beroepsstandaarden zien we dat er wel verwezen wordt naar deze nieuwe benadering, maar dat nog niet expliciet is gemaakt wat er onder verstaan wordt, of welke consequenties het heeft voor de invulling van de standaard. Er bestaan bovendien nog veel onduidelijkheden over het begrip van gespreid leiderschap. Zo laten Day en Sammons (2014) zien dat er (grote) verschillen bestaan in de interpretatie van gespreid leiderschap. Ook is het de vraag wie allemaal bij gespreid leiderschap betrokken zijn. Daarnaast zijn we benieuwd of en hoe gespreid leiderschap in verband kan worden gebracht met schoolverbetering. Op welke manier heeft het invloed? Tenslotte is het de vraag of en hoe gespreid leiderschap verandert over tijd: wordt gespreid leiderschap altijd op dezelfde manier vormgegeven of treden hier veranderingen in op in de loop van de tijd?

De afgelopen jaren is er meer onderzoek gedaan naar gespreid leiderschap. We willen inzichten uit deze onderzoeken gebruiken om meer zicht te krijgen op bovenstaande onduidelijkheden, en daarmee op de mogelijke implicaties voor de beroepsstandaard.

Concreet leidt dit tot de volgende vragen voor onze literatuurstudie:

1. Welke conceptualiseringen van gespreid leiderschap zijn er?
2. Hoe ziet de verdeling van leiderschap over actoren eruit?
3. Wat is de invloed van gespreid leiderschap op schoolverbetering?
4. Hoe verandert de wijze waarop gespreid leiderschap vorm krijgt gedurende het proces van schoolverbetering?

In dit rapport doen we verslag van de bevindingen van de literatuurstudie. We lichten eerst onze werkwijze toe. Vervolgens beschrijven we onze bevindingen en komen daarna tot een conclusie.

Hoofdstuk 2 Werkwijze

2.1 Search en selectie artikelen

We startten onze zoektocht naar literatuur in 2010, omdat het Schoolleidersregister PO voor de herziene beroepsstandaard uit 2012 literatuur tot 2010 heeft gebruikt. We hebben de volgende criteria gebruikt om artikelen te selecteren:

1. Het artikel is peer-reviewed;
2. Het artikel bevat een longitudinaal onderzoeksperspectief;
3. Het artikel gaat over basis- of voortgezet onderwijs;
4. Het artikel bevat een uitwerking van gespreid leiderschap.

Om artikelen te vinden hebben we de database ERIC geraadpleegd. De zoekopdracht bevat synoniemen van "distributed leadership", "school leadership practices", "change", "improvement" en "development." Dit leverde 387 zoekresultaten op. We hebben dubbele zoekresultaten verwijderd en vervolgens een selectie van de artikelen gemaakt. De abstracts van de artikelen zijn beoordeeld op basis van de criteria. Als het abstract geen uitsluitsel gaf, is het artikel zelf geraadpleegd, in het bijzonder de onderzoeksopzet. Na de selectie bleven er vijftien artikelen over. Veel artikelen uit de zoekresultaten bevatten geen longitudinaal onderzoeksperspectief. Ook bleek soms dat het concept gespreid leiderschap niet uitgewerkt was. Een quickscan van de referenties in deze vijftien artikelen leverde drie extra artikelen op. In totaal gaat het hiermee om achttien artikelen. Tabel 1 geeft een overzicht van de artikelen waar het om gaat en wat voor soort studie het betreft. Hoewel er wel artikelen over gespreid leiderschap door Nederlandse onderzoekers zijn verschenen (b.v. Hulsbos e.a.; Kessels; Ros, Wassink e.a.), voldeden deze echter niet aan de selectiecriteria. Vandaar dat in Tabel 1 geen artikelen van Nederlandse onderzoekers zijn opgenomen.

Tabel 1. Selectie artikelen

Artikel	Soort studie	Tijdsperiode
Armstrong, Ko en Bryant, 2018	Casestudie meerdere scholen	1 jaar
Butler, Schnellert en MacNeil, 2014	Casestudie meerdere scholen	1 jaar
Cameron en Lovett, 2014	Mixed method	7 jaar
Cosner, 2011	Casestudie meerdere scholen	3 jaar
Day, Gu en Sammons, 2016	Mixed method	3 jaar

Fletcher, Grimley, Greenwood en Parkhill, 2011	Casestudie één school	5 jaar
Gu, Sammons en Chen 2018	Mixed method	3 jaar
Hallinger en Heck, 2010	Kwantitatieve studie	4 jaar
Hallinger en Heck, 2011	Kwantitatieve studie	3 jaar
Heck en Chang, 2017	Kwantitatieve studie	10 jaar
Heck en Hallinger, 2009	Kwantitatieve studie	4 jaar
Jacobson, 2011	Literatuurreview en casestudie één school	5 jaar
Li, 2017	Casestudie meerdere scholen	9 jaar
Melville, Jones, en Campbell 2013	Casestudie één school	7 jaar
Okilwa en Barnett, 2017	Casestudie één school	22 jaar
Sherer en Spillane, 2011	Casestudie één school	4 jaar
Sun, Frank, Penuel en Kim, 2013	Kwantitatieve studie	2 jaar
Szeto en Cheng, 2017	Casestudie meerdere scholen	2 jaar

2.2 Analyse kader

Om tot een goede analyse te komen van de geselecteerde artikelen hebben we een analysekader opgesteld. De in de inleiding genoemde vragen vormden daarbij het uitgangspunt. Het analysekader bestaat uit vijf elementen.

Hieronder volgt een korte toelichting op elk van de elementen:

- *Conceptualisering van leiderschap.* Er is veel aandacht voor het begrip 'gespreid leiderschap', maar er bestaan ook (grote) verschillen in de interpretatie van het begrip. Aan de hand van het analysekader brengen we in kaart welke conceptualisering van gespreid leiderschap in het betreffende artikel gebruikt wordt. Vervolgens gaan we na hoe de conceptualisering van gespreid leiderschap is geoperationaliseerd. Met andere woorden: hoe ziet gespreid leiderschap er in de praktijk uit? Dit noemen we de aspecten van leiderschap.

- *Onderzochte actoren.* Om de vraag te beantwoorden door wie de geoperationaliseerde aspecten van leiderschap worden uitgevoerd, gaan we na welke actoren onderzocht zijn.
- *De soort verandering waar de school mee bezig is.* We willen graag weten of en hoe gespreid leiderschap van invloed is op schoolverbetering en daarmee op het leren en ontwikkelen van leerlingen. Om deze vraag te beantwoorden brengen we eerst in kaart met welke soort verandering gespreid leiderschap in verband wordt gebracht.
- *De invloed van gespreid leiderschap op schoolverbetering.* Hiermee proberen we meer inzicht te krijgen of en op welke wijze gespreid leiderschap het proces van schoolverbetering waar de school mee bezig is beïnvloedt.
- *De ontwikkeling van gespreid leiderschap.* Tot slot inventariseren we of er in het betreffende artikel een ontwikkeling van gespreid leiderschap wordt beschreven. Verandert gespreid leiderschap in relatie tot het proces van schoolverbetering zoals zich dat door de jaren heen ontwikkelt? Zo ja, welke veranderende patronen van gespreid leiderschap zijn dan te onderscheiden?

2.3 Analyse

Het analysekader is gebruikt als hulpmiddel om de artikelen te analyseren. Om er zeker van te zijn dat ieder lid van het onderzoeksteam het kader op dezelfde manier hanteerde, hebben we eerst een aantal voorbeelden uitgewerkt. Vervolgens hebben we een aantal artikelen gezamenlijk ingevuld en zijn we nagegaan of we het kader op eenzelfde manier interpreteerden. Ons onderzoeksteam bestond uit drie beleidsadviseurs van het Schoolleidersregister PO en drie adviseurs van BMC.

Nadat er per artikel een analysekader is ingevuld, zijn de artikelen per element uit het kader geanalyseerd.

Hoofdstuk 3 Bevindingen

We beschrijven de bevindingen per element uit het analysekader. De bevindingen worden in het volgende hoofdstuk gebruikt om antwoord te geven op de vier vragen van de literatuurstudie.

3.1 Conceptualisering van gespreid leiderschap

In de artikelen zien we dat gespreid leiderschap op verschillende manieren geïnterpreteerd wordt. We onderscheiden twee conceptualisering. Tabel 2 geeft een overzicht van welke conceptualisering in welk artikel gebruikt wordt.

Tabel 2. Gebruikte conceptualisering en soort verandering waar de school mee bezig is

Artikel	Conceptualisering	Verandering
Armstrong, Ko en Bryant, 2018	Gedistribueerd	Scholen voor voortgezet onderwijs die hoge leerresultaten weten te bereiken en die te maken hebben met beleidsverandering vanuit de overheid
Butler, Schnellert, & MacNeil, 2014	Gedistribueerd	Initiatief van ministerie om de geletterdheid van jongvolwassenen te verbeteren, schooldistrict heeft voorstel hiervoor ingediend, scholen konden zich vrijwillig aanmelden om mee te doen
Cameron en Lovett, 2014	Leiderschapspraktijken verdeeld over meerdere actoren	Arbeidssatisfactie van veelbelovende leerkrachten
Cosner, 2011	Leiderschapspraktijken verdeeld over meerdere actoren	Schoolverbeteringstraject gericht op geletterdheid, begeleid door externe partner (universiteit)
Day, Gu en Sammons, 2016	Leiderschapspraktijken verdeeld over meerdere actoren	Goed presterende scholen in basis- en voortgezet onderwijs in Engeland (afgelopen jaren heeft geen wisseling in schoolleiding plaatsgevonden)
Fletcher, Grimley, Greenwood	Leiderschapspraktijken verdeeld over meerdere actoren	Achterstandsschool heeft positieve verandering in leerresultaten weten

en Parkhill, 2011		te bereiken, stond onder toezicht van Inspectie
Gu, Sammons en Chen 2018	Leiderschapspraktijken verdeeld over meerdere actoren	Scholen die hoge leerresultaten weten te bereiken of vast te houden, waar de afgelopen jaren geen wisseling in schoolleiding heeft plaatsgevonden, en die te maken hebben met beleidsverandering vanuit de overheid
Hallinger en Heck, 2010	Leiderschapspraktijken verdeeld over meerdere actoren	Schoolverbetering van basisscholen, uitgedrukt in de groei van leerresultaten op rekenen en lezen
Hallinger en Heck, 2011	Leiderschapspraktijken verdeeld over meerdere actoren	Schoolverbeteringstrajecten ('journeys') van basisscholen, gerelateerd aan de groei van leerresultaten
Heck en Chang, 2017	Leiderschapspraktijken verdeeld over meerdere actoren	Invoering van de No Child Left Behind-wet
Heck en Hallinger, 2009	Leiderschapspraktijken verdeeld over meerdere actoren	Schoolverbetering van basisscholen, uitgedrukt in de groei van leerresultaten op rekenen
Jacobson, 2011	Leiderschapspraktijken verdeeld over meerdere actoren	Scholen in een omgeving met hoge armoede die hoge leerresultaten weten te bereiken en vast te houden
Li, 2017	Leiderschapspraktijken verdeeld over meerdere actoren	Schoolverbeteringstraject, geïnitieerd en begeleid door de overheid
Melville, Jones, en Campbell 2013	Gedistribueerd	Het natuurwetenschappelijk onderwijs op een afdeling van een middelbare school transformeren tot 'onderzoekend leren'
Okilwa en Barnett, 2017	Leiderschapspraktijken verdeeld over meerdere actoren	Achterstandsschool ('high-need' school) die over langere tijd hoge leerresultaten weet te bereiken
Sherer en Spillane, 2011	Gedistribueerd	Transformatie van een achterstandsschool

Sun, Frank, Penuel en Kim, 2013	Gedistribueerd	Implementatie leesbeleid in het kader van No Child Left Behind-wet
Szeto en Cheng, 2017	Gedistribueerd	Ontwikkeling van beginnende leerkrachten in een rol als 'teacher leader' op scholen in Hong Kong

1. Een gedistribueerd perspectief op leiderschap

Een deel van de studies hanteert een gedistribueerd perspectief op leiderschap, zoals beschreven door Spillane (2001; 2006). In deze benadering is leiderschap gedistribueerd over leiders, volgers en de situatie. In de interactie tussen deze drie ontstaat leiderschap. Dit wordt de *praktijk van leiderschap* genoemd. Artefacten, zoals instrumenten (b.v. plannings, roosters, leerlingvolgsystemen, data) of organisatorische routines (b.v. teamvergaderingen, functioneringsgesprekken, werkoverleg) zijn onderdelen van de situatie.

In deze benadering van gespreid leiderschap staat dus de praktijk van leiderschap centraal in het onderzoek. Door in kaart te brengen wie welke leiderschapsactiviteiten uitvoeren en welke artefacten daarbij benut worden, wordt duidelijk hoe (de praktijk van) leiderschap ontstaat. Ook wordt inzichtelijk hoe actoren via interacties invloed uitoefenen. Daarbij worden veelal sociale netwerkanalyse, observaties en semigestructureerde interviews gebruikt als onderzoeksmethoden. Hieronder geven we een aantal voorbeelden van studies die uitgaan van deze benadering van gespreid leiderschap.

In het onderzoek van Sun et al. worden formele en informele leiders geïdentificeerd door middel van sociale netwerkanalyse (2013). Daarnaast is aan leerkrachten gevraagd hoe vaak zij interacties hadden met formele of informele leiders, gericht op hulp bij het verbeteren van hun leesinstructies. Ook is aan leerkrachten op verschillende momenten gevraagd op welke manier het nieuwe leesbeleid invloed had op hun werk en of zij veranderingen zagen in hun lespraktijk op het gebied van lezen.

Op deze manier proberen de onderzoekers meer zicht te krijgen op hoe de praktijk van leiderschap ontstaat in de interactie tussen formele en informele leiders enerzijds en leerkrachten anderzijds en hoe deze interactie de lespraktijk beïnvloedt. De auteurs stellen dat formele leiders meer invloed hebben op de algemene lespraktijk - bijvoorbeeld op het stellen van leerdoelen of het afnemen van toetsen. Informele leiders hebben meer invloed op de specifieke lespraktijk, in dit geval pedagogische en didactische vaardigheden op het gebied van lezen.

Ook Melville et al. (2014) hebben onderzocht hoe gedistribueerd leiderschap ontwikkeld kan worden op een afdeling in een school die bezig is met het invoeren van een verandering van het onderwijs. Daartoe hebben ze vier leerkrachten en schoolleiders gevolgd over een periode van zeven jaar. De belangrijkste bron van informatie waren semigestructureerde interviews, waarin de leerkrachten en de schoolleiders reflecteerden op de ontwikkeling van de afdeling en hun eigen ontwikkeling. Daarnaast hebben de onderzoekers

materialen die leerkrachten maakten (b.v. lesroosters, lesplannen en gepubliceerd materiaal in tijdschriften) geanalyseerd. Omdat leiderschap wordt opgevat als een praktijk die in interactie ontstaat - en niet als een rol die bij een persoon hoort - is de analyse gericht op het ontdekken van patronen van interactie. Op basis van deze analyse geven de auteurs aan dat twee zaken van belang lijken te zijn in het ontwikkelen van gedistribueerd leiderschap: 1) leerkrachten moeten worden betrokken bij het vormgeven van onderwijskundige ontwikkeling en de ontwikkeling van de afdeling. Dit vraagt om formele leiders die zowel formeel gezag als invloed kunnen uitoefenen; 2) leerkrachten moeten voldoende tijd krijgen om leiderschapspraktijken te kunnen leren uitoefenen.

Om de rol van schoolleider-leerkracht interacties op de ontwikkeling van leiderschap bij beginnende leerkrachten in beeld te brengen, gebruikten Szeto en Cheng (2017) semigestructureerde interviews. In deze interviews werden beginnende leerkrachten uitgenodigd te reflecteren op hun professionele ontwikkeling, de kwaliteit en frequentie van hun interacties met de schoolleider en het effect daarvan op hun ontwikkeling. Ook deze onderzoekers analyseerden aanvullend documenten zoals schoolprofielen en schoolplannen. Op grond van hun analyses komen de onderzoekers tot de conclusie dat constructieve en regelmatige communicatie en het ondersteunen van professionele ontwikkeling bijdragen aan de ontwikkeling van gespreid leiderschap. Schoolleiders creëren een schoolcultuur waarin coaching, training en feedback makkelijk gegeven kunnen worden.

Als laatste voorbeeld beschrijven we het onderzoek van Sherer en Spillane (2011). Zij hebben de rol die een organisatorische routine speelt in de verandering van een praktijk op school onderzocht. Zij observeerden daarvoor vergaderingen en informele interacties en volgden schoolleiders tijdens hun werk gedurende een periode van vier jaar. Daarnaast interviewden zij het schoolpersoneel en verzamelden ze materialen, die onderdeel waren van de organisatorische routine.

Op grond van dit rijke materiaal komen de onderzoekers tot de conclusie dat leiders invloed kunnen uitoefenen op de praktijk in school, door het ontwerpen en implementeren van (nieuwe) organisatorische routines. Eenmaal geïnstitutionaliseerd kunnen de organisatorische routines ook bijdragen aan de bestending van een praktijk in school en aan de bestending van leiderschap.

2. Gespreid leiderschap: leiderschapspraktijken uitgevoerd door meerdere actoren

De tweede conceptualisering van gespreid leiderschap vertrekt vanuit de traditionele opvatting van leiderschap. In deze benadering wordt leiderschap uitgewerkt als praktijken die door een (veelal formele) schoolleider worden uitgevoerd. Hoewel deze uitwerking het uitgangspunt vormt van deze benadering, wordt er wel een nieuw aspect aan toegevoegd. De schoolleider is niet langer de enige die bestudeerd wordt en centraal staat in het onderzoek. De blik wordt verbreed naar andere leden van het managementteam en/of leerkrachten met een specifieke leidinggevende taak, die mede leidinggeven aan schoolontwikkeling.

Om te onderzoeken welke leiderschapspraktijken door wie worden uitgevoerd, maken sommige onderzoekers in hun beschrijving van de leiderschapspraktijken gebruik van het onderwijskundige perspectief op leiderschap (Heck en Hallinger, 2009). Anderen maken gebruik van de leiderschapspraktijken die uit de transformationele benadering afkomstig zijn (Jacobson, 2011). Er zijn ook artikelen die generieke leiderschapspraktijken als uitgangspunt nemen (Day et al., 2016; Cosner, 2011).

Hoewel de onderzochte leiderschapspraktijken verschillen, komen het overgrote deel van deze praktijken overeen met die leiderschapspraktijken die in veel beroepsstandaarden als belangrijke praktijken gezien worden. Het gaat dan om de volgende leiderschapspraktijken (zie Beroepsstandaarden vergelijkenderwijs, 2018):

1. het ontwikkelen van een visie, een missie en het belang van waardengerichtheid;
2. activiteiten gericht op lesgeven, instructie en het coördineren van het curriculum;
3. het stimuleren van het leren en het versterken van de capaciteit van onderwijspersoneel en de school;
4. het leiding geven aan schoolverbetering ('schoolimprovement') en onderwijsvernieuwing;
5. het aangaan van verbindingen en betekenisvolle relaties met ouders en de lokale gemeenschap;
6. het managen van de school als organisatie (pagina 12).

In het bijzonder de eerste vier soorten praktijken zijn in de studies herkenbaar: ontwikkelen visie, gerichtheid op het primaire proces, het ontwikkelen van de capaciteit van de school en het leiding geven aan schoolverbetering. Daarbij worden in de onderzochte studies twee aspecten toegevoegd aan de ontwikkeling van een visie als leiderschapspraktijk, namelijk het stellen van doelen en het uiten van hoge verwachtingen.

3.2 Onderzochte actoren

In deze paragraaf wordt beschreven welke actoren in de verschillende onderzoeken naar gespreid leiderschap worden onderscheiden. Daarbij maken we een onderscheid naar de twee verschillende perspectieven op gespreid leiderschap, zoals in de vorige paragraaf beschreven.

Gedistribueerd perspectief op leiderschap

In het merendeel van de artikelen waarin verslag wordt gedaan naar onderzoek vanuit de eerste benadering van gespreid leiderschap, staat de formele schoolleider centraal. In deze artikelen wordt onderzocht welke interacties van een schoolleider bijdragen aan de spreiding van leiderschap, door anderen in staat te stellen leiderschapsactiviteiten te ontplooiën.

In een enkel artikel worden meerdere actoren onderzocht die formele of informele leiderschapsrollen hebben, en is de vraag welke invloed zij hebben op verandering, of hoe zij aspecten van de situatie (bijvoorbeeld organisatorische routines) benutten om verandering tot stand te brengen.

De actoren met formele of informele leiderschapsrollen worden geïdentificeerd door middel van sociale netwerkanalyse. Formele leiders zijn actoren die een formele rol hebben, bijvoorbeeld een rol als manager of een rol als coach of mentor. Informele leiders hebben niet zo'n formele rol, maar worden door hun collega's wel aangemerkt als personen die invloed hebben op en ondersteuning bieden bij de beoogde verandering (zie Sun et al., 2013).

Gespreid leiderschap: meerdere actoren die leiderschapspraktijken uitvoeren
Hoewel er in de definitie aandacht is voor de verdeling van leiderschapspraktijken over meerdere actoren, wordt in een klein deel van de artikelen enkel de rol van de formele schoolleider onderzocht. De vraag is dan hoe een schoolleider gespreid leiderschap (meerdere actoren die leiderschapspraktijken uitvoeren) benut om schoolontwikkeling te stimuleren.

Daarnaast is er een aantal onderzoeken waarin het begrip collaboratief leiderschap ('collaborative leadership' genoemd) centraal staat. In deze studies worden leerkrachten bevraagd naar hun perceptie van gespreid leiderschap. Daarbij is echter niet nader gespecificeerd door wie dit leiderschap wordt uitgevoerd. Het is dan ook niet duidelijk welke actoren betrokken zijn bij het gespreid leidinggeven aan de school.

Tenslotte onderzoekt een aantal artikelen meerdere actoren. De schoolleider is altijd één van de actoren, aanvullend komen er anderen in beeld. Dit zijn bijvoorbeeld actoren met een rol in het management, actoren met een speciale taak, zoals leescoördinatoren, of leerkrachten die een leiderschapsrol op zich nemen (Cosner, 2011; Day et al., 2016; Li, 2017).

3.3 De soort verandering waar de school mee bezig is

Voor de concrete beschrijving van de verandering waar leiderschap mee verbonden is, verwijzen we naar tabel 2 (zie hierboven). Uit deze tabel blijkt dat een deel van de artikelen leiderschap in verband brengt met de leerresultaten van leerlingen. In andere artikelen staan niet de schoolprestaties, maar lespraktijken centraal, bijvoorbeeld de lespraktijk op het gebied van lezen. In een paar artikelen gaat het om een verandering in de houding van medewerkers of de cultuur op school.

Een deel van de studies onderzoekt een verandering die van buitenaf is opgelegd, bijvoorbeeld nieuw beleid van de overheid dat geïmplementeerd moet worden. Anderen onderzoeken een verandering die door de school zelf in gang is gezet.

3.4 Invloed van gespreid leiderschap op schoolverbetering

Opvallend is dat de onderzoeken die het perspectief van gedistribueerd leiderschap hanteren, niet analyseren wat de invloed van gespreid leiderschap is op de verandering waar de school mee bezig is. In deze onderzoeken staat doorgaans de aard en vormgeving van gespreid leiderschap centraal. Meestal gaat het om de vraag wat schoolleiders doen om leiderschap in hun school te spreiden. Zo onderzoeken Szeto en Cheng (2017) bijvoorbeeld welke invloed schoolleider-leerkracht interacties hebben in de ontwikkeling van 'teacher leadership' bij beginnende leerkrachten.

De onderzoeken die uitgaan van de conceptualisering van gespreid leiderschap waarbij leiderschapspraktijken door meerdere actoren worden uitgevoerd, bestuderen daarentegen vaker de invloed van gespreid leiderschap op schoolverbetering. Daarbij wordt soms de invloed van gespreid leiderschap op de cultuur op school of de houding van medewerkers onderzocht. Vaker is echter de rol die gespreid leiderschap speelt op de verandering van lespraktijken of de verbetering van leerresultaten onderzocht.

In de onderzoeken waarin de invloed van gespreid leiderschap op de lespraktijk van leerkrachten wordt onderzocht, wordt verondersteld dat deze invloed indirect verloopt. De gedachte daarbij is dat de leiderschapspraktijken de overtuigingen of mogelijkheden van leerkrachten beïnvloeden, waarop zij hun handelen kunnen aanpassen (Cosner, 2011; Li, 2017). Ook in de onderzoeken waar de invloed van gespreid leiderschap op leerresultaten wordt onderzocht, veronderstellen de onderzoekers dat deze invloed indirect plaatsvindt. Leiderschapspraktijken, uitgevoerd door meerdere actoren, hebben invloed op de omstandigheden waaronder mensen hun werk doen (schoolcondities). Doordat de condities verbeteren, verbeteren uiteindelijk ook de leerresultaten. Om welke schoolcondities het specifiek gaat, verschilt per artikel. Vaak genoemd zijn de cultuur en organisatie van samenwerking op een school, gezamenlijke besluitvorming of processen rond het vormgeven van onderwijs.

Zoals we al eerder benoemden, worden in deze onderzoeken naar gespreid leiderschap in het bijzonder vier sets van praktijken genoemd die van invloed zijn op de verbetering van schoolcondities: 1) ontwikkelen visie, stellen van doelen en uiten van hoge verwachtingen, 2) activiteiten gericht op lesgeven, instructie en het coördineren van het curriculum, 3) het stimuleren van het leren en het versterken van de capaciteit van onderwijspersoneel en de school en 4) het leiding geven aan schoolverbetering.

Zo heeft Cosner (2011) bijvoorbeeld onderzocht hoe de leiderschapspraktijken van schoolleiders en leescoördinatoren bijdragen aan 'evidence-based' samenwerking, teneinde het leesonderwijs te hervormen. Een aantal praktijken werd uitgevoerd door de schoolleider, een aantal door de leescoördinatoren en een aantal door schoolleider en leescoördinator samen ('co-performance'). Belangrijke praktijken die de schoolleider uitvoert zijn: het opstellen van een hervormingsagenda (1 en 4), het nut van samenwerking benadrukken (3), een voorbeeld zijn wat betreft het gebruik van data (2), als een buffer optreden (4) en stimuleren dat mensen leiderschapstaken op zich nemen (3). De leescoördinatoren zijn vooral een bron van inhoud en onderwijskundige expertise (2). Gezamenlijk cultiveren zij een schoolbrede cultuur van samenwerking en ondersteunen zij de samenwerking binnen een team (3).

3.5 De verandering van gespreid leiderschap

Een handjevol onderzoeken gaat in op de vraag of gespreid leiderschap over tijd verandert. Deze vertrekken alle vanuit de conceptualisering van gespreid leiderschap als leiderschapspraktijken uitgevoerd door meerdere actoren. Daarbij wordt de verandering van gespreid leiderschap op twee verschillende manieren geanalyseerd.

Een paar studies kijken naar wie welke leiderschapspraktijken uitvoeren, en of er in de verdeling van leiderschapspraktijken door de tijd heen verandering optreedt. Deze verandering verbinden zij aan fases in schoolontwikkeling. Zij onderscheiden een aantal fases van ontwikkeling, die grofweg onder de volgende indeling vallen: mobilisatie, implementatie en institutionalisering/duurzaamheid. In de eerste fases van schoolontwikkeling worden de leiderschapspraktijken uitgevoerd door de schoolleider. In de latere fases van ontwikkeling vindt een verbreding van leiderschap plaats. Dit maakt het mogelijk de bereikte verbetering vast te houden. Anderen nemen een rol in het uitvoeren van de leiderschapspraktijken. Dit kunnen leden van het managementteam zijn of leerkrachten.

De rol van schoolleiders verandert, maar blijft belangrijk. Schoolleiders passen bewust hun leiderschapsstrategie aan, op basis van hun analyse van waar de school in ontwikkeling is (Day et al., 2016). In latere fases delegeren zij meer taken en geven ruimte aan andere leiders, zodat die zich kunnen ontwikkelen. De schoolleider werkt daarbij vanuit hoge verwachtingen van school en medewerkers (Li, 2017).

Een tweede manier is om niet zozeer de verandering als wel de groei van gespreid leiderschap in kaart te brengen. Het gaat dan om een toe- of afname van gespreid leiderschap. De constatering is dat bepaalde schoolfactoren invloed hebben op gespreid leiderschap. Zo blijkt uit één van deze onderzoeken dat schoolverbeteringscapaciteit een positieve invloed heeft op gespreid leiderschap. Een andere studie laat zien dat schoolverbeteringscapaciteit soms zelfs een substituut voor gespreid leiderschap kan zijn. Scholen die echter van ver moeten komen, en waar de resultaten laag zijn, hebben behoefte aan sterk gespreid leiderschap.

Hoewel de onderzoeken duidelijk maken dat gespreid leiderschap een positieve invloed kan hebben op schoolontwikkeling, blijft onduidelijk wie dit leiderschap uitvoert. De leerkrachten zijn bevraagd op hun percepties van de aanwezigheid van gespreid leiderschap, maar daarbij is niet nagegaan wie welke onderdelen van dit leiderschap ten uitvoer brengt. Hierdoor kunnen we dus wel concluderen dat gespreid leiderschap zich ontwikkelt onder invloed van schoolfactoren, maar niet hoe patronen van gespreid leiderschap veranderen en wie welke rol daarin neemt.

Hoofdstuk 4 Conclusie

De huidige beroepsstandaard voor schoolleiders in het primair onderwijs in Nederland is voor het laatst herzien in 2012. De kennisbasis die ten grondslag ligt aan de huidige beroepsstandaard is vooral gebaseerd op onderzoek naar twee concepten, die de discussie over de rol van schoolleiders bij effectieve schoolontwikkeling hebben gedomineerd: onderwijskundig en transformationeel leiderschap. Als kritiek op deze benaderingen, wordt in recent onderzoek naar de effectief leiderschap in het onderwijs steeds vaker uitgegaan van een integrale benadering van leiderschap. In een dergelijke benadering wordt effectief leiderschap uitgewerkt in een aantal generieke leiderschapspraktijken of functies, waarin zowel onderwijskundige als transformationele elementen te herkennen zijn. Deze benadering is in actuele beroepsstandaarden (zie bijvoorbeeld de beroepsstandaarden van Canada en de Verenigde Staten) duidelijk te herkennen.

Hoewel in de actuele beroepsstandaarden verwezen wordt naar het belang van gespreid leiderschap, zijn de resultaten van onderzoek naar deze nieuwe benadering van leiderschap niet verwerkt in de kennisbasis. Om die reden heeft het Schoolleidersregister PO, in het kader van de actualisering van de huidige beroepsstandaard, besloten een literatuurstudie naar gespreid leiderschap uit te voeren.

In dit rapport doen we verslag van deze literatuurstudie over gespreid leiderschap. We hebben artikelen bestudeerd, waarin verslag wordt gedaan van onderzoek naar het leiding geven aan schoolverbetering, vanuit een perspectief op gespreid leiderschap. Hiermee willen we zicht krijgen op de volgende vier vragen:

1. Welke conceptualiseringen van gespreid leiderschap zijn er?
2. Hoe ziet de verdeling van leiderschap over actoren eruit?
3. Wat is de invloed van gespreid leiderschap op schoolverbetering?
4. Hoe verandert de wijze waarop gespreid leiderschap vorm krijgt?

Op basis van de bevindingen uit het vorige hoofdstuk geven we hieronder antwoord op de vier vragen. We eindigen met conclusies.

4.1 Welke conceptualiseringen van gespreid leiderschap zijn er?

Zoals we in de inleiding al schreven, bestaan er verschillen in de interpretatie van het begrip gespreid leiderschap. Dit herkennen we in de artikelen uit onze literatuurstudie. Er is geen conceptuele eenduidigheid. In de door ons bestudeerde onderzoeken komen met name twee benaderingen van gespreid leiderschap naar voren:

- Het perspectief van gedistribueerd leiderschap, zoals dit met name door Spillane uitgewerkt is. In dit perspectief is leiderschap iets dat ontstaat in interactie tussen leiders, volgers en de situatie. Dit wordt een praktijk van leiderschap genoemd. Artefacten, zoals tools of organisatorische routines, zijn aspecten van de situatie. Centraal in deze benadering staan de

activiteiten van actoren, en hoe die, via interacties, bijdragen aan het ontstaan van de praktijk van leiderschap.

- De tweede conceptualisering vertrekt vanuit de bestaande traditie, waarin leiderschap wordt opgevat als praktijken die door een leider worden uitgevoerd. Het verschil met eerder onderzoek is dat de schoolleider niet langer het enige object van onderzoek is. De leiderschapspraktijken kunnen ook worden uitgevoerd door anderen, bijvoorbeeld leden van het management of leerkrachten die een leiderschapsrol op zich nemen.

Naast een verschil in conceptualisering, verschillen deze benaderingen ook in aard waarop ze naar leiderschap kijken. Zo is het eerste perspectief vooral *beschrijvend* van aard. Het is een manier om naar het fenomeen leiderschap te kijken en dit te begrijpen, waarbij het uitgangspunt is dat leiderschap altijd gedistribueerd is over leiders, volgers en de situatie.

Het tweede perspectief kent een meer *normatieve* notie. Het gaat om de vraag welke leiderschapspraktijken goed en effectief zijn om schoolverbetering tot stand te brengen, en welke verdeling van praktijken over actoren daaraan het meeste bijdraagt. Leiderschapspraktijken horen daarbij bij de rol die een actor toegekend heeft gekregen.

4.2 Hoe ziet de verdeling van leiderschap over actoren eruit?

In ongeveer de helft van de artikelen vinden we op deze vraag geen antwoord, omdat alleen de rol van de schoolleider is onderzocht of er geen actoren zijn onderscheiden.

In de artikelen die overblijven blijkt de gekozen conceptualisering bepalend te zijn voor het onderscheid dat in de verdeling gemaakt wordt. Zo maken studies met een gedistribueerd leiderschapsperspectief een onderscheid tussen actoren met formele en informele leiderschapsposities. Deze actoren worden geïdentificeerd door middel van sociale netwerkanalyse.

De studies die uitgaan van leiderschapspraktijken die door meerdere actoren worden uitgevoerd, brengen, aanvullend op de schoolleider, andere actoren in kaart, bijvoorbeeld leden van het managementteam of leerkrachten met een leiderschapsrol. Belangrijk is dat het (vrijwel) altijd gaat om actoren die een specifieke leiderschapsrol toegewezen hebben gekregen.

4.3 Wat is de invloed van gespreid leiderschap op schoolverbetering?

Niet alle artikelen gaan over de invloed van gespreid leiderschap op schoolverbetering. Dit geldt in het bijzonder voor de artikelen waarin verslag wordt gedaan van onderzoek naar leiderschap vanuit een gedistribueerd perspectief. Dit is niet verwonderlijk. Zoals we in antwoord op vraag één al stelden, biedt het eerste perspectief een kader om te analyseren hoe leiderschap eruit ziet. Een deel van de onderzoeken gaat dan ook over de vraag hoe gedistribueerd leiderschap in een specifieke context vorm krijgt. Sommige van deze onderzoeken gaan wel in op de betekenis van gedistribueerd leiderschap op schoolverbetering. Daarbij analyseren de onderzoekers hoe de interacties van leiders, of de manier waarop zij een organisatorische routine benutten, van invloed zijn op praktijken binnen school.

In studies die uitgaan van leiderschapspraktijken die door meerdere actoren worden uitgevoerd, wordt vaker een verband tussen gespreid leiderschap en de verandering van lespraktijken of verbetering van leerresultaten onderzocht. Daarbij wordt verondersteld dat de invloed van leiderschapspraktijken op lespraktijken of leerresultaten indirect verloopt. Leiderschapspraktijken, uitgevoerd door meerdere actoren, hebben invloed op de omstandigheden waaronder mensen hun werk doen (schoolcondities). Doordat de condities verbeteren, verbeteren uiteindelijk ook de leerresultaten. Belangrijke condities zijn de cultuur en organisatie van samenwerking op een school, gezamenlijke besluitvorming of processen rond het vormgeven van onderwijs.

In de artikelen herkennen we met name vier sets van leiderschapspraktijken, die van invloed zijn op de verbetering van schoolcondities:

1. het ontwikkelen van een visie en missie, stellen van doelen en verwachtingen, en het belang van waardengerichtheid;
2. activiteiten gericht op lesgeven, instructie en het coördineren van het curriculum;
3. het stimuleren van het leren en het versterken van de capaciteit van onderwijspersoneel en de school;
4. het leiding geven aan schoolverbetering ('schoolimprovement') en onderwijsvernieuwing.

De artikelen die ingaan op de invloed van gespreid leiderschap op de lespraktijk van leerkrachten, laten ook een indirecte verbinding zien: leiderschapspraktijken beïnvloeden de overtuigingen of mogelijkheden van leerkrachten, waarop zij hun handelen in de klas kunnen aanpassen.

4.4 Hoe verandert de wijze waarop gespreid leiderschap vorm krijgt?

Slechts een paar artikelen uit onze literatuurstudie gaan in op de vraag of de wijze waarop gespreid leiderschap vorm krijgt over tijd verandert. Het lijkt erop dat er naar deze vraag nog niet veel empirisch onderzoek is verricht. Daarbij valt ook op dat al deze artikelen uitgaan van de tweede conceptualisering van gespreid leiderschap: leiderschapspraktijken uitgevoerd door meerdere actoren.

Mogelijk is er vanuit de eerste benadering minder belangstelling voor deze vraag, omdat het uitgangspunt is dat leiderschap altijd gedistribueerd is. De vraag naar een verandering van gedeeld leiderschap lijkt dan wellicht minder relevant te zijn om te bestuderen.

In de paar artikelen waarin ingegaan wordt op de vraag naar de verandering van gespreid leiderschap, kunnen we twee benaderingen onderscheiden om deze verandering te bestuderen:

- De eerste benadering onderzoekt wie welke leiderschapspraktijken uitvoeren, of hier door de tijd verandering in optreedt en welke relatie er is met fases in schoolontwikkeling;
- De tweede benadering kijkt naar de groei van gespreid leiderschap. Er is sprake van een toe- of afname van gespreid leiderschap. Daarbij wordt deze groei van gespreid leiderschap bestudeerd in samenhang met de

ontwikkeling van de schoolverbeteringscapaciteit. Onduidelijk blijft echter welke actoren een rol hebben in gespreid leiderschap.

De eerste benadering heeft onze voorkeur, omdat deze meer zicht geeft op hoe de verandering in de vormgeving en verdeling van leiderschapspraktijken over meerdere actoren eruit ziet en welke actoren betrokken zijn. De conclusie lijkt te zijn dat gespreid leiderschap vooral van belang is in latere fases van schoolontwikkeling. Verbreding van leiderschapspraktijken is nodig om bereikte verbetering vast te houden en te verduurzamen. Schoolleiders doen een stapje terug, maar blijven belangrijk. Zij stemmen hun leiderschapsstrategie af op wat de school nodig heeft. Zij delegeren meer taken, geven ruimte aan andere leiders en werken vanuit hoge verwachtingen.

4.5 Conclusie

Concluderend kunnen we stellen dat gespreid leiderschap een interessant en nieuw perspectief op leiderschap biedt. Hoewel er in de afgelopen jaren meer onderzoek gedaan is, constateren we ook dat er nog relatief weinig systematisch longitudinaal onderzoek naar de rol van gespreid leiderschap op schoolverbetering heeft plaatsgevonden. Als gevolg daarvan is de kennisbasis hierover nog relatief dun.

Daarnaast valt op dat er binnen het domein verschillend over gespreid leiderschap gedacht wordt: is het iets dat per definitie gedeeld *is*, of iets wat (op termijn) gedeeld *zou moeten zijn*? Dit verschil in opvatting heeft consequenties voor het denken over gespreid leiderschap en de betekenis ervan voor de beroepsstandaard.

Vanuit het gedistribueerde perspectief geredeneerd is het vooral van belang dat schoolleiders zich realiseren dat de praktijk van leiderschap op school niet alleen van hen afhankelijk is, maar vorm krijgt in de interactie met andere leiders, volgers en de situatie. Via die interactie oefenen zij invloed uit.

In de andere benadering waarin leiderschapspraktijken centraal staan, gaat het veeleer om de vraag hoe schoolleiders in een bepaalde fase van schoolontwikkeling bepaalde leiderschapspraktijken kunnen 'uitbesteden' aan andere actoren, en hoe zij de condities kunnen creëren waarbinnen het delegeren van taken mogelijk is.

Hoofdstuk 5 Referenties

De artikelen met * zijn onderdeel van de literatuurstudie.

Armstrong, P. W., Ko, J., & Bryant, D. A. (2018). Values-Driven Leadership Through Institutional Structures and Practices: How Successful Schools in England and Hong Kong "Absorb" Policy. *Leadership and Policy in Schools*, 17(3), 360–372. <https://doi.org/10.1080/15700763.2018.1496341>*

Butler, D. L., Schnellert, L., & MacNeil, K. (2014). Collaborative inquiry and distributed agency in educational change: A case study of a multi-level community of inquiry. *Journal of Educational Change*, 16(1), 1–26. <https://doi.org/10.1007/s10833-014-9227-z>*

Cameron, M., & Lovett, S. (2014). Sustaining the commitment and realising the potential of highly promising teachers. *Teachers and Teaching*, 21(2), 150–163. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.928132>*

Cosner, S. (2011). Supporting the Initiation and Early Development of Evidence-Based Grade-Level Collaboration in Urban Elementary Schools. *Urban Education*, 46(4), 786–827. <https://doi.org/10.1177/0042085911399932>*

Day, C., & Sammons, P. (2014). Distributed leadership. In *Successful school leadership* (pp. 51–56). Reading, Verenigd Koninkrijk: Education Development Trust.

Day, C., Gu, Q., & Sammons, P. (2016). The Impact of Leadership on Student Outcomes. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 221–258. <https://doi.org/10.1177/0013161x15616863>*

Fletcher, J., Grimley, M., Greenwood, J., & Parkhill, F. (2011). Raising reading achievement in an 'at risk', low socioeconomic, multicultural intermediate school. *Journal of Research in Reading*, 36(2), 149–171. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2011.01497.x>*

Gu, Q., Sammons, P., & Chen, J. (2018). How Principals of Successful Schools Enact Education Policy: Perceptions and Accounts From Senior and Middle Leaders. *Leadership and Policy in Schools*, 17(3), 373–390. <https://doi.org/10.1080/15700763.2018.1496344>*

Hallinger, P., & Heck, R. H. (2010). Collaborative leadership and school improvement: understanding the impact on school capacity and student learning. *School Leadership & Management*, 30(2), 95–110. <https://doi.org/10.1080/13632431003663214>*

Hallinger, P., & Heck, R. H. (2011). Exploring the journey of school improvement: classifying and analyzing patterns of change in school improvement processes and learning outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(1), 1–27. <https://doi.org/10.1080/09243453.2010.536322>*

Heck, R. H., & Chang, J. (2017). Examining the Timing of Educational Changes Among Elementary Schools After the Implementation of NCLB. *Educational Administration Quarterly*, 53(4), 649–694.
<https://doi.org/10.1177/0013161x17711480>*

Heck, R. H., & Hallinger, P. (2009). Assessing the Contribution of Distributed Leadership to School Improvement and Growth in Math Achievement. *American Educational Research Journal*, 46(3), 659–689.
<https://doi.org/10.3102/0002831209340042>*

Jacobson, S. (2011). Leadership effects on student achievement and sustained school success. *International Journal of Educational Management*, 25(1), 33–44.
<https://doi.org/10.1108/09513541111100107>*

Li, Y. Y. (2017). Processes and Dynamics Behind Whole-School Reform. *American Educational Research Journal*, 54(2), 279–324.
<https://doi.org/10.3102/0002831216689591>*

Marks, H. M., & Printy, S. M. (2003). Principal Leadership and School Performance: An Integration of Transformational and Instructional Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370–397.

Melville, W., Jones, D., & Campbell, T. (2013). Distributed leadership with the aim of 'reculturing': a departmental case study. *School Leadership & Management*, 34(3), 237–254. <https://doi.org/10.1080/13632434.2013.849681>*

Okilwa, N., & Barnett, B. (2017). Sustaining school improvement in a high-need school. *Journal of Educational Administration*, 55(3), 297–315.
<https://doi.org/10.1108/jea-03-2016-0034>*

Sherer, J., & Spillane, J. (2011). Constancy and Change in Work Practice in Schools: The Role of Organizational Routines. *Teachers College Record*, 113(3), 611–657.*

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., (2006). *Distributed leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Sun, M., Frank, K. A., Penuel, W. R., & Kim, C. M. (2013). How External Institutions Penetrate Schools Through Formal and Informal Leaders. *Educational Administration Quarterly*, 49(4), 610–644.
<https://doi.org/10.1177/0013161x12468148>*

Szeto, E., & Cheng, A. Y. (2017). Principal–teacher interactions and teacher leadership development: beginning teachers' perspectives. *International Journal of Leadership in Education*, 21(3), 363–379.
<https://doi.org/10.1080/13603124.2016.1274785>*