

Ontwikkelingsgericht versus gespreid leiderschap

Twee gevalsbeschrijvingen

Joost Kampen

Concepten voor leiderschap in organisaties worden in de praktijk vaak lichtvaardig toegepast, zonder te analyseren of het betreffende concept aansluit bij het vraagstuk en de ontwikkelingsfase van de organisatie. Zo wordt in kennisorganisaties vaak voor vormen van zelfsturing gekozen. Wanneer de veranderaar zich beter verdiept in enerzijds de praktijk van de betreffende organisatie en anderzijds de wetenschappelijke onderbouwing van een leiderschapsconcept, dan kan een beter passende keuze worden gemaakt en een mislukking worden voorkomen. De auteur verrichte twee longitudinale gevalsstudies in de context van een grote onderwijsorganisatie, waaruit bleek dat het concept van ontwikkelingsgericht leiderschap de voorwaarden schept voor een overgang naar vormen van gespreid leiderschap.

Samenvatting

Inleiding

In het debat over leidinggeven aan de ontwikkeling van organisaties wordt vaak hiërarchische sturing tegenover zelfsturing geplaatst. In dit artikel wordt betoogd dat het contrast minder groot is dan gedacht, wanneer het gaat om het leiden en begeleiden van de ontwikkeling van mensen in doelgerichte samenwerkingsverbanden (zoals kennisorganisaties).

Aan de hand van twee cases worden de concepten van ontwikkelingsgericht en gespreid leiderschap vergeleken. Daarbij blijkt dat in de ene casus (casus A) enkel op resultaten is gestuurd, terwijl het aan sturing en begeleiding van de ontwikkeling van teams en individuen heeft ontbroken. In de andere casus (casus B) zijn zelfsturende teams ingevoerd, terwijl de condities voor gespreid leiderschap veronachtzaamd zijn en

bovendien de invoering onvoldoende is gestuurd en begeleid. In beide cases zou eerst ontwikkelingsgericht leiderschap ingevoerd dienen te worden, om te komen tot gespreid leiderschap. Er wordt gepleit voor complementaire toepassing van beide leiderschapsconcepten, met gebruikmaking van het idee van de zone van naastgelegen ontwikkeling van Vygotski.

Auteur van deze bijdrage is de veranderkundig adviseur die gedurende vijf jaar betrokken was bij de ontwikkeling van de organisatie van twee faculteiten binnen een hogeschool: ten eerste in opdracht van de faculteitsdirecteur (casus A) en ten tweede, drie jaar later, na het mislukken van de invoering van zelfsturende teams in een andere faculteit (casus B). Het artikel is bedoeld voor veranderkundig adviseurs en hun opdrachtgevers, die voor de keuze staan welke benadering effectief zal zijn voor de ontwikkeling van de organisatie.

De organisatie

Het gaat om twee lokale praktijken binnen een enkele organisatie, een grote instelling voor hoger beroepsonderwijs. De condities voor de ontwikkeling van beide organisatieonderdelen zouden in beginsel gelijk dienen te zijn. De onderwijsinstelling is het product van een fusieproces dat begin jaren negentig van de vorige eeuw in gang werd gezet. De instelling wordt op rationele wijze aangestuurd met behulp van sturing op resultaten, kosten en kwaliteitscriteria.

Er is een bestuur op afstand; de afzonderlijke faculteiten waarin het onderwijs is georganiseerd, worden geleid door een directeur met managementverantwoordelijkheid voor inhoud en middelen. Er zijn beleidsstaven op centraal niveau die tot taak hebben de onderwijskundige integratie en vernieuwing te stimuleren en te faciliteren. Hun opgave is tevens om tot de voor sturing op output en kwaliteit vereiste standaardisatie te komen.

Dit geldt ook voor de staven HR en Financiën die op centraal en decentraal niveau tot taak hebben om planning en control van de mensen en middelen te bewaken. In de praktijk is deze instelling een stafgestuurde organisatie. De lijn richt zich op de eigen faculteit of sector.

Ambitieuze doelstellingen

Op papier zijn er op instellingsniveau ambitieuze doelstellingen geformuleerd, maar het daaruit voortvloeiende beleid is binnen de twee faculteiten van deze instelling niet of op een eigen wijze geïmplementeerd. Er zijn in de dagelijkse praktijk tal van weerbarstige problemen en de prestaties voldoen niet aan de gestelde norm. Dit blijkt uit resultaten van de Nationale Studenten Enquête, kritische reviews van visiterende en beoordelende instanties, lage medewerkerstevredenheid en kritiek van het werkgeversveld van de afgestudeerden.

Bij beide faculteiten lukt het niet om de onderwijsinhoudelijke integratie en vernieuwing van de grond te krijgen. Tegelijkertijd is er onder een meerderheid van de directbetrokkenen – de docenten en hun direct leidinggevendenden – nauwelijks urgentiebesef en eerder een defensieve houding naar beleidsinitiatieven en de eisen die ‘van hogerhand’ gesteld worden. Er is geen gestuurde ontwikkeling van professionalisering van mensen; dit wordt overgelaten aan de professionals zelf. In beide faculteiten lukt het evenmin om het beheer van mensen en middelen afgestemd en op orde te krijgen.

Wantrouwen

Er is een eilandcultuur ontstaan, met een sterk wantrouwen naar de instelling als instituut en haar vertegenwoordigers in bestuur en directie. Dit maakt dat deze voorzichtig opereren en zich hoofdzakelijk richten op de (mooie) toekomst van de instelling als hoogwaardige kennisorganisatie. Het bestuur hanteert vormen van resultaatsturing, behoudt afstand tot de onderwijsprocessen en dagelijkse problemen en laat de faculteiten zoveel mogelijk hun eigen invulling geven aan het beleid.

Ondertussen neemt de druk op de instelling toe om de kwaliteit van het onderwijs te garanderen en doelmatiger met middelen om te gaan. Dit betekent dat de neiging tot standaardisatie en

Hiërarchische sturing wordt vaak tegenover zelfsturing geplaatst, maar het contrast is minder groot dan gedacht

beheersing van de onderwijsprocessen en de bedrijfsvoering toeneemt. Dit is waar de staven zich op richten en dat roept weerstand op in het veld van de onderwijsgevendenden.

Eenduidige visie

We onderzoeken en vergelijken de manier waarop in de twee faculteiten met sturing en begeleiding van de organisatieontwikkeling is omgegaan. Binnen de hogeschool bestaat geen eenduidige visie op leiderschap van ontwikkeling. Met dit artikel beogen we hier wel bouwstenen voor aan te dragen.

Onderzoeksmethode

De bevindingen in dit artikel zijn gebaseerd op een vorm van actieonderzoek door de auteur. Deze is als OD-professional werkzaam voor verschillende organisaties en is tevens verbonden is aan een universiteit; zo heeft hij als ‘scholarly practitioner’ toegang tot wetenschappelijk onderzoek (Kampen & Andriessen, 2015).

In de eerste plaats reflecteert de practitioner op zijn eigen handelen en houdt daartoe een journaal bij (‘first person research’; Coghlan & Brannick, 2014). De data zijn afkomstig uit observaties bij de start, bij het interveniëren, bij geplande feedbackmomenten

ten en bij spontane gesprekken. De organisatieleden die de OD-professional begeleidt houden ook een journaal bij, waarin zij reflecteren op hun handelen. De bevindingen en reflecties worden gedeeld in speciaal daartoe belegde intervisiebijeenkomsten ('second person research'; Coghlan & Brannick, 2014).

Tegelijkertijd doet de practitioner gericht onderzoek in de wetenschappelijke literatuur, aan de hand van de vraagstukken die uit de first person research en second person research naar voren komen. Deze bevindingen brengt hij als studiemateriaal in bij zijn externe 'action research'-groep, bestaande uit twee managers, twee OD-adviseurs en twee wetenschappers. De methode van werken van de OD wordt door de externe groep onderzocht, met aandacht voor de manier waarop de wetenschappelijke validiteit zich verstrengelt met praktijkrelevantie (Merriam, 1995). Hiermee wordt de objectiviteit van de onderzoeker geborgd.

In dit artikel worden de resultaten van de 'third person research' gepresenteerd. Deze beslaan een periode van vijf jaar interveniëren.

Casus A

Van resultaatsturing naar ontwikkelingsgericht leiderschap

De veranderkundig adviseur is in deze faculteit vijf jaar geleden gevraagd te adviseren bij het scheppen van 'rust, reinheid en regelmaat' in een onderpresterende faculteit. Centraal in de aanpak stond het vestigen van leiderschap, van de dagelijkse operatie en van de ontwikkeling van de organisatie. In casus A treffen we een afspiegeling aan van de besturingspraktijk op instellingsniveau, namelijk een directie die afstand bewaart tot het onderwijs en stuurt op resultaten. De staf stuurt op beheer van mensen en middelen. Het lijnmanagement richt zich vooral op de dagelijkse problemen en op het behoud van de eigen manier van werken.

De onderwijsleerprocessen zijn op verschillende wijze ingericht. De meeste inhoudelijke aandacht van leidinggevendenden gaat uit naar de verdediging van de autonomie van de afzonderlijke opleidingen, niet naar onderwijsinnovatie of begeleiding van de professionalisering van docenten. Professionalisering wordt als een individuele verantwoordelijkheid gezien.

Initiatieven tot onderwijsverbetering worden aan de bestaande opleidingen overgelaten. Die doen dat op een eigen en voor hen haalbare wijze. De kaders die vanuit de instelling gesteld zijn, worden daarbij vaak genegeerd. Termijnen voor het opleveren van jaarplannen, begrotingen, personeelsformatie, studiegidsen en jaarroosters worden stevast overschreden en het is elk jaar lastminutewerk om alles toch nog gereed te krijgen.

Elkaar niet aanspreken

Docenten worden door hun direct leidinggevende zoveel mogelijk tegemoetgekomen in persoonlijke voorkeuren wat betreft lesdagen en -tijden, al dan niet lesgeven aan

bepaalde studentengroepen of in bepaalde studie jaren, evenals de wens om überhaupt voor de klas te staan. Er is een hoge mate van tolerantie ten aanzien van het bijwonen van teamoverleg. Er is in zijn algemeenheid een cultuur van elkaar niet aanspreken.

Functionerings- en beoordelingsgesprekken worden door teamleiders laat gepland en geregeld overgeslagen, met instemming van beide partijen. Bij onvoldoende functioneren in de onderwistaken wordt door de leiding heel lang gezocht naar vervangende taken.

De oriëntatie en didactiek van de meeste docenten is voornamelijk gericht op de kennisoverdracht in het eigen vak en niet op het curriculum van de opleiding of te ontwikkelen competenties van studenten. Er is onder docenten weinig zelfreflectie en collegiale reflectie op professioneel handelen. Er wordt veel geklaagd over werkdruk. Er zijn weinig contacten tussen docenten uit de verschillende lesperiodes of vakken. De sociale verhoudingen tussen docenten onderling zijn informeel, tegelijkertijd is er weinig horizontale afstemming en laat men elkaar met rust. De teams ogen als 'los zand'.

De direct leidinggevendenden staan dicht bij de docenten en worden in beslag genomen door het regelen en coördineren van het onderwijsproces, het oplossen van dagelijkse problemen en het beantwoorden van vragen van docenten. De laag daarboven – managers van clusters van opleidingen – voeren een strijd om behoud van de autonomie van hun opleidingen; dit verenigt hen tegenover de directie die zij gezamenlijk op afstand houden.

Nieuwe directeur

Het antwoord van de nieuw aangetreden directeur van deze sector op de situatie die hij aantreft is, in zijn eigen woorden:

- de leiding daar leggen waar deze hoort, door leidinggevendenden terug in positie te brengen;
- leidinggevendenden behoren de leiding ook te nemen, onder andere door medewerkers te wijzen op houding en gedrag en hen te stimuleren om elkaar ook als professionals aan te spreken;
- een genomen besluit dient geïmplementeerd te worden en de resultaten moeten gemonitord worden, om de effecten op onderwijs en onderzoek te volgen.

Hij realiseert zich dat, gezien de ontwikkelingsachterstand, er eerst iets anders dient te gebeuren voordat de organisatie weer 'normaal' kan functioneren. Dit betreft het scheppen van orde in het leefklimaat, inclusief het begrenzen van gedrag en het aanleren van wat ontbreekt om de taak te kunnen volbrengen. Dit doet de directeur door een leidingstructuur in te richten met heldere lijnen en door de invulling van de posities, op basis van de competentie om genomen besluiten te kunnen implementeren, een verandering in houding en gedrag te kunnen bewerkstelligen en de professionele ontwikkeling van docenten te kunnen sturen en begeleiden.

Voor deze ingreep verwerft hij de steun van het bestuur van de organisatie. Vervolgens selecteert hij, met ondersteuning van het hoofd P&O, kandidaten voor de posities

van leidinggeevenden in zijn sector. Met de invulling van een managementteam op faculteitsniveau is de eerste stap gezet om de ontwikkeling van de organisatie van deze faculteit te kunnen sturen en begeleiden.

Casus B

Mislukte zelfsturing

De veranderkundig adviseur wordt, drie jaar nadat hij aan de slag is gegaan bij de faculteit uit casus A, gevraagd te analyseren waardoor het concept van zelfsturing bij een andere faculteit is mislukt. Die analyse wordt hier weergegeven.

Bij deze faculteit bestaat in alle geledingen veel weerstand tegen de rationele en bedrijfsmatige sturing die vanuit de onderwijsinstelling is geïmplementeerd. Binnen deze faculteit is er een cultuur waarin de lokale autonomie van opleidingen nog sterker is dan in casus A. Een aantal opleidingen hecht sterk aan de eigen identiteit en ideologie; deze koesteren zij vanuit een historie van voor de fusie die vijftien jaar geleden plaatsvond.

Gespreid leiderschap

Door de voormalig directeur werd, met instemming van het instellingsbestuur, gekozen voor een vorm van gespreid leiderschap (GL) als antwoord op vraagstukken van (gebrekige) samenwerking, (onvoldoende) eigenaarschap en (onvoldoende) kwaliteit. Deze keuze sluit aan bij de heersende cultuur. Daarop is het concept van zelfsturende teams, Team 2.0, ingevoerd. Dit is gedaan in de vorm van een wijziging van de managementstructuur. De laag direct leidinggeevenden is geschrapt en onderwijsteams werden als resultaatverantwoordelijke eenheden opgehangen aan opleidingsmanagers op afstand, die daardoor elk leiding gingen geven aan 35-60 docenten.

Deze managers zijn via een werving- en selectieprocedure aangesteld. Zij zijn zich ook als managers gaan gedragen: ze sturen op resultaten en doen de financiën en het personeelsbeheer (zoals het voeren van functionerings- en beoordelingsgesprekken). De organisatie en uitvoering van het onderwijs worden overgelaten aan de teams.

Informele leiders

Er zijn binnen de opleidingen werkgroepen gevormd bestaande uit docenten, die aan de slag gingen met de distributie van leidinggevende taken. Dit is niet beperkt gebleven tot het primaire onderwijsleerproces; in enkele opleidingen wordt ook de beoordeling van docenten en het beheer van de middelen geclaimd als bevoegdheid van Team 2.0. Dit wordt toegestaan door enkele opleidingsmanagers.

Informele leiders nemen in een aantal opleidingen het voortouw. Dit zijn niet per se de docenten met de meeste expertise, maar degenen die de visie en de ideologie van de opleiding personifiëren. Er zijn in de loop van twee jaar vele varianten van onderwijsorganisatie ontstaan voor gelijke werkprocessen: gemiddeld 80 procent van de docenten

krijgt een kleinere of grotere regisseursrol toebedeeld. De nadruk ligt op herverdelen van leidinggevende en ondersteunende werkzaamheden; er vindt nergens herontwerp van de onderwijsleerprocessen plaats.

In de teams bewaakt ieder dat hij de dingen waar hij goed in is kan blijven doen en dat hij de dingen die hem minder goed afgaan niet op zijn bord krijgt. Zo wordt een docent wiens expertise geen deel meer uitmaakt van het curriculum tot ieders tevredenheid jaarcoördinator.

Dynamiek

De waargenomen dynamiek in de docententeams bestaat uit patronen als: 'Iedereen hoort overal over mee te kunnen praten', 'Het is heel ongebruikelijk om namens collega's een knoop door te hakken, stel dat er iemand bezwaar maakt', 'Je mag niet oordelen over het gedrag van een collega, want die zal daar een goede reden voor hebben', 'Wees voorzichtig met feedback geven want dat kan iemand kwetsen', en: 'Laat ik er maar niets van zeggen, want dan krijgen we misschien weer een emotionele uitbarsting.'

Het duurt anderhalf tot twee jaar voor de plannen voor distributie van leidinggevende rollen op papier staan. De managers laten het verloop van het proces over aan de docententeams en stellen aanvankelijk ook geen eisen aan de uitwerking van de plannen. De managers doen geen uitspraak over de vraag of iemand over de competenties beschikt om een bepaalde rol te kunnen uitvoeren.

Reflectie op casus A

In de literatuur is eerder gewezen op de overeenkomsten tussen 'parenting' en 'transformational leadership' (Popper & Mayseless, 2003). Hierin komt het ontwikkelingsgerichte van leiderschap naar voren: het sturen en begeleiden van ontwikkeling. Kampen (2011a, 2011b, 2015) heeft, voortbordurend op de parallel tussen opvoeden en leiderschap, met gebruikmaking van kennis uit de ontwikkelingspsychologie en de orthopedagogiek onderzoek gedaan naar verwaarlozend leiderschap in organisaties. Deze invalshoek geeft taal voor verschijnselen in een organisatie die op een ontwikkelingsachterstand wijzen. Dit is het concept van de verwaarloosde organisatie genoemd.

Verwaarloosde organisatie

Het concept van de verwaarloosde organisatie is een 'descriptive framework', omdat het helpt om organisatievraagstukken te analyseren en er taal en betekenis aan te geven. Het is tevens een normatief concept, omdat het interventiestrategieën voorschrijft om een achterstand in organisatieontwikkeling in te halen (Bolden, 2003). De focus ligt op gedrag van mensen in organisaties en op de interactie tussen mensen in organisaties. Het gaat om bewust (intentioneel) gedrag en om onbewust gedrag (gewoonten, vanzelfsprekendheden). De analyse richt zich op gedrag van individuen en op patronen van interactie en op wat de effecten van die interactie zijn voor individuen en groepen.

Hierbij is er bijzondere aandacht voor de emotionele impact van gedrag, in het bijzonder de sensitieve responsiviteit voor wat de ander nodig heeft.

De gedachte die uit het domein van de (ortho)pedagogiek is overgenomen, behelst de sensitieve responsiviteit, het richtinggevend ingaan op de ander. Tweede gedachte is de verantwoordelijkheid van de opvoeder voor de sociale, emotionele en cogni-

tieve ontwikkeling van kinderen. Deze komt tot uitdrukking in het gedrag van de opvoeder, met als belangrijkste de met onderzoek vastgestelde dimensies 'responsiveness' en 'demandingness'.

De resultaten van de 'third person research' beslaan een periode van vijf jaar interveniëren

Kampen (2011a, 2011b, 2015) vond in de literatuur vergelijkbare onderzoeksresultaten wat betreft gedrag van leiders: 'consideration' en 'initiating structure'. Een lage score op beide dimensies wordt aangeduid als een 'verwaarlozende' opvoedingsstijl, respectievelijk een laissez-faireleiderschapsstijl.

Uit onderzoek naar de effecten op kinderen blijkt dat verwaarloosde kinderen zich niet gezien voelen en geen eigen identiteit ontwikkelen. Het ontbreken van begeleiding van hun ontwikkeling maakt dat zij de benodigde competenties om zelfstandig en in relatie tot anderen te functioneren niet voldoende ontwikkelen. Zij leren daarentegen wel te overleven en ontwikkelen een repertoire aan zelfhandhavingsgedrag en identificeren zich bij voorkeur met leden van de peergroep.

Kampen heeft deze inzichten vertaald naar de context van organisaties en onderscheidt daarin drie elementen.

- Het organisatieklimaat (opvoedklimaat). In welke mate zijn de voorwaarden voor ontwikkeling van de organisatie aanwezig?
- De dominante leiderschapsstijl (opvoedingsstijl). In welke mate nemen leidinggevendenden verantwoordelijkheid voor hun begeleidingstaak in de ontwikkeling van organisatie, teams en individuen?
- Deviant gedrag onder organisatieleden. In welke mate komt dit voor en wordt het begrensd?

Dit wordt vanuit systemisch perspectief de 'verwaarlozende driehoek' genoemd. Wanneer een organisatie een weinig op leren en ontwikkelen gericht klimaat kent, bijvoorbeeld door een nadruk op rationele prestatiebesturing, een verantwoordingscultuur vanuit wantrouwen of niet-realistische veranderdoelstellingen, spreken we van een verwaarlozende context.

Wanneer tegelijkertijd de leiding de begeleiding van de ontwikkeling van mens en organisatie veronachtzaamt, bijvoorbeeld omdat zij door de waan van de dag wordt beheerst (zoals in casus A) of dit overlaat aan medewerkers (zoals in casus B), dan is tevens sprake van een verwaarlozende leiderschapsstijl.

En als tegelijkertijd vormen van deviant gedrag onder organisatieleden worden genegeerd, dan voldoet deze organisatiegerelikeerdheid in z'n totaliteit aan het concept van een verwaarloosde organisatie (voor het stellen van een diagnose zie Kampen, 2011a, 2011b).

Reflectie op casus B

Als antwoord op of tegenwicht tegen het beheersingsdenken ('managerialism'; Klikauer, 2013) wordt met name in kennisorganisaties vaak gepleit voor professionele ruimte, gespreid leiderschap of zelfsturing (Anderson & Hulsbos, 2012; Harris e.a., 2007; Kessels, 2012; Weggeman, 2008). Dit lijkt te gaan om meer of minder centraal management, dan wel minder of meer regelruimte in de uitvoering. Anders gezegd, gaat het om meer of minder hiërarchie; Schuiling (2008) spreekt in dit verband van 'saneren van de hiërarchie'.

Het risico daarvan is, dat leiderschap wordt opgevat als een 'zero sum game': daar waar de een (zoals een formele leider) meer leiderschap heeft, zou dat automatisch betekenen dat er minder ruimte voor leiderschap overblijft voor anderen (zoals de docenten). Als docenten meer invloed willen nemen – dus meer leiderschap willen dragen – zouden managers zich automatisch terug moeten trekken. Dit draagt een zekere normatieve connotatie met zich mee. Het wekt de indruk dat een leider hieruit een eenvoudige handleiding voor gedrag kan afleiden: pak de zaken op deze manier aan en je bent vrijwel verzekerd van resultaat (Hulsbos e.a., 2012, p. 9).

Gespreid leiderschap

Gespreid leiderschap is een systemisch perspectief op leiderschap, waarbij 'leiden' wordt beschouwd als een collectief sociaal proces dat voortkomt uit de interacties van meerdere actoren (Uhl-Bien, 2006). Professionele ruimte is de andere kant van gespreid leiderschap.

Bij de professionele ruimte van docenten gaat het doorgaans om de mate waarin docenten zeggenschap hebben over of invloed kunnen uitoefenen op de werkprocessen in het onderwijs. Docenten geven samen met hun collega's, bestuur en management, vorm aan die professionele ruimte. Dit is belangrijk voor het vergroten van de waardering, het vergroten van het eigenaarschap, het versterken van de onderlinge leernetwerken en de motivatie en professionalisering van docenten.

Het naar eigen inzicht invloed uitoefenen op de toegekende professionele ruimte brengt ook de plicht met zich mee om verantwoording af te leggen over de wijze waarop docenten de toegekende ruimte en beschikbare middelen gebruiken, en over de resultaten die ze daarmee behalen (Hulsbos e.a., 2012).

Bennet e.a. (2003, p. 7) ontleen drie kenmerken van gespreid leiderschap aan de literatuur:

- het is een eigenschap die zich voordoet in een groep of netwerk van interacterende personen;
- het is niet voorbehouden aan specifieke rollen of personen;
- kennis wordt gedeeld door de meerderheid en niet een minderheid.

Pearce en Conger (2003) definiëren gedeeld leiderschap als een dynamisch proces van wederzijdse horizontale en verticale beïnvloeding van groepsleden, gericht op het realiseren van de organisatiedoelen. Die toevoeging van de beïnvloedingsrichting is belangrijk en wijkt af van de bevindingen in casus A, waar eigen invullingen aan de doelen gegeven worden.

Er zijn diverse vormen van gespreid leiderschap (Bolden, 2003, p. 258), zoals spontane samenwerking tijdens een project, waarbij mensen het voortouw nemen omdat zij voortgang willen maken, of waar verschillende soorten expertise elkaar versterken. Dan zijn er strategische vormen van gespreid leiderschap, waarbij ‘mensen van buiten’ erbij gehaald worden of vernieuwingen bewust buiten de bestaande organisatie worden opgezet met een eigen budget. De structurele vorm van gespreid leiderschap, waarbij taken en rollen vooraf onderscheiden en toegewezen zijn, komt het meeste overeen met het concept van zelfsturende teams.

Dan zijn er nog vormen van gespreid leiderschap die als uitkomst hebben dat ze een eigen interpretatie vinden van het organisatiebeleid en die deze uitkomst als beter zien dan het beoogde beleid. Dit zien we bij de gehele onderwijsinstelling in dit artikel. Tot slot de vorm waarin het gaat om zich te verenigen tegen de formele organisatiedoelen (‘anarchic misalignment’), die overeenkomt met wat Rodgers informele coalities noemt (Rodgers, 2007). In enkele teams in casus B doet deze laatste vorm zich voor.

Mythen

Spillane en Diamond (2007, p. 149-152) wijzen op de mythen van gespreid leiderschap: het wordt gezien als een blauwdruk voor een organisatie- of managementconcept (zoals zelfsturende teams of Team 2.0), zou de rol van formele leidinggevenden overbodig maken, laat iedereen leider zijn en zou enkel opgaan voor situaties waarin samenwerking noodzakelijk is.

In casus B is gespreid leiderschap als een blauwdruk gehanteerd, zonder te analyseren of het concept Team 2.0 aansluit bij de behoefte aan sturing en begeleiding, de aanwezigheid van vakkennis en sociale competenties en de bereidheid om verantwoordelijkheid te nemen voor het gezamenlijk realiseren van de organisatiedoelen.

Formeel en informeel

Het concept van gespreid leiderschap omvat zowel formele als informele vormen van leiderschapsontwikkeling. Met informeel wordt bedoeld dat het gespreid leiderschap spontaan ontstaat en niet aan posities of rollen gebonden hoeft te zijn. Onderkend wordt dat deze informele dynamiek kan leiden tot eigen interpretaties die afwijken van de organisatiedoelen of zelfs bewust tegen de organisatiedoelen ingaan (Leithwood e.a., 2006).

De spontane informele vormen van gespreid leiderschap dragen bij aan de performance op korte termijn, de geplande formele vormen van GL dragen bij aan de performance op lange termijn, terwijl de informele coalities de performance op korte en lange termijn schade doen (Leithwood e.a., 2006).

Spilane (2006) wijst erop dat vormen van gespreid leiderschap kunnen bestaan naast of als aanvulling op de traditionele lijnorganisatie. Leithwood e.a. (2006) wijzen op de potentiële voordelen van zorgvuldig doordachte en begeleide invoering van gespreid leiderschap en de risico's van een slecht ingevoerde vorm van gespreid leiderschap. Hoe leiderschapsrollen gedeeld worden, is bepalend voor de meerwaarde. Gespreid leiderschap kan ook leiden tot een versnippering van verantwoordelijkheden, afname van de beleving van stabiliteit en veiligheid, en strijd over bevoegdheden (Bolden, 2003, p. 259). Dit doet zich voor in de teams in casus B.

De uitkomsten van onderzoek naar het effect van gespreid leiderschap op de kwaliteit van het onderwijs en leerprestaties van studenten zijn niet eenduidig: in een aantal studies wordt geen verband gevonden (York-Bar & Duke, 2004) en in een aantal wel (Harris & Muijs, 2003; Hulpia & Devos, 2010; Leithwood & Jantzi, 2000; Silins & Mulford, 2002). Harris en

Spillane (2008, p. 33) wijzen op factoren in de 'organizational reality' die het succes van gespreid leiderschap beïnvloeden, zoals de feitelijke verdeling van zeggenschap:

komt die overeen met de distributie van verantwoordelijkheden? Hoe zijn de informele machtsverhoudingen? Wie zijn hier informele leiders en welke belangen staan zij voor?

De vorm van gespreid leiderschap in casus B is een structuurvariant, waarbij bestaande leiderschapsrollen worden herverdeeld. Dit gebeurt niet door middel van een begeleid en gestuurd proces waarin docenten leiding nemen vanuit hun expertise, maar door middel van een ontwerpdiscussie op papier. De bestaande informele machtsverhoudingen blijven daarbij in stand en worden ook gerespecteerd.

In casus B zien we dat de geclaimde invloed niet beperkt blijft tot de primaire onderwijsleerprocessen; ook zeggenschap over middelen wordt geclaimd en in enkele teams wordt 'peer to peer'-beoordeling van functioneren ingevoerd maar niet in praktijk gebracht. We zien ook dat de informele leiders hun rol nu formaliseren en dat de organisatiedoelen ondergeschikt gemaakt worden aan behoud en uitbreiding van de eigen autonomie.

Gespreid leiderschap en het leiderschap in de lijn vullen elkaar in zekere zin aan, zolang de opleidingsmanagers zich niet bemoeien met het primaire proces. Zij laten echter na om het proces van invulling geven aan het gespreid leiderschap – wat beschouwd kan worden als een proces van teamontwikkeling – te begeleiden en om te reflecteren op de opgedane ervaringen en bij te sturen. De dynamiek in de teams leidt tot middelmatigheid vanwege de compromissen die er voortdurend gesloten worden.

Het proces van invoering van Team 2.0 voldoet wel aan de sociaalpsychologische basisbehoefte aan contact, geborgenheid en erkenning van de docenten onderling (Burger e.a., 2010). Het geeft het gevoel ergens bij te horen, een gevoel van intimiteit

Voor een organisatieconcept wordt omarmd, moet vastgesteld worden in welke fase van ontwikkeling de organisatie zich bevindt

tussen groepsleden en een beleving van sociale macht om besluitvorming te beïnvloeden. Men conformeert zich aan de sociale druk van de groep en er zijn processen van ‘groepsdenken’ werkzaam: de eigen mening aanpassen aan wat je denkt dat de mening van de groep is.

Vergelijking van de leiderschapsconcepten

In het concept gespreid leiderschap wordt als voorwaarde benoemd dat de leden van een groep bereid zijn om verantwoordelijkheid te nemen in hun rol om de organisatiedoelen te realiseren. Daarnaast worden kennis en competentie verondersteld om leidinggevende rollen te vervullen. Deze voorwaarden ontbreken in organisaties die verwaarloosd zijn of waar ‘sturing en begeleiding van de ontwikkeling langdurig hebben ontbroken, met als gevolg het ontstaan van schadelijk patronen van interactie tussen leiding en medewerkers en tussen medewerkers onderling’ (Kampen, 2011b, p. 79; Kampen & Schuiling, 2005).

Organisatieleden van ‘hoog tot laag’ hebben hun eigen ruimte allang ingenomen, om hun rol naar eigen inzicht in te vullen, en zij zullen die autonomie verdedigen en het afleggen van verantwoording zoveel mogelijk ontwijken (Vermaak, 1997). Zij wantrouwen de vertegenwoordigers van bestuur en hoger management en de wijze waarop die het bereiken van de organisatiedoelen vormgeven. De beleidsambities zijn vaak mijlenver verwijderd van de dagelijkse weerbarstige werkelijkheid waarin uitvoerenden en hun direct leidinggevendenden hun werk moeten doen. Dit zien we terug in beide cases.

Zelfhandhaving en wantrouwen

Bij langdurige verwaarlozing is zelfhandhaving de belangrijkste zorg geworden; zowel individueel als collectief, zoals we in de cases zien. De organisatieleden nemen geen verantwoordelijkheid voor hun taakuitvoering, noch voor hun sociale interactie. Zij leggen alles buiten zichzelf. Het ligt immers aan ‘de organisatie’ (systeemniveau) die hen niet (h)erkent, niet naar hen luistert en alles maar tolereert (laissez-faire), niet faciliteert en problemen niet oplost. Er zijn patronen van schadelijke interactie ontstaan tussen (formele) leidinggevendenden en medewerkers en tussen medewerkers onderling. Er zijn informele leidersrollen ontstaan die zich niet richten op zelfsturing, maar op zelfhandhaving door bewaking van autonomie. De wederkerigheid in de interactie is weg.

De introductie van een vorm van gespreid leiderschap doet een appel op het nemen van verantwoordelijkheid. Dit wordt gewantrouwd in een verwaarloosde organisatie. De patronen van zelfhandhaving zijn sterker dan de gevraagde zelfsturing.

Eerst zullen de patronen van interactie hersteld dienen te worden, naar een werkbare functionele interactie. Dit omvat ook het stellen van kaders en normen voor sociaal gedrag. Hiertoe hoort tevens de introductie van aandacht voor en begeleiding van de ontwikkeling van individuen en teams. Deze vorm van aandacht wordt immers gewantrouwd en stuit aanvankelijk op veel weerstand.

Interactie

Bij het concept van de verwaarloosde organisatie komt het belang van de interactie naar voren, evenals bij dat van gespreid leiderschap. Het verschil is dat bij het concept van de verwaarloosde organisatie er een formeel verantwoordelijke is voor de sturing en begeleiding van de ontwikkeling. Zoals dat bij de opvoeding de ouder is, ligt deze verantwoordelijkheid in organisaties bij de lijn. De lijn moet de lead nemen en het voorbeeld geven in het dagelijks organisatieleven, bij het ‘ingaan op de ander’ en bij het ‘normaal doen’.

Wanneer het organisatieleven weer voorspelbaar wordt, kan een appèl gedaan worden op de verantwoordelijkheid van de andere interactiepartner: de medewerker. Dit appèl is overigens niet vrijblijvend, want ‘It takes two to tango’.

Is de in casus A beschreven sector aan het begin van het onderzoek een van de minst presterende faculteiten van de instelling, na ruim vijf jaar presteert deze sector als een van de beste. De opgedane kennis en ervaring is behulpzaam gebleken om in casus B in te grijpen, na het mislukken van de toegepaste implementatie van het concept zelfsturing.

Complementaire concepten

Het voert te ver om in het bestek van dit artikel de interventiestrategie, zoals die in de beide cases in de praktijk gestalte heeft gekregen, tot op handlingsniveau weer te geven. De praktijk van het interveniëren is beschreven in Kampen (2011a, 2011b, 2015), Vermaak en Kampen (2014), Kampen en Henken (2014) en Kampen e.a. (2014).

Een nadere beschouwing van deze cases laat zien dat de concepten van ontwikkelingsgericht leidinggeven en gespreid leiderschap complementair zijn. De beide leiderschapsconcepten zijn onderdeel van het ontwikkelingsproces van organisaties. Het perspectief van ontwikkelingsgericht leidinggeven geeft houvast bij de sturing en begeleiding van de ontwikkeling, terwijl het perspectief van gespreid leiderschap vorm geeft aan de gezamenlijke verantwoordelijkheid voor het leren en ontwikkelen.

Implicaties voor de interventiestrategie in de cases

Op basis van het inzicht van complementariteit van beide leiderschapsconcepten kan de interventiestrategie voor het oplossen van de organisatieproblemen in de cases op hoofdlijnen benoemd worden. Dat laat zich formuleren als: ‘Eerst dient er dit te gebeuren, alvorens ...’

- Onthul de ‘organizational reality’ (Frost, Mitchell & Nord, 1992) van de praktijk en gebruik de relevante theorie voor het onderzoeken van die werkelijkheid. Aanknopingspunten hiervoor zijn te vinden bij Van Es (2009) die spreekt over de onderstromen in organisaties, en Vaughn (1996) die spreekt over ‘the dark side of organizations’. Meer in het algemeen bij organisatiesociologen zoals Lammers (1993, p. 17) die spreekt van ‘hoe en waarom loopt het meestal niet zoals het zou moeten lopen

- en waarom gaat het zo dikwijls fout'. Voorts bij literatuur vanuit psychodynamisch perspectief, zoals Gabriel (1999) of Obholzer en Roberts (1994).
- Ga op zoek in de theorie naar begrippen en concepten die helpen om de 'organizational reality' te duiden. Dit hoeft niet het concept van de verwaarloosde organisatie te zijn, zoals in de cases in dit artikel.
 - Begin met meervoudig kijken, bijvoorbeeld aan de hand van de kleurentheorie van De Caluwé en Vermaak (2006) en de metaforen van Morgan (1986).
 - Stel vast wat de opgave van de organisatie is en spiegel deze aan de zone van naastgelegen ontwikkeling. Stel de veranderafstand vast en contracteer het proces met alle betrokkenen (zie de leertheorie van Vygotski, 1978).
 - Ga op zoek in de theorie naar interventies die aantoonbaar behulpzaam zijn geweest. Bestudeer hierbij succes en falen.
 - Ontwerp een interventiestrategie door een vertaalslag te maken naar de praktijk van de verschillende 'organizational realities' en de verschillen in zone van naastgelegen ontwikkeling.
 - Volg het proces van interveniëren door middel van actieonderzoek dat zich uitstrekt tot buiten de lokale praktijk. Voor een overzicht van de methoden van actieonderzoek zie Reason en Bradbury (2008), voor de beschrijving van een actieonderzoek naar 25 jaar organisatieontwikkeling zie Schuiling (2014).

Herhaal dit proces weer vanaf het begin. Uiteindelijk betekent dit dat, in een volgende fase van organisatieontwikkeling, een in de theorie gefundeerde toepassing van gespreid leiderschap en professionele ruimte wel een logische stap kan zijn.

Conclusies

De conclusies die hieruit voortvloeien zijn bestemd voor adviseurs die ontwikkeling van organisaties begeleiden en hun opdrachtgevers. We kunnen iets zeggen over hoe ontwikkelingsgericht leiderschap is ingezet en waarom de invoering van zelfsturing mislukte. Hieruit kunnen we lessen trekken voor de omstandigheden waaronder we organisatieontwikkelingsbenaderingen inzetten en hoe die zich tot elkaar verhouden.

Door onderzoek naar opvoedingsstijlen te betrekken op leiderschap, kan taal gegeven worden aan de ontwikkelingstaak van de manager (Popper & Mayseless, 2003). Dit maakt het mogelijk om het ontbrekende in zowel resultaatsturing als zelfsturing te benoemen. De theorie van de verwaarloosde organisatie geeft taal aan ontwikkelingsachterstanden in organisaties en maakt het mogelijk om met de kennis van de behandeling van verwaarloosde kinderen en jongeren interventies te ontwerpen die helpen om die ontwikkelingsachterstanden in te halen. De theorie van gespreid leiderschap laat zien dat zelfsturing een proces van begeleide ontwikkeling vergt om dit succesvol te doen zijn.

Op basis van de bevindingen in dit artikel kan geconcludeerd worden dat een theorie of organisatieconcept moet aansluiten op de zone van naastgelegen ontwikkeling

van een organisatie, om effectief te zijn (Vygotski, 1978). Dat betekent dat, alvorens een organisatieconcept wordt omarmd, vastgesteld moet worden in welke fase van ontwikkeling de betreffende organisatie zich bevindt.

De reflectie op de beide cases levert nog een tweetal constatering op, die om een nadere verkenning vragen. Bij een fusie wordt kennelijk verzuimd om naar de ontwikkelingsfase van de samenstellende organisaties te kijken. Dat zou een factor kunnen zijn die integratie bemoeilijkt.

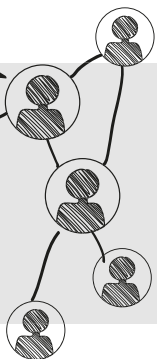
De tweede constatering betreft de besturingsfilosofie van deze hogeschool: een bestuur op afstand en het enkel sturen op resultaten draagt kennelijk bij aan stagnatie van de ontwikkeling van de organisatie als geheel. Ieder onderdeel richt zich op de eigen resultaten en, in het geval van een fusieorganisatie, op behoud van de eigen identiteit. ■

Literatuur

- Andersen, I. & Hulsbos, F.A. (2012). *Professionele ruimte en gespreid leiderschap*. Heerlen: Ruud de Moor Centrum/Open Universiteit.
- Bennett, N., Wise, C., Woods, P.A. & Harvey, J.A. (2003). *Distributed leadership*. Nottingham: National College of School Leadership.
- Bolden, R. (2003). Distributed leadership in organizations: a review of theory and research. *International Journal of Management Reviews*, 13, 251-269.
- Burger, Y, Caluwé, L. de & Jansen, P. (2010). *Mensen veranderen. Hoe en waarom mensen (niet) veranderen*. Deventer: Kluwer.
- Caluwé, L. de & Vermaak, H. (2006). *Leren veranderen: een handboek voor de veranderkundige*. Deventer: Kluwer.
- Coghlan, D. & Brannick, T. (2014). *Doing action research in your own organization*. Londen: Sage.
- Es, R. van (2009). *Veranderdiagnose: de onderstroom van organiseren*. Deventer: Vakmedianet.
- Frost, P.J., Mitchell, V.F. & Nord, W.R. (1992). *Organizational reality: reports from the firing line*. Santa Monica: Goodyear.
- Gabriel, Y. (1999). *Organizations in depth*. Londen: Sage.
- Groenewegen, P., Hansen, J. & Bekke, S. ter (2007). *Professies en de toekomst*. Utrecht: VVAA.
- Harris, A. & Muijs, D. (2003). *Teacher leadership: principles and practice*. Warwick: National College for School Leadership.
- Harris, A. & Spillane, J. (2008). Distributed leadership through the looking glass. *Management in Education*, 22, 31-34.
- Harris, A., Leithwood, K., Day, C., Sammons, P. & Hopkins, D. (2007). Distributed leadership and organizational change: reviewing the evidence. *Journal of Educational Change*, 8, 337-347.
- Hulpia, H. & Devos, G. (2010). How distributed leadership can make a difference in teachers' organizational commitment? A qualitative study. *Teaching and Teacher Education*, 26, 565-575.
- Hulsbos, F., Andersen, I., Kessels, J. & Wassink, H. (2012). *Professionele ruimte en gespreid leiderschap*. Heerlen: Open Universiteit.
- Kampen J., Henken, A.M. & Caluwé, L. de (2014). *Strategies for intervening in organization emotional neglect and the role of the change agent: a new concept for OD professionals*. Professional Development Workshop, 1 augustus 2014.
- Kampen, J. (2011a). *Interventies in verwaarloosde organisaties: een exploratieve studie naar diagnose en herstel*. Proefschrift. Amsterdam: Vrije Universiteit.

- Kampen, J. (2011b). *Verwaarloosde organisaties: introductie van een nieuw concept voor organisatieprofessionals*. Deventer: Kluwer.
- Kampen, J. (2015). *Emotional abuse and neglect in the workplace: how to restore normal organizational life*. Londen/New York: Palgrave Macmillan.
- Kampen, J. & Andriessen, D. (2015). Organisatieprofessional als wetenschappelijk onderzoeker. *M&O Tijdschrift voor Management en Organisatie*, 69, 205-217.
- Kampen, J. & Henken, A.M. (2014). *Intervening in emotionally neglected or abused organizations: changing harmful routines in teams*. Sixth international symposium on process organization studies, Rhodos, Griekenland, 19-21 juni 2014.
- Kampen, J. & Schuiling, G.J. (2005). Verwaarloosde organisaties. (Her)opvoeden: een vergeten taak van de manager. *M&O Tijdschrift voor Management en Organisatie*, 59, 30-50.
- Kessels, J.W.M. (2012). *Leiderschapspraktijken in een professionele ruimte*. Rede uitgesproken bij de openbare aanvaarding van het ambt van hoogleraar bij de Open Universiteit, 30 maart 2012.
- Klikauer, T. (2013). *Managerialism: a critique of an ideology*. Londen/New York: Palgrave Macmillan.
- Lammers, C.J. (1993). *Organiseren van bovenaf en van onderop*. Utrecht: Het Spectrum.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2000). The effects of different sources of leadership on student engagement in school. In K. Riley & K. Louis (Eds.), *Leadership for change and school reform* (pp. 50-66). Londen: Routledge.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. & Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: what it is and how it influences pupil learning*. Nottingham: DfES.
- Merriam, S.B. (1995). Theory to practice. What can you tell from an N of 1: issues of validity and reliability in qualitative research. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 4, 51-61.
- Morgan, G. (1986). *Images of organization*. Londen: Sage.
- Obholzer, A. & Roberts, V.Z. (1994). *The unconscious at work: individual and organizational stress in the human services*. Londen: Routledge.
- Pearce, C.L. & Conger, J.A. (2003). *Shared leadership: reframing the hows and whys of leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Popper, M. & Maysel, O. (2003). Back to basics: applying a parenting perspective to transformational leadership. *Leadership Quarterly*, 14, 41-65.
- Reason, P. & Bradbury, H. (2008). *The Sage handbook of action research, participative inquiry and practice* (2nd ed.). Londen: Sage.
- Rodgers, C. (2007). *Informal coalitions*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Schuiling, G.J. (2014). The role of action research in changing leadership dynamics at agility-critical interfaces: a 25-year longitudinal study. In A.B. Shani & D.A. Noumair (Eds.), *Research in organizational change and development* (Vol. 22, 219-297). Bingley: Emerald Press.
- Schuiling, G.J. (2008). Het nieuwe schaakspel van rollen: implicaties voor functieontwerp, loopbaanontwikkeling en opleiding. *M&O Tijdschrift voor Management en Organisatie*, 62, 27-45.
- Silins, H. & Mulford, W. (2002). Leadership and school results. In K. Leithwood & P. Hallinger (Eds.), *Second international handbook of educational leadership and administration* (pp. 561-612). Dordrecht: Kluwer.
- 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* (pp. 83-104). New York: Teachers College Press.
- Uhl-Bien, M. (2006). Relational leadership theory: exploring the social processes of leadership and organizing. *Leadership Quarterly*, 17, 654-676.
- Vaughn, D. (1996). The dark side of organizations: mistake, misconduct and disaster. *Annual Review of Sociology*, 25, 271-305.

- Vermaak, H. (1997). Men zegt dat professionals niet te managen zijn. *Nijenrode Management Review*, 12-27.
- Vermaak, H. & Kampen, J. (2014). Weerbarstigheid aanpakken: start bij de geleefde werkelijkheid niet in de papieren wenselijkheid. *Holland Management Review*, 155, 31-43.
- Vygotski, L.S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Weggeman, M. (2008). *Leidinggeven aan professionals? Niet doen! Over kenniswerkers, vakmanschap en innovatie*. Schiedam: Scriptum.
- York-Barr, J. & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74, 255-316.



Dr. J. Kampen is verandekundige bij Van de Bunt te Amsterdam, onderzoeker bij de Vrije Universiteit te Amsterdam en docent bij Twente University, Sioo en Business School Nederland. E-mail: jk@vandebunt.nl.



Auteur