



Studenten uitdagen vraagt docenten in verbinding

*Een onderzoek naar de gevolgen van de wijze van organiseren en aansturing binnen de Hogeschool
Inholland op het persoonlijk functioneren van docenten binnen de Business en Finance opleidingen.*

William Hazebroek

Studenten uitdagen vraagt docenten in verbinding

Een onderzoek naar de gevolgen van de wijze van organiseren en aansturing binnen de Hogeschool Inholland op het persoonlijk functioneren van docenten binnen de Business en Finance opleidingen.

Student: William Hazenbroek
Examenummer: 404281
Studie: PTO *Business Administration* 2013-2015

Master scriptie als onderdeel van het doctoraal bedrijfskunde, major Management van Verandering

Examencommissie scriptie:
Coach: Prof. dr. A.J.J.A. Maas
Meelezer: Prof. dr. Em. P. de Wolf

Datum: Oktober 2015

Verantwoordelijkheid

Het auteursrecht van deze afstudeerscriptie berust bij de auteur.
Het gerepresenteerde werk is origineel en geen andere bronnen zijn gebruikt dan waarnaar verwezen wordt in de tekst en die genoemd worden bij de referenties.
De inhoud is geheel voor de verantwoordelijkheid van de auteur. De RSM is slechts verantwoordelijk voor de onderwijskundige begeleiding en aanvaardt in geen enkel opzicht verantwoordelijkheid voor de inhoud.

Inhoud

Samenvatting: 'Verbonden naar uitdagend onderwijs'	1
Naar uitdagend onderwijs	3
Hoofdstuk 1: De cruciale bijdrage van de docent, een inleiding in het onderzoek	5
1.1 Context van dit onderzoek	5
1.2 Aanleiding tot het onderzoek.....	9
1.3 Probleemstelling en onderzoeksopzet	9
1.4 Relevantie van het onderzoek.....	10
1.5 Opbouw van het rapport.....	10
Hoofdstuk 2: Hoe we kijken, bepaalt wat we zien, bepaalt hoe we kijken, grondslagen van onderzoek. ..	11
2.1 Onderzoeksfilosofie.....	11
2.2 Motivering kwalitatief onderzoek.....	12
2.3 Onderzoeksstrategie	13
2.4 Onderzoeksaanpak	15
2.5 Dataverzamelmethode	15
2.6 Data-analysemethode	16
2.7 De meervoudige onderzoeker, de positie van de onderzoeker in het onderzoek?	17
Hoofdstuk 3: Hogeschool in transitie, theoretische beschouwingen	19
3.1 Ontwikkelingen in de omgeving	19
3.2 Hogeschool onder druk	21
3.3 <i>Docent zijn</i> vraagt om persoonlijke professionaliteit	26
3.4 De docent in positie - Beleidsstukken Inholland 2011-2015	32
3.5 Reflectie	33
Hoofdstuk 4: Over leven in een energievretende omgeving, hoor mijn verhaal	34
4.1 Docent! – een roeping.....	35
4.2 De organisatie onder druk.....	36
4.3 Professionele ruimte	39
4.4 De introductie van <i>Business Studies</i> en een gezamenlijke Propedeusejaar.....	42
4.5 Onderwijsleiderschap.....	44
4.6 Professionele teams.....	50
Hoofdstuk 5: Samen in dialoog, hoe nu verder?.....	52
5.1 Krachtenveldanalyse	52
5.2 Cyclische kaart	55
5.3 Configuratie analyse.....	56
5.4 Terug naar de literatuur	60
5.5 Conclusie van de analyse.....	62
5.6 Aanbevelingen	64
5.7 Reflectie onderzoeker.....	67
5.8 Terug naar de probleemstelling.....	68
Literatuur	70

Samenvatting: ‘Verbonden naar uitdagend onderwijs’

Bij de hernieuwde interesse in *Bildung* wordt een belangrijke rol toegeschreven aan de voorbeeldfunctie van leraren als ‘betrokken en intellectuele gids voor een leerling’. Gevraagd wordt naar docenten die *empowered*, gemotiveerd en zelfregulerend hun functie verder uitbouwen. De vraag is wat de intrinsieke motivatie stimuleert, wat hen op vakmanschap uitdaagt en wat als zinvol werk wordt ervaren? Dit is een van de uitdagingen waar de Hogeschool Inholland de komende jaren voor staat. Na twee decennia vol veranderingen ervaren medewerkers thans de gevolgen van de laatste reorganisatie en de invoering van de brede *Bachelor Business Studies*.

Het doel van dit onderzoek is inzicht te krijgen in de impact die de huidige wijze van organiseren binnen de *Business* en *Finance* opleidingen van Hogeschool Inholland, locatie Rotterdam, heeft op functioneren, motivatie en arbeidsgedrag van de docenten. Vervolgens is samen met de verschillende betrokkenen vanuit dit inzicht gepaste interventies ontwikkeld om de situatie te verbeteren en docenten meer gemotiveerd en vanuit hun kracht te laten functioneren, ook met het oog op de toekomst.

Het onderzoek is gestart vanuit een vrij open vraagstelling en kende daardoor een voornamelijk explorerend karakter. Samen met collega's als medeonderzoekers is de werkelijkheid in Inholland benaderd. Hierbij is gekozen voor een inductief kwalitatief onderzoek volgens de methode van handelingsonderzoek (niet alle stadia zijn doorlopen) waarbij de beleving en interpretaties van de betrokkenen in alle aspecten en schakeringen in kaart is gebracht. Naast de open en oordeelsvrije vorm van communicatie was de kwaliteit van de relatie tussen onderzoeker en onderzochten bepalend voor de uitkomsten, omdat de onderzoeker zelf volledig deel uitmaakte van de praktijksituatie. Sociaal leren is een belangrijk voordeel van handelingsonderzoek. Basis voor het leervermogen is reflectie. Het gaat er om te beschrijven waarom het oude handelen is ontstaan, en hoe nieuw handelen kan worden ontwikkeld. De toename van handelingsmogelijkheden van de onderzochten leidt tot een toenemende *empowerment* en is op zich al een interventie.

De vraag uit het werkveld na een periode van Nieuw Publiek Management is om de organisatie terug te geven aan de professionals door hen autonomie en uitdagende werkzaamheden te bieden die aansluiten bij hun ambitie en kwaliteiten. Volgens het Rijnlandmodel werken professionals in taakvolwassen teams vanuit vakmanschap, vertrouwen en verbinding om succesvol te organiseren vanuit een collectieve ambitie. Ook Inholland heeft als beleid de docent terug in positie te zetten en daarmee het eigenaarschap van het onderwijs terug te geven aan de professional. De implementatie van dit beleid en het verandertraject loopt echter niet soepel. Meerdere factoren hebben Inholland en haar medewerkers de afgelopen jaren onder druk gezet. Eén van de kenmerken van een organisatie onder druk is de schadelijke interactie tussen leiding en medewerkers. Dit uit zich onder andere in docenten die ontevreden zijn over de manier waarop zij betrokken werden bij het voornemen, voorbereiden en besluitvorming van onderwijsveranderingen. De veranderbereidheid van docenten werd verder negatief beïnvloed door factoren als verandermoetheid, werkdruk, het zichzelf niet kunnen identificeren met de organisatie en de sterke *top-down* wijze van het veranderproces.

Uit het empirische onderzoek kan worden geconcludeerd dat docenten niet altijd trots zijn op Inholland, werken in een energievretende omgeving en mopperend proberen te overleven. Dit uit zich vervolgens in een starheid waarmee zij zich vasthouden aan dingen die voorbij zijn. Vervolgens zoeken zij naar de professionele ruimte waarin zij gewoon hun werk kunnen doen. Van de organisatie wordt onderwijsleiderschap gevraagd. Er worden twee werelden ervaren die als het ware parallel naast elkaar opereren. De eerste, die van het management, is voor docenten vaag en onduidelijk is en waarin overvoerde teamleiders en middenmanagement op zoek zijn naar hun rol. Andersom vragen zij van docenten de professionaliteit te pakken, mee te denken en mee te doen in professionele teams. In de wereld van de docenten zien we ook onderling veel verschillen. Meerdere verzamelingen en netwerken bestaan naast elkaar en docenten hebben daarin cognitief of sociaal verschillende posities. Met name de het aantal sociale losse verbanden tussen docenten (verzamelingen) is groot en dat leidt in eerste instantie tot een ‘wij’ tegen ‘hen’ verhouding. Tot voor kort vond afstemming en dialoog slechts incidenteel plaats.

Om te komen tot verbinding doe ik in deze thesis een aantal aanbevelingen. Een aantal collega's is in de afgelopen maanden samen met de onderzoeker dusdanig *empowered* dat zij zichzelf als sleutelfiguur op belangrijke posities inzetten en daarin erkend (mogen) worden door het middenmanagement. Binnen dit team is er de afgelopen periode al een aantal initiatieven genomen mede als gevolg van dit handelingsonderzoek. Deze initiatieven verdienen vervolg en aanbevolen wordt deze verder te initiëren en ondersteunen door hen te *empoweren* dit zelf verder door te pakken. Advies aan het management is dan ook met deze 'vooruitgeschoven posities' met regelmaat te overleggen en op deze wijze de ontstane energie verder uit te bouwen en het eigenaarschap uit het team te benutten. Het doel voor de groep, inclusief management, is verbinding maken vanuit een collectieve ambitie door het samen ontdekken van zingeving en gedeelde waarden. De groep formuleert deze collectieve ambitie en bepaalt de wijze waarop deze verder wordt uitgedragen binnen de docententeams. De groep fungeert daarbij als vaandeldragers en voeren ook op andere plekken en in besloten kringen de gesprekken met de collega's.

Hierbij is het van belang om in dialoog te gaan met een ontvankelijke houding. Luister oordeelsvrij en actief waarbij de ander centraal staat. Dit zal leiden tot een relatie met en inzicht in de perceptie en het wereldmodel van collega's. Op alle niveaus van de organisatie moeten dit soort gesprekken worden geïnitieerd en gefaciliteerd waarbij het voorbeeldgedrag vanuit de verschillende lagen van het management zeer gewenst is. Door dialoog en samenwerking verbinden zij zich met de kennis van de professionals. Openheid voor *feedback* en reflectie op het eigen functioneren zijn voor het topteam belangrijke voorwaarden om de dialoog tussen hen en de docenten te starten.

Teamleren in een professionele leergemeenschap zorgt voor verbinding door vakmanschap. In het binnen Inholland door Don Ropes ontwikkelde *benchmark* wordt uitgegaan van drie indicatoren (leerklimaat, lerende houding en zelfvertrouwen van het team). Advies is om deze *benchmark* af te nemen als nulmeting en het leerplan vervolgens gezamenlijk op te stellen. Daarnaast verdient het de aanbeveling om de dialoog te organiseren waarbij situaties in het onderwijs in kleine groepjes wordt besproken en een kritisch-onderzoekende houding wordt gestimuleerd.

Verbondenheid in teams uit zich in de wijze waarop docenten met elkaar samenwerken waarbij er sprake is van een open communicatie en docenten elkaars professionaliteit erkennen. Hiervoor wordt gewezen op het in het Personeelsplan 2015 genoemde 'Plan van aanpak teamvorming' dat moet worden opgesteld voor de locatie Rotterdam.

Tot slot zal met een kritische blik de matrixorganisatie moeten worden bekeken. In deze kennisintensieve organisatie wordt effectieve coördinatie gemist. Aanbevolen wordt de huidige en bekritiseerde wijze van organiseren en aansturen kritisch te bekijken en te leggen algemeen geldende ontwerpregels.

Naar uitdagend onderwijs

“Goed onderwijs daagt studenten uit om het beste uit zichzelf te halen (persoonsvorming en talentontwikkeling), bereidt ze voor op de arbeidsmarkt (kwalificatie) en draagt bij aan hun vorming tot wereldburgers (socialisatie).”

Uitdagen en onderwijs

Blij verrast las ik deze zin in de verslagen van conferenties die begin 2015 door het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap werden georganiseerd om input te verzamelen voor het opstellen van de strategische agenda van Hoger Onderwijs waarin ook de ambitie voor 2035 werd aangekondigd. Blij omdat dit formuleert waarom ik ooit het onderwijs inging: ondersteuning en begeleiding bij de persoonlijke vorming van jonge mensen aan het begin van hun professionele loopbaan. Onderwijs dat meer is dan het geven van een les en het aanbieden van toetsen. Ik was verrast omdat ik in de bijna twintig jaar als Hogeschool docent vaak deze aandacht om mij heen miste. Gevoelsmatig was het ‘professionele ongehoorzaamheid’ als ik tijdens mijn lessen en projecten ook deze aspecten naar voren liet komen. In gesprekken leek het een onevenwichtige strijd tussen twee uitersten. Of je was vakdocent die zich met kennisoverdracht (en dus kwaliteit) bezig hield. Of je was studietoetscoach die een paar gesprekjes hield met studenten (bijrol). Dat dit samen kon, of eigenlijk moest gaan, leek al die jaren een onbegaanbaar pad.

Ik raak geïnspireerd door deze hernieuwde interesse in *Bildung* “als middel om mensen te stimuleren tot een open, betrokken en nieuwsgierige houding ten opzichte van hun samenleving en cultuur.” (Van Stralen & Gude, 2012, p. 19). Hierin wordt een belangrijke rol toegeschreven aan de voorbeeldfunctie van leraren als “betrokken en intellectuele gids voor de leerling.” (ibidem, p. 317). Tijdens een bijeenkomst op 24 maart 2015 in Rotterdam over *Bildung* in het Hoger Beroeps Onderwijs spraken diverse onderwijzers met elkaar over dit thema. Eén van de belangrijkste vragen die gesteld werden was: “Hoeveel ruimte is er in het onderwijs voor *Bildung*?” Een vraag waarop geen direct antwoord werd gegeven, sterker nog, een antwoord werd vermeden. De rol van gids vraagt om professionalisering van de docenten. Maar ook om vrijheid van handelen in het programma en het curriculum. Een vrijheid en ruimte die er nu meer is dan wordt ervaren door velen. Gevraagd wordt naar een docent die *empowered*, gemotiveerd en zelfregulerend zijn functie verder uitbouwt.

Toen ik jaren geleden mijn *LinkedIn* profiel opstelde, was het mijn voornemen om goed te beschrijven waar ik voor sta. Wat mijn visie achter werken is en waarom ik bereid ben mijn ziel en zaligheid daarin te steken. Uitspraken hierin zijn o.a.:

“Hoe belangrijk is het wel niet om iedere dag met plezier en passie je werk te mogen doen, door je kwaliteiten in te zetten en je talenten verder te blijven ontwikkelen. Dit is wat mij drijft in het werk op de hogeschool. Studenten in hun kracht zetten, met ze op zoek gaan naar hun kwaliteiten en drijfveren en hun ambities ontdekken. Ik doe dit door ze te motiveren zich te blijven ontwikkelen door te experimenteren en door uitdagingen aan te gaan en zo hun eigen grenzen te verleggen.” [...]

“Ook in mijn eigen werk vind ik het belangrijk mezelf te blijven uitdagen en te streven naar verdere ontwikkeling, van zowel mezelf, mijn werkzaamheden en de organisatie.” [...]

“Alles gericht op het losmaken en in beweging krijgen van het talent en hun kwaliteiten. In mijn ogen ook het doel van HRM-ers en met name leidinggevendenden. Talentmanagement als oplossing voor bedrijven juist in tijden van economische crisis, investeren in mensen en hun kwaliteiten als prioriteit voor werkgevers.”¹

¹ Bron:

https://www.linkedin.com/profile/view?id=228596580&authType=NAME_SEARCH&authToken=udTf&locale=nl_NL&trk=tyah&trkInfo=clickedVertical%3Amynetwork%2Cidx%3A1-1-1%2CtarId%3A1428860323847%2Ctas%3Awilliam+hazenbroek

Al met al leest men hier belangrijke drijfveren die mijn functioneren beïnvloeden. Wat voor mij als vanzelfsprekend lijkt, blijkt dit niet te zijn voor anderen. In de bijna twintig jaar dat ik nu voor Hogeschool Inholland werk,² heb ik gemerkt dat het voor, in ieder geval deze, organisatie(s) lastig is medewerkers vanuit hun ziel en kracht te laten functioneren. Wat maakt het nou dat dit haast vanzelfsprekende doel zo weinig wordt behaald. Dit is wat mij al die jaren intrigeert en wat ik tot belangrijke drijfveer heb gebruikt in dit afstudeeronderzoek bij de *Master* studie Bedrijfskunde.

In 2013 werd vanuit een reorganisatietraject de keuze gegeven om met een goede financiële regeling afscheid te nemen van de Hogeschool. Door negatieve ervaringen in de jaren daarvoor heb ik dit voorstel serieus overwogen. Een keuze om te blijven betekende voor mij ook een keuze om voor nog langere tijd in het onderwijs actief te zijn.

Mijn verwachting toen (of was het hoop?) was dat er in de komende jaren een revolutie in het onderwijs zal plaatsvinden. Een revolutie zoals die nu beschreven is in het document *Nederland 2035, trends en uitdagingen*, door het ministerie van OCW samengesteld voor de HO tour 2015. Mijn persoonlijke ambitie van goed onderwijs sluit aan bij de ambitie, zoals geformuleerd door Minister Bussemaker. Het motief voor dit onderzoek is om te verkennen hoe de huidige situatie in mijn directe werkomgeving binnen Hogeschool Inholland ruimte biedt om die ambitie verder uit te werken.

Enige dankwoorden

Met deze thesis sluit ik de afgelopen twee jaar af. Begin september 2013 begonnen met de opleiding bedrijfskunde met positieve verwachtingen en goede zin. Een intensieve periode op de Rotterdam School of Management waar ik naast de technisch inhoudelijke kennis (mijn vakmanschap) zeker ook veel inspiratie heb opgedaan in mijn meesterschap. Het toepassen van andere werkvormen, de aanpak in de les en de kwaliteiten van alle leermeesters hebben mij beïnvloed in mijn eigen wijze van lesgeven en begeleiden op de Hogeschool. Tot slot mijn medestudenten met ieder hun eigen achtergrond en kwaliteiten. De samenwerking tijdens projecten en andere toetsvormen waren naast leerzaam zeker ook motiverend en gezellig. Van ieders inzicht, werkwijze en ervaring heb ik het nodige opgestoken.

Tijdens de verdiepingsfase en het afstudeertraject is de begeleiding van zowel Ton Roodink als Alexander Maas voor mij zeer leerzaam geweest. Inspirerende lessen met praktijkvoorbeelden en een brede en diepe kennis van verschillende onderwerpen hebben mij meegenomen en geïnspireerd in dit vakgebied. Met name tijdens het afstudeertraject heeft Alexander mij met adviezen en feedback steeds weer inzichten gegeven anders te kijken en dit heeft mij uitgedaagd als onderzoeker en professional. Management van verandering heeft naast mijn professionele vakmanschap zeker ook veel impact gehad om mijn persoonlijke identiteit.

Tijdens de opleiding was het privé de afgelopen twee jaar een continue proces van veranderingen. Helaas heb ik gedurende deze periode veel verdriet moeten incasseren. Belangrijkste was het verlies van mijn beide ouders. Voorafgaand aan de opleiding keek ik uit naar een diploma uitreiking waar beide aanwezig zouden zijn. Dit omdat ik bij mijn vorige opleidingen pas achteraf en zonder uitreiking mijn diploma ophaalde. Helaas kunnen zij beide ook nu deze uitreiking niet meemaken. Ik weet dat zij trots waren. In dezelfde periode is ook onze tweede dochter, Noor, geboren. Een levenslustig en vrolijk kind die tevreden en lief aan het opgroeien is. Mirthe, nu vijf, heeft zich vaak afgevraagd waarom papa weer 'naar school' ging of weer achter de computer ging zitten. In het tweede deel van de studie heb ik bewust meer tijd genomen om samen met haar door te brengen. Deze tijd met haar gaf mij de nodige energie die ik weer in de studie kon steken. De komende tijd zullen we samen veel gaan doen. Dorien heeft in deze periode veel voor mij opgevangen en was daarmee mijn stabiele basis. In huis, naar de kinderen en als steun tijdens de privé moeilijke situaties. Dit zorgde ervoor dat ik alle tijd en aandacht die over was kon besteden aan de studie. Met name de afgelopen maanden zijn voor haar heftig geweest, zeker na het ongeluk van ons neefje Kick. Ook toen stond mijn afstudeertraject te vaak centraal.

Nu is het tijd voor haar, onze meiden en voor elkaar.

² Voorheen Ichthus Hogeschool.

Hoofdstuk 1: De cruciale bijdrage van de docent, een inleiding in het onderzoek

1.1 Context van dit onderzoek

Strategische agenda Hoger Onderwijs - ambitie voor 2035

“Goed onderwijs daagt studenten uit om het beste uit zichzelf te halen (persoonsvorming en talentontwikkeling), bereidt ze voor op de arbeidsmarkt (kwalificatie) en draagt bij aan hun vorming tot wereldburgers (socialisatie).”
(Ministerie van OCW, 2015, pa 8)

Dit was het uitgangspunt van de HO Tour 2015 waarin Minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, mevrouw Bussemaker in meerdere bijeenkomsten in gesprek ging met vertegenwoordigers van HBO instellingen en Universiteiten. De hier uitgesproken ambitie is geformuleerd na een uitvoerige analyse van trends en uitdagingen die de veranderingen richting 2035 in beeld brachten. Om deze ambities te bereiken is een voorname rol weggelegd voor de verdere professionalisering en kwalificaties van docenten. Beschreven zijn zeven principes van een uitdagende leeromgeving waar als eerste genoemd wordt de docent als kernparticipant die betrokken en zelfregulerend zijn werk doet. (Ministerie van OCW, 2015). Ook in het regeerakkoord van het kabinet Rutte-Asscher van 29 oktober 2012 wordt uitgebreid aandacht besteed aan de transitie van goed naar excellent onderwijs. “De kwaliteit van de man of vrouw voor de klas of in de collegezaal is daarbij van doorslaggevende betekenis. En die kwaliteit staat of valt met opleiding en selectie van leraren en van directeuren en bestuurders die hun medewerkers stimuleren, belonen en zo nodig sanctioneren.” (Regeerakkoord 2012, p. 16) Ook beschrijft dit regeerakkoord (2012) het belang van de hoge kwaliteit van dienstverlening van de overheid. Ik citeer: “Dat kan alleen als we vakmanschap meer ruimte en waardering geven [...] Zij moeten trots kunnen zijn op hun werk en zich gesteund weten door hun leidinggevendenden [...] bewezen vakmanschap belonen met minder verantwoording en controle.” (p. 2)

Samenleving en overheid

De laatste jaren is er veel kritiek geweest op het Hoger Onderwijs vanuit verschillende geledingen van de maatschappij. Ook de overheid is erg kritisch op de kwaliteit van het (hoger) onderwijs en vanuit de omgeving werd de roep om kwaliteitscontrole in het hoger onderwijs steeds luider. De kwaliteit wordt bepaald door de uitkomsten van externe accreditaties die vooral focussen op het naleven van procedures en de Wet op het Hoger onderwijs en Wetenschappelijk onderzoek (WHW). Als een opleiding voldoet aan de steeds hogere eisen uit de WHW dan is de kwaliteit goed.

Daarnaast kent ook iedereen de huidige economische situatie in Nederland. De overheid kiest ervoor ook in de collectieve sector te bezuinigen. Dit leidt ertoe dat Hogescholen ook aandacht moeten besteden aan de financiële (on)mogelijkheden. Bouwens (2007) en reacties op zijn artikel maken duidelijk dat meer dan de helft van het budget van een Hogeschool wordt besteed aan indirecte kosten. Deze overhead is ‘noodzakelijk’ om de school netjes en goed georganiseerd te krijgen en daarmee te voldoen aan allerlei externe en interne kwaliteitseisen. (Peters & Jansen, 2014) Dit heeft ertoe geleid dat in de afgelopen decennia de Hogeschool steeds meer bedrijfsmatig is bestuurd en ingericht. De Hogeschool Inholland beweerde als reactie dat zij 80% van alle gelden aan direct onderwijs besteedde. Echter, zo verklaarde Doekle Terpstra bij zijn afscheid van Inholland: “Docenten hebben inderdaad te weinig zeggenschap over het onderwijs gehad. In mijn tijd bij de HBO-raad was ik teveel met bestuurlijk gedoe bezig, ik heb de klachten van docenten toen altijd een beetje gerelativeerd.”

Hogeschool context en haar krachtenvelden

“Ik heb gevraagd aan de directeuren: Doe mij eens een lijstje van de mooie dingen die gebeurd zijn in het afgelopen jaar. Toen kreeg ik een hele lange lijst, teveel om op te noemen. Maar we kunnen wel stellen dat 2014 een **mooi jaar** is geweest waarin we aan het eind kunnen vaststellen dat we alle **accreditaties hebben gehaald**. We hebben geen hersteltrajecten meer, dus we kunnen met **trots** achterom kijken.”
(Jet de Ranitz, 2015; vette tekst WH)

Jet de Ranitz, de nieuwe voorzitter van het College van Bestuur van Inholland, start haar nieuwjaarstoespraak 2015 op video met bovengenoemd citaat. “En nu gaat het erom dat we weer vooruit gaan kijken.” Met deze woorden aan het einde van de video laat zij iedereen weten dat het Instellingsplan 2016-2022 voor haar en iedereen een nieuwe mijlpaal is.

Zoals we kunnen begrijpen uit deze uitspraken, zijn voor bestuurders en directie dergelijke uitkomsten maatgevend. Om accreditaties te halen zijn systemen en procedures ontwikkeld. Als dit alles op orde is, scoren de opleidingen goed en is de kwaliteit van het onderwijs verbeterd, zo is de suggestie. De resultaten van de accreditatietrajecten bevestigen de systeemoriëntatie van bestuurders, management en directie. Mede als gevolg van het belang, de kosten en de eisen van het accreditatietraject heeft Inholland ervoor gekozen om per opleiding op alle locaties exact hetzelfde programma aan te bieden. Onderwijsinhoud, het onderwijsconcept en didactisch model worden centraal door een ontwikkelgroep ontworpen en verder ontwikkeld. Vervolgens wordt dit over de locaties die desbetreffende opleiding aanbieden verspreid. Het projectteam dat de afgelopen twee jaar verantwoordelijk was voor het ontwikkeltraject van de brede *bachelor Business Studies*, had specifiek als opdracht een programma te ontwikkelen dat efficiënt toetste en accreditabel was.

Ook Inholland heeft in de jaren negentig van de vorige eeuw meegedaan met de golf van bestuurlijke visie binnen overheidsinstanties om steeds meer te fuseren en van schaalvoordelen te profiteren. Dat betekende in die periode een door de Ichthus Hogeschool Rotterdam geïnitieerde fusie met verschillende Hogescholen uit Haarlem, Alkmaar, Diemen en Den Haag die zich verenigden onder de naam Hogeschool Inholland. Het organiseren van de nieuwe systemen van de Hogeschool stond centraal. Veel aandacht ging uit naar ondersteunende en faciliterende afdelingen. Dit leidde tot een onderwijsorganisatie waar in 2009 een vrijwel gelijke verdeling fte was tussen het onderwijsondersteunde personeel en het onderwijzend personeel (1132-1185 - Jaarverslag 2011). Sinds de fusie in 2002 heeft de Hogeschool met Jet de Ranitz haar vierde voorzitter van het College van Bestuur. Haar drie voorgangers hebben allen op een eigen wijze invulling gegeven aan de rol en de wijze van organiseren. Ook zijn er verschillende fasen geweest waarin de Hogeschool negatief in het nieuws kwam. Mede door deze negatieve berichtgeving en de daarbij behorende negatieve financiële resultaten heeft in de jaren 2012-2014 een reorganisatie plaatsgevonden.



Figuur 1: Imagoschade Inholland (Bron: verschillende dagbladen)

Luisterend naar de uitspraak van de voorzitter van het CvB kan tot slot de vraag worden gesteld of medewerkers ook de trots ervaren dat accreditaties zijn gehaald. Is dat wat de intrinsieke motivatie stimuleert, op vakmanschap uitdaagt en als zinvol werk wordt ervaren?

De Hogeschool en haar *stakeholders*

Verschillende partijen spelen een rol en hebben een belang bij de Hogeschool Inholland. De *stakeholders* hebben allen een bepaald beeld van de Hogeschool, een definitie van de situatie. Voorafgaande aan het onderzoek beschrijf ik deze op basis van bijna twintig jaar ervaring binnen Inholland en vele gesprekken over dit onderwerp met verschillende *stakeholders*. Daarnaast maak ik hierbij gebruik van de conclusies van twee onderzoeksrapporten (Van Herwijnen, 2011; Rambhadjan, 2014) welke in de afgelopen vijf jaar zijn geschreven door docenten van Inholland voor hun afstudeerthesis binnen de Masteropleiding Bedrijfskunde aan de Rotterdam *School of Management*. Al met al schetst dit een beeld van die complexe situatie en context binnen en rondom Hogeschool Inholland.

Definitie van de situatie:

- Bestuur, directie en management zien Inholland als een door systemen en procedures te organiseren dienstverlenende organisatie. Doelstelling is efficiency en intern worden de managers en leidinggevendenden afgerekend op prestatie- en financiële indicatoren. De kwaliteit van de dienst (onderwijs) wordt bepaald door externe partijen namelijk de accreditaties en de jaarlijkse ranglijst in de Elsevier gids. Met name het management, de direct leidinggevendenden, spelen een belangrijke rol in het tweede deel van het onderzoek als we mogelijke interventies gaan bepalen. Hun definitie van de situatie zal dan eerst moeten worden bepaald voordat de mogelijke interventies vorm gaan krijgen.
- Medewerkers zien de school als een plaats waar ze studenten iets kunnen leren. Zij weten wat goed is voor deze student en zij moeten van de organisatie de ruimte te krijgen dit te doen zoals zij weten dat goed is. De kwaliteit van het onderwijs wordt bepaald door de kwaliteit van de docent en de kwaliteit van de student. Als het niet goed gaat is dit de schuld van de organisatie of de studiehouding van de student. Tijdens het empirische deel van dit onderzoek, de interviews, speelt de definitie van de situatie van iedere afzonderlijke docent een rol. Mede op basis van overeenkomsten of verschillen zal het onderzoek verder vorm krijgen.
- Studenten zien de school als een plaats waar je een diploma kunt halen. Vier jaar doen wat die docent van je vraagt en je toetsen en opdrachten halen. De kwaliteit van het onderwijs wordt bepaald door de leuke en/of interessante lessen van een docent en de stage. Het steeds verder terugbrengen van studiefinanciering maakt studeren duurder waardoor de student zich vaker als klant opstelt.
De definitie van de situatie van de student gaat ook over het beeld wat zij hebben van de docent. Tijdens een studentenpanel op 9 april 2015 wordt hierover o.a. gezegd: “we zijn geen kinderen, je kan normaal met ons communiceren” en “het boeit hun gewoon niet”. Natuurlijk gold dit niet voor alle docenten, maar het bleek wel invloed te hebben op het algemene beeld.
- Het bedrijfsleven ziet de kwaliteit van de school terug in de studenten die stagelopen dan wel als starter worden aangenomen. De eisen die zij stellen aan deze studenten en alumni is heel divers. Van “wij leren ze het wel hoe het in de praktijk gaat” tot “wij hebben liever studenten van de Hogeschool Rotterdam”. Verder bepaalt de naam en het imago van Inholland de kwaliteit van het diploma. Zij verwachten van een opleiding uiteenlopende zaken. Die mix aan verwachtingen wordt slechts incidenteel meegenomen. Direct zijn zij geen partij en wordt deze definitie in dit onderzoek verder niet meegenomen. Het heeft wel invloed op de individuele docent die door uitspraken van het bedrijfsleven hun eigen beeld bevestigd of juist ontkracht ziet worden.
- De Overheid is erg kritisch op de kwaliteit van het onderwijs. De laatste jaren is er veel kritiek geweest op het Hoger Onderwijs en kwaliteitscontrole staat centraal. De kwaliteit wordt bepaald door de uitkomsten van de accreditaties. Als een opleiding voldoet aan deze eisen en de steeds hogere eisen uit de WHW dan is de kwaliteit goed. Natuurlijk moet het ook betaalbaar blijven.

Daarnaast ziet de overheid een belangrijke rol voor het onderwijs voor de verdere talentontwikkeling op de arbeidsmarkt. (Ministerie van OCW, 2015) Deze definitie van de situatie is uitgebreid beschreven in dit onderzoek en vormt zowel aanleiding als context.

- De samenleving verwacht natuurlijk kwalitatief goed onderwijs, waarbij oog en oor is voor de student en waarbij de Hogeschool inspeelt op ontwikkelingen in de samenleving en op de arbeidsmarkt. Kijkend naar de aard van de diensten mag je verwachten dat een Hogeschool met name extern georiënteerd is en contextgedreven georganiseerd is en aangestuurd wordt. (Van Dinten & Schouten, 2008) De samenleving is een belangrijke indirecte *stakeholder*. Zij beïnvloedt studenten, medewerkers, bedrijfsleven, overheid allen op een vaak informele wijze. In gesprekken met al deze partijen valt het mij vaak op dat er een gemiddeld negatief beeld en houding is ten opzichte van het onderwijs in het algemeen. Eigen ervaringen en berichten uit de media spelen hierbij een belangrijke rol. Belangrijk is het verschil tussen de positieve en hoge verwachtingen enerzijds en de beeldvorming van het onderwijs anderzijds. Daarnaast heeft het imago van Inholland binnen de samenleving een constant terugkerende invloed op de medewerkers.

Inzoomen op Business en Finance

Per 1 september 2014 is Hogeschool Inholland gestart met het aanbieden van de brede *bachelor Business Studies*. Studenten krijgen eerst een gezamenlijk Propedeusejaar samen met studenten van de *Finance* opleidingen *Accountancy* en *Bedrijfseconomie*. Na deze propedeusefase gaan de *Finance* studenten zelfstandig verder. Na het tweede studiejaar kunnen de studenten kiezen uit zes verschillende afstudeerrichtingen waarin ze zich de laatste twee studiejaar specialiseren in een bepaalde richting. Tevens is er voor gekozen om te werken met een ander didactisch model dat activerende werkvormen en interactie tussen docenten en studenten centraal stelt. Dit betekent voor de docenten een andere manier van werken dan zij gewend zijn. Ook de ondersteunende diensten en het management wordt hierdoor geconfronteerd met veranderingen. De nieuwe studenten komen in aanraking met een organisatie waar een totaal nieuw programma is ingevoerd.

Binnen het domein vindt sinds dit studiejaar ook een nieuwe wijze van aansturing plaats. Iedere aparte opleiding wordt aangestuurd door een centrale opleidingsmanager (manager O&O) die verantwoordelijk is voor de inhoud van de opleiding. Iedere manager O&O heeft naast de locatie waar die verantwoordelijk voor is ook minimaal één andere portefeuille. In Rotterdam heeft de manager O&O naast de verantwoordelijkheid voor de locatie ook de opleidingen van *Law* in haar portefeuille. De inhoud van de opleidingen die vallen onder *Business* en *Finance* vallen onder de verantwoordelijkheid van twee andere managers O&O die werkzaam zijn op andere locaties.

Daarnaast heeft iedere locatie een aantal teamleiders die de verschillende en van samenstelling veranderende teams aansturen. De docenten worden zowel ingedeeld in de oude afbouwopleidingen als in het nieuw gevormde propedeusejaar. Ook zijn er docenten van de locatie Rotterdam die deels geplaatst zijn op andere locaties. De docenten zitten gezamenlijk in een groot team; twee teamleiders delen vervolgens iedere docent in voor activiteiten in de verschillende opleidingen. Bovendien zit een groot aantal docenten ook in allerlei locatieoverstijgende commissies. Tot slot volgt Inholland de management *Hype* van 'Het Nieuwe Werken'. In de praktijk betekent dit dat er op locatie steeds minder werkplekken beschikbaar zijn en docenten er steeds vaker voor kiezen vooral vanaf huis te werken. De centrale opleidingsmanager van de Business opleidingen benadrukte in januari 2015 tijdens een gezamenlijke clusterdag dat overleg en afstemming een kritische succesfactor is waar binnen de opleiding en de locaties veel aandacht aan besteed moet worden. In dezelfde zin vervolgde zij met een opmerking dat zij zich ervan bewust is dat dit moeilijk te organiseren is door de complexe roosters, de locatieoverstijgende inzet, het aantal parttimers, het aantal thuiswerkers en de grote verscheidenheid aan, locatieoverstijgende, taken. Om vervolgens af te sluiten met: "[...] dat we het wel moeten proberen."

Tot slot heeft ook de rol van docent de laatste jaren veel veranderingen ondergaan. In de laatste versie van het didactisch model van het gezamenlijke propedeusejaar van de *Business* en *Finance* opleidingen wordt deze rol uitgebreid beschreven (zie bijlage 5).

1.2 Aanleiding tot het onderzoek

De Hogeschool Inholland en haar medewerkers hebben de afgelopen twee decennia vele veranderingen meegemaakt. Van de laatste reorganisatie en de invoering van de brede *Bachelor Business Studies* merken de medewerkers nu de gevolgen. Mede als gevolg hiervan zijn de afgelopen twee jaar meerdere collega's gedwongen vertrokken, wordt er gewerkt in nieuwe opleidingsteams en is er een andere wijze van aansturing. Ook is in het programma van deze brede *bachelor* het didactisch model gewijzigd waardoor het werk van de docenten is veranderd. Op de locatie Rotterdam lijkt dit te leiden tot ontevredenheid en onrust op de afdeling. Tijdens verschillende bijeenkomsten werd duidelijk dat er veel beelden bij docenten bestaan over het functioneren van collega's. Beelden die ook irritatie oproepen en tot onvrede leiden. Daarnaast geven collega's aan dat de organisatie een negatieve invloed heeft op hun eigen functioneren. Dit merk ik tijdens vergaderingen, gesprekken op de kamer en gang, reacties van collega's en studenten en het hoge ziekteverzuim sinds dit studiejaar. Wat het doet met de motivatie en het functioneren van alle verschillende docenten en hoe dit hun professionaliteit beïnvloedt is een vraag die nieuwsgierig maakt. De discussie die nu op meerdere plekken gevoerd wordt, vraagt om ordening. Door de verschillende standpunten systematisch in kaart te brengen en in te delen, is het mogelijk om een groep betrokkenen te mobiliseren en het geeft inzicht in hoe verder te gaan.

1.3 Probleemstelling en onderzoeksopzet

Zoals beschreven hebben binnen de Hogeschool Inholland in de afgelopen jaren vele veranderingen plaatsgevonden. Dat veranderingen, en de wijze waarop deze veranderingen worden in- en doorgevoerd invloed heeft op het functioneren van docenten mag als vanzelfsprekend worden genoemd. Welke invloed dit heeft is echter de vraag die centraal staat in dit onderzoek.

Doelstelling

Het doel van dit onderzoek is om inzicht te krijgen in de impact die de huidige wijze van organiseren binnen de *Business* en *Finance* opleidingen van Hogeschool Inholland, locatie Rotterdam, heeft op het functioneren, de motivatie en arbeidsgedrag van de docenten. Vervolgens zal vanuit dit inzicht samen met de verschillende betrokkenen gepaste interventies ontwikkeld worden om de situatie te verbeteren en docenten meer gemotiveerd en vanuit hun kracht te laten functioneren. Tevens zal gedurende het onderzoek geprobeerd worden het inzicht in de complexiteit van het probleem te vergroten. Hiervoor zal kennis worden verzameld over het aansturen van professionals in kennisgerichte organisaties, de wijze van begeleiden van veranderingen en de factoren die het functioneren van professionals beïnvloeden. De hieruit verkregen inzichten worden gebruikt om uiteindelijk passende interventies te plegen dan wel voor te stellen die het functioneren van de individuele docent kunnen verbeteren. Weick (1979) schreef over de procesbenadering van organiseren en hij bekijkt de resultaten van een bedrijf als het resultaat van organiseren, een patroon van sociaal handelen en interactie tussen mensen. De medewerker zien als kritische succesfactor rechtvaardigt de aandacht voor het arbeidsgedrag van de medewerkers in organisaties. Als we kijken naar het gedrag van medewerkers in organisaties kan je de vraag stellen welke drijfveren een medewerker heeft, wat de motivatie van medewerkers beïnvloedt of welke invloed de wijze van organiseren of aansturing heeft.

Probleemstelling

De probleemstelling omvat twee met elkaar samenhangende vragen over diagnose en interventie en betreft de docenten van de *Business* en *Finance* opleidingen van de Hogeschool Inholland, locatie Rotterdam:

- *Hoe ervaren zij de huidige wijze van organiseren en aansturing verschillend? Wat betekent dit voor hun functioneren en motivatie?*
- *Hoe kunnen interventies betrokkenen zelf actief maken, en vanuit hun kracht laten functioneren?*

Onderzoeksvragen

Om de in paragraaf 1.3.2 beschreven doelen te behalen is het belangrijk antwoorden te vinden op theoretische en empirische vragen.

- a) Welke methodologische grondslagen van onderzoek worden toegepast?
- b) Wat zijn in de wetenschappelijke literatuur factoren die de gemotiveerdheid van de docenten beïnvloeden en hen *empowered*, vanuit hun kracht, laten functioneren?
- c) In hoeverre ervaren docenten en management dat docenten gemotiveerd en vanuit hun kracht functioneren en waardoor voelen zij zich belemmerd dan wel gestimuleerd?
- d) Welke wijze van organiseren en aansturing zijn mogelijk in deze situatie, en welke kunnen een positief effect hebben op het functioneren van de medewerkers?

1.4 Relevantie van het onderzoek

De in het voorwoord beschreven onderwijsrevolutie lijkt een eerste aanzet te hebben gekregen. Het regeerakkoord in 2012 schrijft over excellent onderwijs waarin vakmanschap meer ruimte en waardering moet krijgen en minder verantwoording en controle. De strategische agenda van Hoger Onderwijs belooft voor de komende jaren aandacht voor *gebildete* docenten die als centrale participant in het onderwijs zelfregulerend aandacht moet geven aan de persoonsvorming van de studenten. De vraag hoe dit te realiseren is ook voorgelegd door het College van Bestuur van Inholland die bezig is zijn instellingsplan te schrijven. De uitkomsten van dit onderzoek brengen in kaart hoe docenten op dit moment hun aansturing en motivatie ervaren. In welke mate voelen zij zich in hun kracht en in staat te functioneren zoals van hen wordt verwacht. Hierbij kan zelfs de vraag opgeroepen worden of hen duidelijk is wat van hen hierin verwacht wordt nu en in de toekomst.

1.5 Opbouw van het rapport

Het onderzoek is opgebouwd vanuit een sociaal constructief paradigma en heeft een explorerend karakter. De open vraagstelling bij aanvang van onderzoek rechtvaardigen mede de keuze voor een responsieve methodologie. De methodologische keuzes die zijn gemaakt door de onderzoeker worden in hoofdstuk 2 beschreven dat vervolgens afsluit met een beschrijving van de onderzoeksaanpak. In hoofdstuk 3 worden theoretische achtergronden en thema's uitgewerkt die als kader dienen voor de onderbouwing van de richting van het empirische onderzoek en die gekoppeld worden aan de analyse en conclusies van het onderzoek. Binnen de literatuurstudie krijgen de thema's 'organisatie onder druk', aansturing van professionals, vakmanschap, motivatie en verandermanagement een belangrijke plek. Het spiegelen van de actuele situatie met de theorie levert niet alleen inzichten over de mogelijke oorzaken van de huidige situatie op, maar ook mogelijke oplossingsrichtingen worden op deze wijze theoretisch in kaart gebracht. Hoofdstuk 4 beschrijft de resultaten die zijn gevonden uit observaties en interviews door de onderzoeker. Tot slot zal in hoofdstuk 5 allereerst een analyse worden gemaakt van de uitkomsten van het onderzoek. Dit hoofdstuk wordt afgesloten met conclusies waarin antwoord wordt gegeven op de hoofdvraag van dit onderzoek en enige aanbevelingen.

Hoofdstuk 2: Hoe we kijken, bepaalt wat we zien, bepaalt hoe we kijken, grondslagen van onderzoek.

2.1 Onderzoeksfilosofie

“Wetenschapsfilosofie houdt zich bezig met de vraag naar de mogelijkheden en de beperkingen van wetenschappelijk onderzoek en de daarbij gebruikte methoden en argumentatievormen.” (Van den Bersselaar, 2011) Deze paragraaf beschrijft de weg waarlangs het onderzoek heeft plaatsgevonden en op welke wijze ik als onderzoeker mijn positie in het onderzoek heb bepaald. Als eerste wordt bepaald op welke wijze de werkelijkheid wordt benaderd, vanuit welke ontologische en epistemologische benadering dit onderzoek is opgebouwd. Om de keuzes voor de onderzoeksopzet en onderzoeksmethoden te begrijpen is het een voordeel inzicht te hebben in de benadering die past bij de onderzoeker. De keuze voor sociaal constructionisme wordt verder beschreven en accenten worden gelegd.

Om te begrijpen hoe ik dit onderzoek heb benaderd is het belangrijk te weten hoe ik kijk, waarneem en interpreteer. Drie verschillende dimensies spelen hierbij een rol. Als eerste beschrijft ontologie hoe je de werkelijkheid kan beschouwen. Hierbij gaat het realisme uit van het idee dat wat je waarneemt, dat iedereen daar hetzelfde in en achter ziet. Relativisme is juist het tegengestelde, dat iedereen zelf de interpretatie geeft van wat je waarneemt en dat dus ieder zo zijn of haar eigen werkelijkheid heeft. Het nominalisme geeft juist aan dat er geen werkelijkheid bestaat en dat alle feiten menselijke creaties zijn. (Easterby-Smith *et al.*, 2012)

Epistemologie betreft de wijze waarop je de werkelijkheid kan (her)kennen. Bestaat er verschil tussen wat iemand ziet of hoort en waar iemand naar kijkt of luistert? Het positivisme benadert de werkelijkheid als feiten en de structuren en wetmatigheden van wat je kan herkennen. Het beschrijven hiervan is voor iedereen gelijk en is dan ook te meten volgens objectieve methoden. Het sociaal constructionisme gaat ervan uit dat iedere waarneming er één is die individueel bepaald wordt en dus niet te generaliseren en analyseren valt. Iedere waarnemer geeft een eigen betekenis en deze moeten dan allen afzonderlijk worden verzameld. Taal is hierin een belangrijke factor. (Easterby-Smith *et al.*, 2012). Tot slot bepaalt de onderzoeker de onderzoeksmethodologie. Wordt kennis herleid vanuit algemene theorie (deductief) of creëert de gevonden data juist de theoretische kennis (inductief)? (idem)

Deze principes zijn in grote lijn in twee uitersten tegenover elkaar te zetten (Essers, college, oktober 2013). Allereerst is er objectivisme waarbij je uitgaat van het principe van ‘meten = weten’. De onderzoeker doet een deductief onderzoek waarbij hij gebruik maakt van objectief waarneembare gegevens welke hij statistisch analyseert met als doel de situatie te verklaren. Daar tegenover staat het subjectivisme waarbij het principe van ‘meedoen = begrijpen’. De onderzoeker is actief deelnemer en probeert door inductief onderzoek op zoek te gaan naar de interpretaties en betekenisgeving van de betrokkenen in de situatie met als doel deze te begrijpen.

In dit onderzoek neem ik een gecombineerde positie in en probeer ik samen met mijn collega's als medeonderzoekers de werkelijkheid in Inholland te benaderen vanuit het relativisme, het sociaal constructionisme in een explorerend, inductief kwalitatief onderzoek.

Benaderingen

Kwalitatief onderzoek kent, volgens De Boer en Smaling (2011), drie verschillende stromingen. *Empirisch-analytisch onderzoek* richt zich op, statistische, analyse van zintuiglijke waarneembare feiten en sluit dus goed aan bij het objectivisme. Interpretaties, beleving, intenties, belangen en dergelijke spelen geen rol bij het onderzoek. Dit speelt in natuurwetenschappen over het algemeen geen rol en dus is deze benadering daar dan ook zeer goed toepasbaar.

Echter, sociaal gedrag blijkt niet in objectieve en statistische data vast te leggen. ‘Meten = Weten’ gaat in sociale wetenschappen niet op en dit betekent dat sociaal gedrag niet te generaliseren is. Belangrijke oorzaak hiervan is de invloed van betekenisgeving, beleving en interpretatie van betrokkenen en de onderlinge verbondenheid van de sociale omgeving. (Van den Bersselaar, 2011)

Hermeneutisch-interpretatief onderzoek richt zich juist op deze aspecten. “Welke betekenissen geven mensen, individueel, groepsgewijs en cultureel aan de wereld waarin ze leven?” (De Boer-Smaling, 2011, p.16)

Als derde traditionele stroming wordt de *maatschappijkritische stroming* genoemd. Te denken valt hierbij aan feministische benaderingen en andere meer maatschappijkritische en postmoderne geluiden. Ook de in dit onderzoek gekozen vorm van handlingsonderzoek heeft een kritische benadering. In dit onderzoek zal ik beide laatste benaderingen combineren.

Naast deze drie meer traditionele stromingen is het sociaal constructionisme meer recent en werkt het co-creatieve element in onderzoek nader uit (Van Dongen *et al.*, 1996). Binnen het sociaal constructionisme is de opvatting dat de werkelijkheid in samenspraak met anderen wordt bepaald (Gergen, 2009). De betekenisgeving en interpretatie van wat wordt waargenomen kan verschillen al naar gelang de personen die waarnemen. Er ontstaat een beeld van een meervoudige werkelijkheid. De sociale invloed van de omgeving speelt een belangrijke rol en op deze wijze construeert de persoon met anderen zijn of haar eigen werkelijkheid. Binnen dit sociale proces wordt gebruik gemaakt van taal om betekenis te kunnen geven. “Taal is de drager van betekenis, taal is een interpretatiekader om de werkelijkheid betekenis te kunnen geven.” (Gergen, 1992) Betrokkenen in een onderzoek geven andere betekenissen aan woorden en begrippen wat kan leiden tot miscommunicatie en zelfs conflicten. Belangrijk uitgangspunt in het onderzoek is dus om woorden en begrippen niet te snel te interpreteren in de betekenis van de onderzoeker, maar methoden en vaardigheden in te zetten om ieders betekenis te ‘*verstehen*’. (De Boer & Smaling, 2011)

“De pragmatische beweging gaat uit van de kwaliteit van de ervaring en de feiten van de werkvloer.” (Sennett, 2008, p. 319) Het pragmatisme maakt verschil tussen middel en doel als het gaat om ‘goed werk te kunnen leveren’. Zij spreekt dan van ervaring, wat in het Duits onderscheid maakt tussen *Erlebnis* en *Erfahrung*. *Erlebnis* staat voor een gebeurtenis of relatie die een emotionele innerlijke indruk maakt. *Erfahrung* staat voor een gebeurtenis, daad of relatie die juist naar buiten gericht is en juist vaardigheid vereist. En binnen vakmanschap gaat het dus juist over deze *Erfahrung*. Ervaring die persoonlijk is, invloed heeft op het gedrag van de expert in de toekomst en welke de vakman transparant maakt, zodat anderen die kunnen begrijpen en erop kunnen reageren.

2.2 Motivering kwalitatief onderzoek

Allereerst wordt in deze paragraaf beschreven wat het onderscheid is tussen kwantitatief en kwalitatief onderzoek. Vervolgens wordt onderbouwd waarom in dit onderzoek de keuze is gemaakt voor kwalitatief onderzoek.

Vanuit de empirisch analytische benadering was er jarenlang een voorkeur voor kwantitatief onderzoek. ‘Meten = Weten’ als grondgedachte om de ‘feiten’ uit de praktijk in kaart te brengen en te analyseren. Kwantitatief onderzoek wordt vaak toegepast als er sprake is van een grote populatie, als de data statistisch te analyseren valt en heeft een voornamelijk deductief karakter. Door de toegenomen aandacht voor het Sociaal constructionisme nam ook de aandacht voor kwalitatief onderzoek toe. Interpretaties en betekenisgeving van de individuele betrokkenen in het onderzoek zijn geen feiten die als analysemateriaal in cijfers te vangen zijn. Kenmerkend voor kwalitatief onderzoek is dat er wordt uitgegaan van de betekenissen die de betrokkenen zelf geven aan de situatie. Voordeel van kwalitatief onderzoek is het explorerende karakter, de open manier om gegevens te verzamelen. Zeker in situaties waarin nog weinig bekend is over het onderwerp kan kwalitatief onderzoek de extra informatie opleveren. Daarnaast is kwalitatief onderzoek vooral toepasbaar in praktijksituaties waarbij de uitkomsten van het onderzoek een bijdrage moet leveren aan veranderingen en/of verbeteringen in de alledaagse praktijk in organisaties. (De Boer & Smaling, 2011).

Andere redenen om kwalitatief onderzoek toe te passen is als er sprake is van een relatief kleine populatie, als de uitkomsten moeten leiden tot een meer diepgaande analyse en als de onderzoeker ‘echt’ in contact wil komen met de onderzochten (De Boer & Smaling, 2011). Een gesprek heeft als voordeel dat je andere informatie kan verzamelen door technieken als doorvragen, samenvatten en parafraseren, observeren van non-verbale communicatie en de ruimte te bieden aan de geïnterviewde te reageren. (Rubin & Rubin, 2012) Zo ook in dit onderzoek. Na jaren van veranderingen, reorganisaties

en nieuwe besturingsmodellen is het interessant om de beleving en interpretaties van de betrokkenen in alle aspecten en schakeringen in kaart te brengen. Ook kan je deze uitkomsten toepassen in mogelijke interventies om de situatie van alle betrokkenen te verbeteren.

2.3 Onderzoeksstrategie

In deze paragraaf beschrijf ik de methode van fourth generation evaluation, naturalistic inquiry, responsief onderzoek en action research. Verschillende elementen van deze methoden pas ik toe in het onderzoek.

Er zijn verschillende inzichten en methoden om de werkelijkheid te onderzoeken. Door de jaren heen zijn er meerdere methoden bestudeerd, zoals beschreven door Abma (2000). In eerste instantie bestaat het klassieke 'meten = weten' paradigma. Vervolgens ontstond het meer 'beschrijven en beoordelen' als onderzoeksmethode. Daarna volgde 'interpreteren' als paradigma. Tot slot beschreven Guba en Lincoln hun *Fourth Generation Evaluation* onderzoeksmethode. Hierin worden de uitkomsten van en reflectie op het onderzoek meteen weer gebruikt in het vervolg. Volgens Guba en Lincoln is deze methode vooral te gebruiken in situaties waarin de betrokkenen allen andere opvattingen en ideeën hebben over deze situatie, in een nieuwe situatie moeten samenwerken en het bereiken van consensus hierdoor moeilijk bereikbaar is. Uitgangspunten zijn dus een meervoudige werkelijkheid en een actieve inbreng van zowel alle betrokkenen, inclusief de participatieve rol van de onderzoeker in dit proces.

Naturalistic Inquiry (in het vervolg explorerend onderzoek) is een onderzoeksmethode die wordt toegepast wanneer de onderzoeker nog geen duidelijk beeld heeft van het onderwerp of thema van het onderzoek. Er is bijvoorbeeld geen theorie of hypothese van waaruit het onderzoek wordt gestart (deductief) en het is nog niet duidelijk wat de kern van de problematiek is. Juist door open met de betrokkenen het onderzoek te starten is de onderzoeker in staat om deze kern te achterhalen en in het vervolg van het onderzoek uit te werken (Erlandson *et al.*, 1993). Explorerend onderzoek geeft dus de mogelijkheid om samen met andere betrokkenen van het onderzoek bepaalde zaken te ontwikkelen. Hierbij gaan Erlandson *et al.* (1993) ervan uit dat binnen explorerend onderzoek de context erg bepalend is. Hij beschrijft deze als een complex web van unieke interactieve relaties die gezamenlijk de situatie maken en vormen. Daarbij ook het uitgangspunt dat de beste voorspeller van gedrag in de toekomst (van teams en organisaties) het gedrag van vandaag is. Een normatief oordeel over zo'n praktijksituatie is de basis van verandering en verbetering. Binnen een participatieve benadering zal gevraagd worden aan de betrokkenen om een oordeel te geven over de ontstane situatie en de invloed van meerdere betrokkenen hierin. Het normatieve kader kan zowel gevormd worden door de betrokkenen als de opdrachtgever. Participatief onderzoek kan ook worden ingezet als de onderzoeker inschat dat dit zal leiden tot betere kansen de onderzoeksvraag te beantwoorden. (De Boer-Smaling, 2011)

Zeker bij onderzoeken in professionele organisaties zullen experts en ervaringsdeskundigen hun verhaal willen doen. Echter blijkt dan ook vaak dat deze professionals vaak verschillende problemen herkennen en hiervoor ook verschillende oplossingen aandragen. Allen claimen de waarheid in pacht te hebben waardoor het idee van die ene absolute waarheid moeilijk overeind te houden is. Een responsieve benadering biedt de mogelijkheid om in het onderzoek gezamenlijk en interactief op zoek te gaan naar de waarde en betekenissen van de praktijk met als doel het verhogen van het onderlinge begrip tussen betrokkenen als basis voor verbetering van de praktijksituatie.

In een responsieve methodologie worden de ervaringen en de kennis van de betrokkenen (h)erkend en benut en zal de interactie met en tussen de *stakeholders* een belangrijke toegevoegde waarde hebben.

Eén van de kernconcepten van responsief onderzoek is het zoeken naar en herkennen van '*claims, concerns* en *issues*' van diverse belanghebbenden. Deze zijn vooraf vaak niet bekend. Daarnaast moet de onderzoeker op zoek naar de opvattingen en ervaringen van de belanghebbenden met deze *claims, concerns* en *issues*, waarbij vooral gezocht moet worden naar tegenstrijdige en uiteenlopende ervaringen. Binnen de context zijn vaak vele verschillende *stakeholders* met andere belangen. Deze moeten allen in kaart worden gebracht, waarbij ook de tegengestelde belangen en de 'vergeten groepen' moeten worden meegenomen. Een open vraagstelling aan het begin van het onderzoek leidt

tot een *'emergent design'*. Gedurende het onderzoek worden de verkregen ervaringen en inzichten meegenomen. Hermeneutisch - dialectische cirkels beschrijven het proces van interactie en dialoog (dialectiek) en interpretatie (hermeneutiek) van het proces. Een volgend aspect van responsief onderzoek is de agenda voor onderhandeling. Na het veldonderzoek sluit de onderzoeker niet af met een conclusie maar een agenda voor de toekomst. Hiermee wordt meer recht gedaan aan de meervoudige opvattingen van alle betrokkenen. Tot slot heeft de onderzoeker de verantwoordelijkheid de verschillende interpretaties van de betrokkenen te gebruiken om elkaar beter te begrijpen. Hiertoe kan een dialoog worden georganiseerd en zijn er meerdere interventietechnieken om deze verschillen ter discussie te stellen. Dit alles om het proces van onderzoek aan te scherpen. (Abma, 2006)

Action research (in het vervolg handelingsonderzoek) is ook een voorbeeld van een participatieve onderzoeksmethode waarin onderzoeker en onderzochten nauw samenwerken als gelijkwaardige onderzoekspartners. Beide kunnen ervoor kiezen om, al gedurende het onderzoek, zaken anders aan te pakken op grond van de bevindingen tijdens het onderzoek. Volgens De Boer en Smalling (2011) draait het in handelingsonderzoek om "structurele verandering (transformatie) in de zin van het verbeteren en/of uitbreiden van handelingsmogelijkheden van de onderzochten waarbij de onderzoekspartners van en met elkaar leren." (p. 57) Belangrijk onderdeel van het onderzoek is dan ook reflectie op de handelingen (het gedrag) van de betrokkenen wat moet leiden tot nieuwe inzichten en mogelijke veranderingen van hun handelen. Handelen is menselijk gedrag en dit houdt in dat mensen zelf actief hun leven vormgeven, in staat zijn hierop te reflecteren en ervan te leren. We gaan ervan uit dat menselijk gedrag niet te generaliseren is en dus ook onvoorspelbaar. Mensen kunnen op basis van eigen normen (al dan niet door de omgeving gevormd) zelf een keuze maken hoe te doen of laten, voelen en denken.

Handelingsonderzoek is een kwalitatieve methode. Dit houdt dus in dat er rekening wordt gehouden met de betekenisgeving en interpretatie van de betrokkenen. Daarnaast heeft het een participatief, en dus normatief kritische benadering. Deze kritische reflectie vormt samen met het gezamenlijk zoeken naar nieuwe inzichten en nieuw handelen de basis van handelingsonderzoek. Hiervoor is de dialoog een belangrijk instrument. Ook hier moet rekening worden gehouden met het principe van de dubbele hermeneutiek, waarbij de onderzoeker en onderzochte verschillende betekenissen en begrippen geven aan de interpretaties en beschrijving van de eigen werkelijkheden. Tot slot is het sociaal leren een belangrijk voordeel van handelingsonderzoek en kan dit worden beschouwd als mogelijke interventie. Basis voor het leervermogen is reflectie. Als eerste moet de onderzochte zijn of haar verhaal kunnen vertellen. Dit vraagt om een actieve, open en oordeelsvrije houding van de onderzoeker. (Schein, 2005) Vervolgens is de dialoog erop gericht om alternatieve handelingen te ontwerpen. Tot slot is het zaak deze alternatieven in de praktijk te testen en hier nieuwe verhalen over te vertellen. Het gaat er dus om te beschrijven waarom het oude handelen is ontstaan, en hoe nieuw handelen kan worden ontwikkeld. De opzet van handelingsonderzoek moet dan ook open zijn. Doordat de methode participatief is en in dialoog ontstaat, is vooraf en tijdens het onderzoek onduidelijk hoe het onderzoek verder zal verlopen. Dit 'open einde' moet akkoord zijn voor opdrachtgever, onderzoeker en onderzochten. De toename van handelingsmogelijkheden van de onderzochten en de daarmee toenemende *empowerment* kan leiden tot een verminderde controle en beheersing van de situatie van bijvoorbeeld de leidinggevenden.

Tot slot heeft handelingsonderzoek consequenties voor de vaardigheden en kwaliteiten van de onderzoeker. Naast de open en oordeelsvrije vorm van communicatie is de kwaliteit van de relatie tussen onderzoeker en onderzochte bepalend voor de uitkomsten. Doordat de onderzoeker zelf volledig deel uitmaakt van de praktijksituatie moet het sociaal communicatieve vermogen van de onderzoeker goed ontwikkeld zijn. Handelingsonderzoek wordt voornamelijk ingezet in situaties van veranderingen in organisaties, wanneer beroepskrachten nieuwe handelingen moeten verrichten en wanneer dit leidt tot stagnatie in het functioneren van deze individuen. Aangezien de aanleiding in de context van dit onderzoek wordt bepaald door een reorganisatie, een vernieuwd onderwijsconcept en de wijze waarop de individuele docent hierdoor wordt beïnvloed is er gekozen voor elementen van deze onderzoeksmethode.

2.4 Onderzoeksaanpak

In deze paragraaf beschrijf ik mijn onderzoeksaanpak n.a.v. de hierboven beschreven benaderingen en methoden. Kenmerkend voor de aanpak is dat deze emergent is en iteratief. Doordat de betrokkenen een continue input leveren aan het onderzoek en gelijktijdig theoretische inzichten worden verwerkt vormt het onderzoek zich gedurende het traject. Dit leidt dan ook tot meer samenwerking en interactie tijdens het onderzoek.

Het onderzoek is gestart vanuit een vrij open vraagstelling. Vandaar ook dat het onderzoek een voornamelijk explorerend karakter kent. Kenmerk hiervan is dat je door onderzoek “frequenties, samenhangen en verschillen exploreert met als doel tot een passende verklaring of theorie te komen.” (Baarda, 2014, p. 35)

Middels de responsieve methodologie is onderzoeksdoel verder bepaald alsmede de wijze waarop dat doel mogelijk gerealiseerd kan worden. (Abma, 2006). Via interviews en observaties zijn de ervaringen en percepties van de medewerkers gepeild. Iedere individuele beleving doet ertoe en levert een waardevolle bijdrage aan beschrijving van de huidige situatie. Vooral in de professionele organisatie als een Hogeschool herkennen de professionals verschillende problemen en mogelijke oplossingen hierbij. De uitkomsten van de interviews zijn beschreven waarbij de *claims, concerns, issues*, verwachtingen, opvattingen, verlangens en waarden van de *stakeholders* in kaart zijn gebracht (Maas, 2012). Hierbij krijgen de verschillende betrokken partijen een stem die gezamenlijk de huidige situatie van ervaringen en percepties in beeld brengt. Gelijktijdig heeft het literatuuronderzoek plaatsgevonden, met als doel na te gaan hoe wetenschappers het functioneren, de motivatie en het arbeids- en verandergedrag van professionals in het onderwijs beïnvloed zien worden.

2.5 Dataverzamelmethode

De data die voor dit onderzoek gebruikt is, komt uit verschillende bronnen. Naast het literatuuronderzoek zijn interviews, documenten en observaties (Erlandson et al., 1993; Rubin & Rubin, 2012) belangrijke middelen om betrouwbare data te verzamelen die bruikbaar is om de onderzoeksvraag te beantwoorden en de methodologische aanpak te verantwoorden.

In eerste instantie richtte de literatuur en artikelen zich op de methodische aanpak en onderzoeksinstrumenten die de kwaliteit van het onderzoek moesten vergroten. Volgende doel van het literatuuronderzoek was nagaan hoe volgens wetenschappers het arbeidsgedrag van medewerkers, specifiek in een onderwijsinstelling, beïnvloed worden. Deze informatie droeg bij aan de voorbereiding op de interviews en het afnemen hiervan. Gedurende het proces van interviews werden patronen zichtbaar en het literatuuronderzoek vervolgde met het verzamelen van theorie hierover. Door de heersende en aanwezige patronen op de afdeling beter te herkennen kon de situatie beter in beeld worden gebracht en is de organisatie hierlangs gespiegeld. Hieruit is het mogelijk om het verschil te herkennen en vanuit die theorie mogelijke alternatieve richtingen en interventies te ontwikkelen.

Voor een beschrijving van de organisatie is veelvuldig gebruikt gemaakt van documenten uit de organisatie. Hierbij is met name de focus gelegd op het beleid na de komst van de vorige voorzitter van het College van Bestuur, Doekle Terpstra, die aantrad na de crisis van 2010. Naast de beleidsdocumenten die de richting van de Hogeschool beschreven zijn de documenten verzameld die zich specifiek richten op het domein *Business, Finance & Law*, en specifiek op de locatie Rotterdam.

Via interviews zijn de ervaringen en percepties van de medewerkers gepeild. Iedere individuele beleving doet ertoe en levert een waardevolle bijdrage aan beschrijving van de huidige situatie. Juist de keuze voor diepte interviews zorgt voor meer diepgang en gedetailleerde beschrijvingen van de ervaringen en percepties van de betrokkenen wat helpt om de wereld te bezien vanuit hun perspectieven. (Rubin & Rubin, 2012) Vervolgens is gekozen voor open interviews waarbij het gesprek vooral natuurlijk moest verlopen. Door middel van aanmoedigingen en doorvragen werd de geïnterviewde gestimuleerd meer diepgang en openheid over bepaalde thema's te geven. Vooraf lag een aantal items vast en tijdens het gesprek werd bekeken of deze onderwerpen aan bod zijn gekomen, dan wel nog ingebracht moesten worden. Vooraf werd rekening gehouden met de relatie van de

interviewer met de geïnterviewde, de anonimiteit en het vertrouwen hoe de interviewer, die zelf immers actief betrokken is in de organisatie, hiermee omgaat, de rol en belangen van de geïnterviewde en de actieve en oordeelsvrije houding van de interviewer die het interviewproces stimuleert. (Rubin & Rubin, 2012)

Opvallend was dat de meeste gesprekken langer duurden dan vooraf bedacht, en dat de geïnterviewde veel te vertellen hadden. Het gevoel dat ik proefde was een van 'leeglopen' en 'ik kan eindelijk mijn verhaal eens kwijt'. Ook kritische opmerkingen en verhalen richting collega's en management werden niet geschuwd. Dit kan duiden op een vertrouwelijke en open sfeer tijdens de gesprekken. In totaal zijn zestien medewerkers gesproken, elf docenten, twee teamleiders, één manager O&O, één domeindirecteur (tevens locatiedirecteur) en één lid van het College van Bestuur. De verschillende betrokkenen en partijen hebben een stem gekregen die gezamenlijk de huidige situatie van ervaringen en percepties in beeld brengt. Belangrijk in de keuzes voor docenten was om een breed beeld te krijgen en ook de marginale stem te horen. Tegengeluiden, sceptici, et cetera zijn belangrijk en doen ertoe.

Om ook deze te vinden en kunnen betrekken in het onderzoek is een belangrijke vraag tijdens een interview: "is er iemand met wie ik zeker nog in gesprek moet, als je kijkt naar de onderwerpen en thema's, zoals wij die zojuist hebben besproken?" Op basis hiervan werden volgende gesprekspartners uitgenodigd. Daarnaast was het van belang om rekening te houden met de achtergrond van de verschillende docenten. Criteria hierbij waren: leeftijd, aantal dienstjaren, oorspronkelijke opleiding, deelname aan en rol in propedeusejaar. Opvallend was dat geen van de uitgenodigde docenten (en ook niet de andere respondenten) twijfelden aan deelname of de uitnodiging weigerden. Oorspronkelijk was het plan om meer docenten uit te nodigen, maar tijdens de laatste gesprekken bleek dat er vooral veel herhaling van informatie en bevestiging uit de gesprekken kwam, waarna besloten is niet nog meer docenten te interviewen. Wel is toen besloten, terwijl dit niet in het oorspronkelijke plan zat, alle verschillende managementlagen uit te nodigen voor een gesprek. Dit, omdat uit de gesprekken met docenten bleek dat er veel vaagheid en onduidelijkheid was over de inbreng van de verschillende managementlagen. Ook bleek uit veel van de documenten dat veel van de vragen van docenten hierin beantwoord werden. De vraag die mede hierdoor gesteld werd was: hoe het kan dat goed beleid niet op de werkvloer herkenbaar is? De gesprekken zijn opgenomen, uitgebreid uitgeschreven en ter controle en bevestiging naar de betrokkenen gestuurd. De uitkomsten van alle interviews zijn samengevat waarbij de *issues*, verwachtingen, opvattingen, verlangens en waarden van de *stakeholders* in kaart zijn gebracht (Maas, 2012).

Observaties vonden met name plaats tijdens vergaderingen, informele gesprekken in kamers en gangen, clusterdagen en groepsbijeenkomsten. Binnen die momenten speelde de onderzoeker als relevante actor zelf een participatieve rol. Deze momenten zijn ook ingezet als interventiemogelijkheid. Een belangrijke bijeenkomst hierin was een 'Pitstopochtend', waarin verschillende collega's en teamleider onder externe begeleiding met elkaar in gesprek gingen over de ervaringen van de huidige situatie binnen de opleiding(en) en hoe zij de toekomst hierin zagen. Van deze bijeenkomst is een uitgebreid (foto)verslag gemaakt. Deze is opgenomen in het logboek welke te vinden is in bijlage 4.

2.6 Data-analysemethode

Er zijn meerdere methoden gebruikt om de verzamelde data te analyseren. Zo is er een krachtenveld in kaart gebracht, is er met een cyclische kaart gewerkt en zijn er configuraties gemaakt om patronen te herkennen.

Krachtenveldanalyse

Verschiedende *stakeholders* spelen een actieve rol in het krachtenveld en hebben een bepaalde mate van betrokkenheid en onderlinge relaties. Door eerst met alle *stakeholders* in gesprek te gaan worden de verschillende inzichten en opvattingen verzameld. Vervolgens wordt bepaald welke onderwerpen met name spelen en welke je kan clusteren in thema's. Bepaalde actoren zijn onderling verbonden vanuit hun gedeelde opvattingen over de thema's.

Cyclische kaarten

Een cyclische kaart is een methode om oorzaken, gevolgen en consequenties zichtbaar te maken en in kaart te brengen. Hiermee worden de opvattingen van groepen *stakeholders* inhoudelijk verklaard wat helpt om eventuele overeenkomsten en verschillen inzichtelijk te krijgen.

Patronen door middel van configuratieanalyse

Een groep betrokkenen die met elkaar vervlochten is als een netwerk kan worden beschreven als een configuratie. De processen die hen samenbind kunnen zowel sociaal als cognitief van aard zijn. Sociale processen richten zich op de verschillende actoren die in interactie staan met elkaar. De vraag naar het 'wie' richt zich dan zowel op de actoren die wel, maar ook niet deel uit maken van het configuratie. Het cognitieve aspect richt zijn op de 'wat'. Wat zijn de inhoudelijke argumentaties en waar gaat het eigenlijk over? Hierbij is het van belang te blijven herkennen dat het 'wie' altijd samengaat met het 'wat'. (Van Dongen *et al.*, 1996) Maas (1991, in Van Dongen *et al.*, 1996) spreekt naast de meer formele configuraties ook over configuraties-in-ontwikkeling, waarbij minder formeel overleg gestructureerd is en over aggregaten, welke vaak geen organisatiegraad en overlegstructuren hebben. Medewerkers zullen actief kunnen zijn in verschillende netwerken en deze meervoudige betrokkenheid wordt benoemd als *multiple inclusie*. (Van Dongen *et al.*, 1996) De mate van betrokkenheid kan per netwerk verschillen.

2.7 De meervoudige onderzoeker, de positie van de onderzoeker in het onderzoek?

Het is van belang te beseffen dat ik, de onderzoeker binnen de onderzochte organisatie een geschiedenis heb. Allereerst als *student Bedrijfseconomie* op Ichthus Hogeschool (1987-1992). Vervolgens werkzaam op de Hogeschool sinds 1995 in verschillende hoedanigheden: *docent, studiecoach, coördinator propedeusejaar, ontwikkelaar en nu ook als bedrijfskundig onderzoeker*. Deze meervoudigheid doet ertoe, heeft invloed op mijn opvattingen, inbreng en aanwezigheid. Uitdaging hierbij is en blijft om als onderzoeker de variëteit aan data neutraal te verzamelen en te analyseren en geen eigen standpunt in te nemen in het voordeel van bepaalde betrokkenen (Erlandson *et al.*, 1993). Daartegenover staat dat betrokkenheid van de onderzoeker juist kan helpen om inzicht te verkrijgen. Abma en Widdershoven (2006) beschrijven dat objectiviteit niet mogelijk en wenselijk is. Niet mogelijk omdat gedurende het onderzoek interactie plaatsvindt en wederzijdse beïnvloeding dan onvermijdelijk is. Onwenselijk omdat om de ervaringen van de ander te begrijpen eigen verwachtingen en (voor)oordelen noodzakelijk zijn alsmede het openstellen voor de ander.

Als student kreeg ik het traditionele onderwijs waarbij mijn persoonlijke conclusie was dat ik daarmee niet werd opgeleid voor het uitvoeren van handelingen in de beroepspraktijk, maar meer theorie en opgaven kreeg die ik hooguit als docent kon toepassen. Vervolgens zorgden mijn eerste jaren als docent ervoor dat ik door uitleggen en toepassen van de stof meer inzicht kreeg in de materie en het 'eindelijk begreep'. Dit zorgde ervoor dat de invoering van competentiegericht onderwijs door mij dan ook werd gezien als een enorme vooruitgang. De meer traditionele collega's waren hier juist vaker een tegenstander van. Ook ten tijde van dit onderzoek heeft dit verschil van inzicht een belangrijke plek in de gesprekken en discussies over de onderwijsconcepten en de huidige situatie.

Ook heb ik in de bijna twintig jaar ervaring als *werknemer* meerdere veranderingen en reorganisaties meegemaakt. Enkele waar ik de zin van inzag en dus ook achterstond, maar ook veranderingen waar ik persoonlijk andere inzichten in had. Dit alles heeft ervoor gezorgd dat ik ook van de huidige situatie een duidelijk beeld en opvatting heb. Als *collega* heb ik natuurlijk de afgelopen jaren verschillende relaties opgebouwd. Ook heb ik een beeld van mijn collega's gevormd en een beeld achtergelaten. Tot slot heb ik de afgelopen anderhalf jaar een nadrukkelijke rol gespeeld bij de ontwikkeling en invoering van het nieuwe onderwijsconcept. Daarmee heb ik voor een aantal collega's een positie gekregen dat ik de 'verdediger' ben van deze verandering namens de organisatie. Ook mijn hoedanigheid als coördinator (een taak en geen functie) heeft hierin een belangrijke invloed op.

Dit alles zorgt voor vooringenomenheid bij mij als onderzoeker ten aanzien van de inhoud, de situatie en de collega's. Hierbij is het belangrijk om gedurende het onderzoek in de hoedanigheid van onderzoeker te blijven en daarmee neutraliteit in te bouwen. Verder vraagt dit andere vaardigheden

tijdens het onderzoek en ben ik als onderzoeker een relevante actor tijdens de interactie en interventies. Het beeld van collega's van mij als neutrale onderzoeker zal ook door mij moeten worden verdiend. Tot slot moet ik duidelijkheid verschaffen aan de collega's dat ook gedurende andere (onderwijs)momenten ik als onderzoeker kan en zal observeren.

Hoofdstuk 3: Hogeschool in transitie, theoretische beschouwingen

Het (hoger) onderwijs heeft te maken met veel veranderingen in de omgeving, aandacht van de samenleving en politiek en vernieuwende inzichten en onderwijsconcepten. Dit alles met als doel de kwaliteit en efficiëntie van het onderwijs te vergroten. Een aantal relevante ontwikkelingen wordt beschreven in paragraaf 3.1. Hogeschool Inholland is een organisatie die de afgelopen jaren door meerdere oorzaken onder druk is gezet. Een druk die invloed heeft op medewerkers in alle posities. Welke consequenties deze druk heeft op de organisatie wordt beschreven in paragraaf 3.2.

Docenten meekrijgen in de veranderingen is de uitdaging waar ook Hogeschool Inholland voor staat. In paragraaf 3.3 worden verschillende factoren beschreven die invloed hebben op de mate van weerstand en veranderbaarheid van deze professionals. Bij de invoering van veranderingen zal hier rekening mee moeten worden gehouden. Veranderingen zijn er binnen de professie en de beleving van het beroep van docent in het hoger onderwijs, de wijze waarop de professional invulling geeft aan zijn vakmanschap en waarop deze aangestuurd wordt. De wijze waarop de Hogeschool Inholland zich binnen dit veranderende krachtenveld heeft willen positioneren is beschreven in het strategisch beleid 2012-2016. Het hieruit beschreven beleid is in de afgelopen jaren vormgegeven en vormde het kader van aansturing van de opleidingen en medewerkers en is samengevat in paragraaf 3.4. Tot slot vindt in paragraaf 3.5 de reflectie plaats waarbij de onderlinge samenhang van de literatuur in kaart wordt gebracht.

3.1 Ontwikkelingen in de omgeving

Van New Public Management naar een Rijnlandse benadering?

Een aantal trends is zichtbaar in de publieke sector, zeker ook binnen het onderwijs. De grote uittocht (Ministerie van BZK, 2010) is een gepubliceerd onderzoek waarin deze trends en hun consequenties beschreven staan. Allereerst hebben we in het (hoger) onderwijs te maken met een sterke vergrijzing. Ruim twintig procent van de docenten is ouder dan 55 jaar. Deze docenten hebben over het algemeen een vaste aanstelling, terwijl de trend van flexibele arbeidscontracten ook in het onderwijs zichtbaar is. Dit leidt tot relatief kleine instroom in het onderwijs. De publieke sector heeft nog moeite met het inspelen op de veranderende behoeften op de arbeidsmarkt waar flexibiliteit, diversiteit en *employability* centraal staan. Doelgericht en actief investeren in het stimuleren en ontwikkelen van de medewerkers wordt nog onvoldoende gedaan. Het geven van autonomie en uitdagende werkzaamheden die aansluiten bij de ambitie en de kwaliteiten van medewerkers is een uitdaging. Als dat lukt, zal de beroepstrots en eergevoel bij docenten toenemen. De steeds minder tevreden wordende burger heeft steeds meer kritiek op het functioneren van verschillende publieke diensten als zorg en onderwijs. Dit vraagt om een continue aandacht voor borging en verantwoording van kwaliteit.

Organisaties in de publieke sector hebben vele manieren van organiseren achter de rug. Het Nieuwe Publieke Management (NPM) heeft veel raakvlakken met de manier waarop de private sector meer ging organiseren volgens het Angelsaksische model. Organisaties in de publieke sector kregen te maken met de afweging tussen efficiëntie en effectiviteit. Ofwel de vraag doe ik de dingen goed, of doe ik de goede dingen? (Buitelaar, 2010) Naast dit bedrijfsmatig opereren is de scheiding van beleid en uitvoering een tweede element van het NPM. Het *Scientific Management* van het begin van de Twintigste Eeuw ging al uit van de gedachte dat de vakman gecontroleerd moest worden. Als deze de vrijheid zou krijgen zou dit alleen maar leiden tot verschillende benaderingen van de uitvoering van de taak. Volgens Taylor (1911) was er maar een manier de beste, of in zijn benadering de meest efficiënte. Een benadering die bij het produceren van T-Fords verder verfijnd werd, en daarom ook wel wordt aangeduid als Fordisme. Een opvatting die wel ingaat tegen de professional die niet routinematig zijn taken moet uitvoeren.

Ook in de publieke sectoren is dit principe van meten = weten doorgedrongen. Het NPM heeft mede geleid tot veel overhead en controle- en beheersingsmechanismen in en rond de organisaties in de publieke sector. De laatste jaren wordt binnen de publieke sector de weerstand hierop steeds groter. Vakmensen in de zorg en het onderwijs vragen om de gevolgen van het meer Amerikaanse Management model eens kritisch te bekijken en wellicht elementen van het Rijnlandmodel opnieuw te omarmen.

Het Rijnlandmodel (Peters, 2014) gaat meer uit van gemeenschappelijkheid waarbij de waardering voor vakmanschap hoog is en de werkgemeenschap centraal staat. De vraag die gesteld wordt is of organisaties weer teruggegeven kunnen worden aan de professionals (zie ook: Sennett, 2008). Of blijft management de controle houden over deze professionals en hun gedrag? Er zijn verschillende uitgangspunten voor het Rijnlandmodel. Zo moet een organisatie zijn bevoegdheden en verantwoordelijkheden neerleggen op de werkvloer waarbij de intrinsieke motivatie van de professional om zijn werk goed te willen doen als uitgangspunt dient. Samenwerking tussen de verschillende afdelingen staat centraal en moet worden gecoördineerd door de mensen in de frontlinie die het meeste inzicht hebben. Leiderschap gaat uit van taakvolwassenheid waarbij veel overgelaten wordt aan het initiatief van de medewerkers. Tot slot staat ontwikkeling van het individu en organisatie voorop. Alleen in een lerende organisatie kan de professional kwaliteit blijvend waarborgen en hun collectieve ambitie behalen.

Uiteindelijk staat de overheid voor de uitdaging dat, nu er minder geld beschikbaar is, dit geld beter besteed zal moeten worden. Dat betekent dat wat je als overheid doet, dat je dit goed doet. Verder zal ingezet moeten worden op sociale innovatie, ofwel slimmer werken en professionals de ruimte geven. Dit zal leiden tot een statusherstel van de professional door hen aan te spreken op hun eigen vakmanschap en hun talenten tot recht te laten komen. Het regeerakkoord uit 2012 spreekt ook duidelijk deze ambitie uit. Een sterke economie heeft een hoge kwaliteit dienstverlening waarin de vakman ruimte en waardering krijgt. Ook hoeft deze voor promotie niet 'weg te vluchten' in managementfuncties. Nog specifieker wordt benoemd dat 'de kwaliteit van de man of vrouw voor de klas of in de collegezaal daarbij van doorslaggevende betekenis is'. (Regeerakkoord 2012, p. 16). De professional die als drijfveer uitgaat van het leveren van kwaliteit wil bij voorkeur zelf zijn eigen 'zaken' organiseren zodat hij de klant volgens de menselijke maat kan helpen (Peters, 2014) Deze frontliniesturing wordt binnen het Rijnlandmodel aanbevolen en roept op om de professional te vertrouwen en aan te spreken op zijn kwaliteiten. Uiteindelijk richt het Rijnlandmodel zich op vakmanschap, vertrouwen en verbinding om succesvol te organiseren vanuit een collectieve ambitie.

Hernieuwde aandacht voor *Bildung* in het Onderwijs

Ontwikkelingen op de arbeidsmarkt vormen de basis voor de invulling van het onderwijs. De Strategische Agenda hoger onderwijs, onderzoek en wetenschap verschijnt eind 2015. In voorbereiding hierop is een aantal belangrijke trends onderzocht welke zijn doorvertaald naar mogelijke consequenties voor het onderwijs. Een belangrijke uitkomst is dat het belang van de kenniseconomie verder zal toenemen. Naast kennis worden ook andere competenties belangrijker. Deze vaardigheden hebben natuurlijk direct een koppeling met de 21-eeuwse vaardigheden als sociale intelligentie, ICT geletterdheid en kritisch denken (Thijs, 2014). Vakmanschap krijgt een meer creatieve invulling en zal gericht zijn op coproductie met de klant. Er is ook behoefte aan mensen die flexibiliteit tonen, zich kunnen aanpassen aan veranderende omstandigheden, initiatief kunnen nemen en regie kunnen houden over werk en eigen leven. (Ministerie van OCW, 2015). Rector magnificus Van den Boom sprak in haar rede in 2013³ dat 'competente rebellen' nodig zijn die een combinatie kunnen maken van inhoudelijke deskundigheid, kritisch vermogen en de drang te willen vernieuwen. Hiervoor zullen we mensen met elkaar in verbinding moeten laten komen en hen opleiden met zowel kennis, sociale vaardigheden als persoonlijke vorming. Onderzoek van onder andere econoom Heckman (in: Ministerie van OCW, 2015) laat zien dat onderwijs ook daadwerkelijk effect heeft op persoonskenmerken van de studenten. In de jaren negentig van de vorige eeuw concludeerde hij dat zogenaamde non-cognitieve vaardigheden als doorzettingsvermogen, motivatie, zelfregulering aan te leren is. Daarnaast toonde hij aan dat juist deze persoonskenmerken belangrijk zijn voor succes in onderwijs en de maatschappij.

De vraag waar ook Hogescholen voor staan is hoe zij invulling denken te geven aan deze eisen van *Bildung* (zie ook Van Stralen en Gude, 2015). Een persoonlijke relatie met de docent doet er toe. Persoonlijke vorming ontstaat doordat de leraar zich als voorbeeld opstelt in zijn houding en gedrag. Dit is een basisvoorwaarde om kennis en vakmanschap over te kunnen dragen. Vorming krijgt daardoor

³ <http://www.uva.nl/nieuws-agenda/nieuws/uva-nieuws/content/nieuwsberichten/2013/01/uva-viert-381ste-dies-natalis-op-8-januari-2013.html>

zowel een normatieve als een relationele betekenis. Innovatieve leeromgevingen zullen ontwikkeld moeten worden. Leergemeenschappen zowel binnen als buiten de school, ondersteuning van digitale leermiddelen en activerende werkvormen dagen de studenten uit en maken hen eigenaar van hun eigen leerproces. Daarbij moet sterk rekening worden gehouden met alle mogelijke verschillen tussen studenten. Dit vraagt om meer maatwerk.

De ambitie is uitgesproken een sturingsfilosofie te ontwikkelen waarbij de rol van de docent wordt gekoppeld aan de hoge eisen aan de kwaliteitscultuur in het onderwijs. Uitgangspunten hiervoor zijn om het eigenaarschap en de verantwoordelijkheid op het juiste niveau neer te leggen waardoor iedere professional weer in zijn kracht wordt gezet. Daarnaast zal de professional beloond moeten worden met vertrouwen wanneer deze dit verdient. (Ministerie van OCW, 2015)

3.2 Hogeschool onder druk

‘Organisatie onder druk’ als concept

Een organisatie raakt niet onder druk vanwege één verandering of reorganisatie. Vaak is dit een langdurig proces dat geleidelijk aan is ingezet en vanuit gewenning doorzet. Waar in dit onderzoek wordt gesproken over een organisatie onder druk hanteert Joost Kampen (2011) het begrip de ‘verwaarloosde organisatie’. Hij definieert deze als “een organisatie waar het langdurig ontbreekt aan sturing en begeleiding van de organisatieontwikkeling als gevolg waarvan patronen van schadelijke interactie tussen leiding en medewerkers ontstaan.” (Kampen, 2011, p. 77)

Kenmerken van de organisatie onder druk zijn onder te verdelen in categorieën met betrekking tot de context van de organisatie, gedrag van de leiding en gedrag van medewerkers. In de context van de organisatie zien we een top van de organisatie waarin de afgelopen jaren veel veranderingen en positiewisselingen hebben plaatsgevonden. Daarnaast sluit het beleid niet aan bij de mogelijkheden van de organisatie. Bovendien is het topmanagement niet zichtbaar en niet beschikbaar. Ook ontbreekt in de inrichting van de organisatie duidelijkheid in aansturing en verantwoordelijkheid. Als we het gedrag van de leiding bekijken wordt aan de ene kant benoemd dat ze niet open staan voor de kwaliteiten en behoeften van medewerkers. Aan de andere kant stellen zij geen eisen aan prestaties en worden medewerkers niet aangesproken op gedrag en het niet nakomen van afspraken. Juist van de leiding mag je deze functionele interactie verwachten. Als derde zien we in die interactie dat medewerkers veel schijngedrag vertonen. Zij wantrouwen alles wat de leiding doet, zonder dit te benoemen. In woorden geven zij aan mee te gaan met organisatiedoelen en veranderprocessen terwijl in hun gedrag dit niet blijkt. En van hun leidinggevende wordt verwacht dat zij inhoudelijk alles weten van hun werk. Echter, vaak is er sprake van tegenstrijdig niveau van kennis en vaardigheid tussen expert en leek. Management en beleidsmedewerkers weten niet wat op de werkvloer plaatsvindt. Dit kan leiden tot gespannen relaties tussen leiding en docent. De leiding begrijpt niet waarom docenten het niet gewoon doen. Een docent daarentegen heeft geen vertrouwen in een organisatie waarin management niet eens van hen weet wat zij doen.

Zeker vakmensen vragen van hun leidinggevende dat zij expert zijn op hun terrein en zij de kennis en vaardigheden hebben hen ook inhoudelijk te begeleiden en aan te sturen. (Sennett, 2008) Dit leidt ertoe dat de leidinggevend door medewerkers niet als zodanig worden geaccepteerd. Uiteindelijk leidt dit tot niet productief overlevingsgedrag van medewerkers zoals het ontwijken van verantwoordelijkheid, het ondermijnen van gezag en het niet kunnen of willen reflecteren en leren. Daarnaast vertoont de medewerker veel weerstand bij veranderprocessen. (Kampen, 2011) Tussen leiding en medewerkers zijn gedragspatronen ontstaan die dit juist versterken. Als dit extreme vormen aan gaat nemen leidt dit tot een situatie waar de wederkerigheid verdwenen is en waarbij ‘overleven’ voor de medewerkers centraal komt te staan. In zo’n situatie vervallen bepaalde instrumenten die management kan inzetten om productief gedrag van de medewerker te stimuleren omdat deze juist uitgaan van onderling vertrouwen en wederkerigheid. Denk hierbij aan motiveren en belonen, ontwikkelen en straffen.

Een diagnose van een organisatie onder druk heeft als doel mensen in de organisatie de werkelijke situatie te laten (h)erkennen en deze te accepteren. Daarnaast is het doel om vooral de top in de organisatie in beweging te krijgen. Het proces van het stellen van de diagnose loopt als volgt:

1. Feitelijk functioneren van de organisatie analyseren
2. Analyse maken van de positie en competenties van de leidinggevenden
3. Gedeelde werkelijkheidsanalyse maken; dit gebeurt met alle leidinggevenden met als doel bewustwording van de eigen rol door reflectie.
4. Opdracht vanuit de top voor het op orde brengen van de basis.

Dit proces kan pas gestart worden als de top van de organisatie voldoende betrokken is en ervoor open staat om de werkelijkheid van de organisatie te verkennen. Vervolgens zal de 'adviseur' de ontwikkelingsgeschiedenis van de organisatie verder bestuderen om daarmee beter betekenis te kunnen geven aan de situatie. Tot slot zal de onderzoeker door middel van open communicatie met de top en betrokken leidinggevenden hen betrekken en committeren aan het onderzoek. (Kampen, 2011) Doel van deze aanpak is om uiteindelijk te komen tot een gezonde organisatie die volgens Bennis (1962, in: Kampen, 2011) voldoet aan vier criteria namelijk het vermogen van de leiding om de realiteit onder ogen te zien, het bewustzijn van een eigen identiteit, het aanpassingsvermogen van een organisatie en de overeenstemming tussen structuur, strategie en cultuur.

Killer factoren voor veranderingen

Zes silent killers of Strategy implementation and learning maken het in organisaties zo lastig om veranderingen door te voeren, zo stellen Beer en Eisenstat (2003). Zij beschrijven zes elkaar wederzijds versterkende barrières bij de implementatie van veranderingen en het daarbij behorende leergedrag. Het hoogste management heeft of een sterke *top-down* stijl dan wel een *laissez-faire* stijl en de organisatie heeft een onduidelijke strategie en tegenstrijdige prioriteiten. Er is sprake van een ineffectief managementteam met een slechte verticale communicatie. Over afdelingen, functies en locaties is er slechte coördinatie. Tot slot hebben de direct leidinggevenden onvoldoende ontwikkelde leiderschapsvaardigheden en –ontwikkeling. Medewerkers noemen dus managementissues als leiderschap, teamwork en strategische richting als kernproblemen. In een dergelijke organisatie vermijden onzekere managers juist de betrokkenheid en open communicatie over deze zes 'killers' om zichzelf niet te confronteren met hun eigen tekortkomingen.

Gekozen wordt dan vaak om management te vervangen of *consultants* in te huren. Op deze wijze wordt de communicatie naar boven juist gefilterd. Dat verkleint de kans dat de organisatie leert en zichzelf corrigeert. Hiermee komen we niet tot de kern van het probleem en voorkomen we dat het management kan leren hoe te leren. Als oplossing wordt aangedragen dat implementatie vraagt om teamwork (*engagement*) van het volledige managementteam (van top naar de teamleiders) die door dialoog en samenwerking zich verbindt met de kennis die juist onderin de organisatie zit bij de professionals. Echter hebben de *killers* gezorgd voor onproductief gedrag dat zo verschillend is en vast zit in de medewerkers dat gedragsverandering niet vanzelf gaat. Het volledige managementteam moet dus met en van elkaar leren hoe ze dit moeten aanpakken en hierin speelt reflectie een belangrijke rol. Een aantal concrete oplossingen wordt genoemd. Kies voor een leiderschapsstijl die *top-down* en invloed van beneden combineert en waarbij leren van *feedback* een belangrijke kwaliteit is. Een effectief topteam opereert als eenheid en spreekt met dezelfde stem. Er is open verticale communicatie door middel van de dialoog en met ruimte voor *feedback*. Er is gekozen voor effectieve coördinatie waarbij strategie en structuur op elkaar afgestemd zijn. Tot slot werkt het *down-the-line* leiderschap vanuit aansprakelijkheid en autoriteit.

Grenzen tussen maakbaarheid en onveranderbaarheid van organisaties

Wat maakt dat veel veranderingen mislukken? Steeds meer informatie over de juiste veranderaanpak is beschikbaar en onderzoeken beschrijven zowel succes- als faalfactoren. Vaak wordt daarbij uitgegaan van de 'maakbaarheid' van de verandering. Geplande veranderingen richten zich vaak op het ordenen en beheersen van de dynamiek die ontstaat bij veranderingen in de organisatie. Zou bij een procesmatige aanpak waarbij je voldoet aan alle eisen van de literatuur wel een maakbare verandering kunnen invoeren? Van 't Hek en Van Oss (2008) bestrijden een volledige maakbaarheid en gaan uit van grenzen aan veranderbaarheid. Hierbij maken zij onderscheid tussen robuustheid en taaiheid. Robuustheid wordt gekenmerkt als het vermogen van organisaties om onder veranderbare

omstandigheden in de kern van haar eigenschappen hetzelfde te blijven. Robuustheid ontstaat als medewerkers door *trial-and-error* betekenis geven aan succesvol gedrag en dit herhalen totdat deze als routines en handelingspatronen worden ingezet. Eenmaal ingesleten zijn deze routines en patronen moeilijk te veranderen is. Taaiheid is de reactie als mensen deze patronen moeten veranderen waardoor zij de neiging hebben hier tegenin te gaan.

De kans op robuustheid neemt toe bij oudere professionals. In latere fasen van hun loopbaan houden zij zich vaker vast aan vertrouwde gedragspatronen. In deze 'versmallingsroute' gaat iemand steeds vaker doen waar hij vertrouwd in is. In een 'leerroute' blijft iemand zich uitdagen en ontwikkelen. (Van Roekel, 2008). Om deze professional uit te dagen nieuwe grenzen te verleggen zal een context moeten worden gecreëerd waarin leren wordt bevorderd. Hierbij zijn voorbeeldgedrag van hoger geplaatsten, positiviteit en ruimte voor experimenteren en reflecteren belangrijke elementen. Ook in een latere fase van je loopbaan is groei en ontwikkeling zeker mogelijk en dat is belangrijk nu de meesten langer zullen moeten werken. (Van Dinteren & Van Roekel, 2012) Een veranderproces stagneert als door de robuustheid van de organisatie negatieve patronen ontstaan die sterker zijn dan het leervermogen om de verandering op gang te brengen. De sociaalconstructivistische visie gaat er van uit dat mensen met elkaar hun werkelijkheid creëren en in stand houden. Deze betekenisgevingprocessen in de organisatie beïnvloeden dan ook de manier waarop medewerkers reageren op deze veranderingen. Van 't Hek en van Oss (2008) adviseren dan ook om deze processen beter bij elkaar aan te laten sluiten. Mogelijke interventies zijn in een interventieraam ingedeeld naar aangrijpingspunt (verandervermogen en robuustheid) afgezet tegen de veranderstijl (faciliterend of sturend). Het gedrag van het management moet zich dan richten op het creëren van randvoorwaarden zoals het organiseren van reflectie om daarmee betekenissen te helpen herdefiniëren, het aanreiken van betekenissen om medewerkers te helpen tot andere betekenissen te komen (*Sensegiving*) of zij moeten nieuwe betekenissen afdwingen.

Ook Weggeman (2007) koestert geen al te hoge verwachtingen van de maakbaarheid van een organisatie. Veel organisatieschema's beschrijven de processen in organisaties in formele bewoordingen. Mensen creëren echter ook op hun werk een wereldmodel. Hierin worden eigen opvattingen en ervaringen met het werk en relaties in eigen woorden geplaatst. Hier zitten juist vaak de moeilijkheden en weestanden. Weggeman zoekt een mogelijkheid binnen het gedachtegoed van Weick (1995). Hij had onder andere de opvatting dat een organisatie vele malen per dag opnieuw gevormd wordt door de betekenissen die de medewerkers toekennen aan gebeurtenissen en interactief handelen. Het delen van verhalen en aantrekkelijk maken van ervaringen geeft betekenis aan de organisatie. Weggeman concludeert dan ook dat organisatieprocessen gelijk zijn aan betekenisgevingprocessen. Een mogelijke oplossing is een collectieve ambitie te vormen door het samen ontdekken van zingeving en gedeelde waarden.

Van Es (2009) beschrijft de invloed van elementen uit de onderstroom (onbewust, indirect, associatief) op de invoering van beleid uit de bovenstroom (bewust, directief en rationeel). Vanuit de bedrijfsmatige gedachten in de bovenstroom wordt geprobeerd veranderingen en processen te sturen met doelbewuste interventies die erop gericht zijn grip te krijgen en ervoor zorgen dat de verandering succesvol zal zijn. Echter hebben de vaak bedrijfskundige woorden die gekozen worden in de bovenstroom weinig of zelfs tegenwerkende invloed op de meer onbewuste processen in de onderstroom.

McClelland (1953) beschreef al de metafoer van een ijsberg. Een schip botst niet op het zichtbare en herkenbare boven het water. Het is juist het grootste deel van de ijsberg dat zich onder water bevindt waar het schip op stukloopt. Onder water zitten de elementen van de onderstroom. Persoonlijke motieven, opvattingen, overtuigingen en uiteindelijk het zelfbeeld. Op het niveau van identiteit komt het antwoord op de vraag wie ben ik? Hoe dieper de onderstromen, des te krachtiger zij zijn. Juist de onderstromen zijn niet te begrijpen met het hoofd en in woorden te vatten. Je ervaart dit met je hele lichaam. Zoals mijn lichaam reageert op gedachten aan het afstudeertraject, op veranderingen via mails uit de organisatie en op opmerkingen van mensen over Inholland. Juist die primitieve reactie geeft uiteindelijk betekenis aan de situatie en beïnvloed mijn reactie hierop en het gedrag dat ik zal vertonen. Juist op die scheidslijn tussen boven- en onderstroom zit de spanning die het succes van de verandering beïnvloed. (Van Es, 2009) Een verandering in de bovenstroom of op de

oppervlakte zal kunnen leiden tot veranderingen in de dieptestromen. Echter, veranderingen in de diepte zullen zeker leiden tot veranderingen daarboven. Aandacht voor de identiteit en aansluiting tussen de ziel van de professional en de collectieve ambitie opent voor organisaties mogelijkheden om deze mee te krijgen in de verandering.

Weerstand bij docenten

Bij het mislukken van veranderingen of als medewerkers niet direct het gewenste gedrag vertonen wordt door management vaak gesproken over weerstand. Docenten die vanuit allerlei redenen kritisch zijn en een verandering niet omarmen worden getypeerd als 'conservatief', 'die ouderen' en 'ongemotiveerd'. Volgens een Onderwijsrapport in 2005 zijn de Nederlandse docenten in vergelijking met omringende landen het zwaarst belast en hebben daarmee de hoogste kans op een *burn-out*. En toch is de betrokkenheid met het werk binnen het onderwijs over het algemeen bovengemiddeld groot. Leithwood, Steinbach en Janitz (2000) benadrukten dat de meeste organisaties mogen dromen van de mate van toewijding waarmee docenten lesgeven en met hun studenten werken. Hoe zorg je er dan voor dat de onderwijsveranderingen geen negatieve invloed hebben op die betrokkenheid? Daarvoor moet je nog beter inzicht krijgen in de mogelijke redenen die zij hebben weerstand te tonen. De afgelopen dertig jaar zijn er vele ontwikkelingen in het onderwijs geweest. Als we kijken naar de wijze waarop die veranderingen uitgewerkt worden vallen een aantal zaken op (Van Veen, 2005):

- Vernieuwingen worden neergezet als verbetering, zonder dat dit in de praktijk aangetoond is, komen niet vanuit de docenten zelf en sluiten niet aan bij de problemen en zorgen die docenten zelf ervaren.
- Doelen van veel vernieuwingen zijn vaak ambitieus, breed, vaag en slecht ontworpen. Docenten moeten dit in de praktijk verder uitontwikkelen zonder de verbetering en noodzaak te herkennen.
- Veel vernieuwingen vallen samen met financiële en organisatorische veranderingen waardoor docenten het idee krijgen dat het niet te doen is om een kwaliteitsverbetering maar financiële beheersing.
- Vernieuwingen worden in het algemeen top-down aangestuurd. Docentbetrokkenheid wordt gezien als strategie om de vernieuwing in te voeren, niet als uitgangspunt.
- De uiteindelijke invoering wordt vaak technisch-organisatorisch benaderd. Vernieuwingen die in de basis goed zijn, worden snel vertaald naar regelingen, structuren en afspraken waarbij de aandacht voor de inhoud al snel op de achtergrond verdwijnt.

Uit een onderzoek van Smetsers (2009) bleek dat een actieve deelname van docenten een positieve bijdrage heeft op het succesvol invoeren van veranderingen. Vrijwel alle docenten uit zijn onderzoek waren ontevreden over de manier waarop zij betrokken waren bij het voornemen, voorbereiden en besluitvorming van de verandering op bestuursniveau. Andere factoren die een rol speelden om niet deel te nemen aan het verandertraject waren verandermoetheid, werkdruk, het zichzelf niet kunnen identificeren met de organisatie en de sterke *top-down* wijze van het veranderproces. Negatieve ervaringen uit het verleden zorgden voor wantrouwen waardoor het draagvlak afnam. Bovenal voelden veel docenten zich toch al verantwoordelijk voor de resultaten van hun taken, de voorgenomen verandering zou hun voorlopig niet beïnvloeden. Daarnaast bleek dat in de eerste fase van de verandering vooral het middenmanagement en de directie de meeste invloed had op de veranderbereidheid door de mate waarop dit middenmanagement had gezorgd voor draagvlak en de manier waarop zij deze de rol invulde. Open en regelmatige communicatie gaf de docenten het gevoel van betrokkenheid.

Docenten meekrijgen met veranderingen

Van Veen en Slegers (2006) deden een onderzoek naar de emoties van leraren bij veranderingen in het onderwijs. In dit onderzoek werden leraren van het middelbaar onderwijs geïnterviewd om hun perceptie te geven van de overgang naar het Studiehuis. Door de overeenkomsten tussen de veranderingen binnen Business Studies Inholland en dit Studiehuis neem ik de uitkomsten van dit onderzoek graag mee. Zo wordt bij beide veel gewerkt met activerende werkvormen die de verantwoordelijkheid voor het leren bij de student vergroot, actief leren bevordert en de begeleidende rol van de docent vereist. Daarnaast is binnen het HBO de interne discussie over het 'moeten' kiezen

tussen kennis en inhoud aan de ene kant en de vorming en persoonlijke ontwikkeling van de jonge student aan de andere kant. Een onderscheid in onderwijsoriëntaties, zoals ook beide auteurs deze beschrijft. Zij verdelen de veranderingen in het onderwijs in drie groepen, namelijk veranderingen in het leerproces (van klassikale instructie naar actief leren), verandering in de doelen van onderwijs (kennis of vormend) en de veranderende rollen van de leraar.

Eerder onderzoek (Van Veen, 2001) haalde op basis van deze aspecten (leerproces, doelen en rol) twee onderwijsoriëntaties naar voren: de student \leftrightarrow context - leeroriëntatie en de inhoud-leraar gecentreerde oriëntatie. Uit het onderzoek bleek onder andere dat de groep docenten met een meer inhoud-leraar gecentreerde oriëntatie bij de overgang naar het Studiehuis meer negatieve emoties kenden (boosheid, angst, zorgen, frustratie en spanning). Ook twijfelden zij aan de vaardigheid van de student om onafhankelijk te kunnen leren, wat in hun ogen een randvoorwaarde is voor een succesvol studiehuis en bij afwezigheid leidt tot slechtere studieresultaten en voor de leraar tot meer werkdruk. Als doel van hun werk noemen zij het lesgeven over het onderwerp en de leerlingen helpen om kennis op te doen over dit onderwerp. De toename van andere rollen en samenwerking op school wordt als afleider van het echte werk gezien, namelijk lesgeven. Tot slot mist deze leraar de invloed die hij heeft in het meedenken met de onderwijsveranderingen omdat deze over het algemeen van buitenaf zijn opgelegd. Hierdoor ontstaat het beeld dat hij niet meer les mag geven op de manier waarop hij dat het liefst zou willen. Al met al staan de leraren met deze oriëntatie meer negatief in het veranderproces. De hier ontstane weerstand is vanuit de oriëntatie en daarbij behorende gedachtegang goed te verklaren en begrijpen.

De groep leraren met een student \leftrightarrow context - leeroriëntatie kijken volledig tegenovergesteld naar de verandering (zie tabel 1). Emoties die bij hun werden opgeroepen zijn meer positief (bevrediging, aandacht, gelukkig, stimulerend en uitdagend). Hun primaire focus ligt meer op het welzijn van de leerling. Het doel is gericht op hoe kinderen zich voelen en hoe het met hun gaat. Hiervoor moet je als leraar laten merken dat je oprechte interesse hebt in de leerling en dat hun persoonlijke ontwikkeling belangrijk voor je is. Andere en extra rollen in het onderwijs worden gezien als mogelijkheden meer invloed te hebben op het proces van onderwijs en samenwerking als noodzaak om met elkaar de leerlingen beter te kunnen begeleiden en ontwikkelen. Collega's die meer autonoom werken en niet willen samenwerken worden vaker buitengesloten. Dat dit soms tot meer werk en overuren leidt wordt niet als probleem gezien, maar iets dat bij het werk hoort.

Tabel 1: Onderwijsoriëntaties

	Inhoud - leraar oriëntatie	Student \leftrightarrow context – leeroriëntatie
Emoties	Negatief (boosheid, angst, zorgen, frustratie en spanning)	Positief (bevrediging, aandacht, gelukkig, stimulerend en uitdagend)
Doel	Kennis opdoen	Persoonlijk welzijn van de leerling
Rol leraar	Lesgeven en instructie	Begeleiding bieden
Extra rollen	Leidt af van primaire taak	Mogelijkheid tot invloed
Samenwerking	Liever autonoom	Belangrijke randvoorwaarde

Het onderzoek concludeerde dat er een duidelijke overeenstemming zat tussen de oriëntatie en de wijze waarop leraren denken en voelen over en reageren op onderwijsveranderingen. De oriëntatie geeft een reflectie over hun professionele identiteit, hoe zij kijken naar hun werk en de mate van persoonlijke betrokkenheid met het werk. Als deze op elkaar aansluit leidt dit tot een betrokken, gemotiveerde en toegewijde docent.

3.3 Docent zijn vraagt om persoonlijke professionaliteit

Professie

Het docentschap is een beroep waarover bijna iedereen wel een mening heeft. Niet vanuit een eigen ervaring als docent of trainer, maar zeker vanuit de eigen ervaring als leerling en student. De omgeving van de docent kijkt steeds vaker en kritischer naar de kwaliteit van het onderwijs. De overheid wil dat er zorgvuldig met de budgetten wordt omgegaan, de inspecties bewaken steeds strenger de kwaliteit en ouders en instanties leggen steeds meer maatschappelijke problemen en opvoedende taken bij de docent neer. Kritiek vanuit ouders en maatschappij op de uitvoering van het werk wordt steeds hoorbaarder en via sociale media gemakkelijk verspreid. Door samenleving, organisaties, management en studenten wordt getwijfeld over het vakmanschap en professionaliteit van de docent.

(H)erkenning van de docent als professionele vakman begint echter bij de docent zelf. Hoyle (1980) beschrijft een professie als “een beroep dat een cruciale maatschappelijke functie heeft. Een professie wordt uitgevoerd door een professional die én een wetenschappelijke opleiding én ervaring én autonomie nodig heeft zijn werk goed te doen.” (p. 45) Als we kijken naar de invulling van het werk, de complexiteit en variatie in taken en de diversiteit van studenten is het werk niet routinematig. Dit vraagt juist om professionals die de situatie vanuit verschillende invalshoeken kunnen inschatten en daarop handelen. De docent moet het vertrouwen hebben en krijgen om in steeds veranderende en complexe situaties de juiste keuzes te maken. (Verbiest, 2006)

Wat betekent dit voor het vakmanschap van de docent?

Vakmanschap

“Vakmanschap staat voor een duurzame, basale menselijke drijfveer, het verlangen om werk goed uit te voeren omwille van het werk zelf.” (Sennett, 2008, p. 17) Hierbij wordt de vraag beantwoord waarom je je werk doet zoals je het doet. Sennett citeert in zijn boek de jonge Marx die vakmanschap omschreef als ‘vormgevende activiteit’. Hierbij benadrukte Marx dat ontwikkeling van het individu in alle opzichten mogelijk wordt doordat je als vakman in staat bent jezelf en je sociale relaties verder te ontwikkelen. Later werd het economisch denken bepalend en ging efficiëntie voor kwaliteit en ontwikkeling. Door beter te presteren dan de ander levert dit individuele beloningen op, zowel financieel, materialistisch als qua status.

Voor een organisatie leidt onderlinge concurrentie tot een mogelijkheid de kwaliteit van dienstverlening te verbeteren. Deze redenen zullen de ware vakman die streeft naar kwaliteit niet motiveren. De vakman zal vanuit betrokkenheid naar het werk juist intrinsiek gemotiveerd zijn en, zoals Sennett het samenvat, dat je als mens iets over jezelf kan leren door middel van het werk dat je doet. Natuurlijk zijn er omstandigheden denkbaar waarbij het niet gemakkelijk is vanuit deze opvatting je werk te doen. Het verlangen je werk gewoon goed te doen wordt soms belemmerd door de druk van het moeten presteren, vanuit het belang van de organisatie of vanuit de frustratie dat je niet in de gelegenheid wordt gesteld de kwaliteit te leveren die jijzelf als norm legt.

Trots op je werk is de kern van de beloning voor vakmanschap. Jouw kennis, vaardigheden en toewijding zijn input geweest voor de uiteindelijke kwaliteit van het werk. Vakmensen zijn het meest trots op vaardigheden die ‘rijpen’. Instructies uitvoeren of nadoen geeft dan ook geen blijvende bevrediging. De kennis en vaardigheden die nodig zijn moeten zich kunnen ontwikkelen en door ervaring eigen zijn gemaakt. Tegenwoordig volstaat één vaardigheid niet meer maar wordt juist gevraagd meerdere vaardigheden te ontwikkelen. Bij- en omscholing zijn belangrijke instrumenten om de ambachtelijke vakman in positie te houden. Organisaties die dit zelf initiëren en hun medewerkers scholing bieden krijgen daarvoor loyalere en meer gemotiveerde vakmensen terug. ‘De vakkundige’ organisatie weet op deze manier haar mensen te behouden. Sterker, “persoonlijke motivatie kan niet los worden gezien van een sociale organisatie.” (Sennett, 2008, p. 298)

Wanneer doe je je werk goed?

Wat verstaan we onder kwalitatief goed werk? Hierbij kan een onderscheid worden gemaakt tussen juistheid en functionaliteit. Je doet je werk zoals het hoort of voorgeschreven is. Of je zorgt ervoor dat het werkt, dat ‘iets het doet’. De meer Angelsaksische wijze van organiseren waarbij bedrijfskundige

efficiëntie de norm werd legde de aandacht bij de functionaliteit. Al vanaf het moment dat Smith (1776) arbeidsdeling beschreef in *The Wealth of Nations*, wordt de paradox beschreven van efficiënte productiesystemen tegenover de geestdodendheid van dit werk. In die tijd verdween de vakman die zelfstandig een product maakte en kwamen de arbeiders die een deel van het productieproces uitvoerde. In vele dienstverlenende organisaties in Nederland, zoals zorg en onderwijs, leidt dit efficiëntiestreven tot kwaliteitsdiscussies. De bedrijfskundige managers die door normen aantonen dat kwaliteit toeneemt tegenover de praktijkmensen die op basis van praktijkervaring dit vaak intuïtief bestrijden en hun eigen definitie van kwaliteit handhaven.

Wanneer doe je goed werk?

Sapere aude, ofwel 'Heb de moed je eigen verstand te gebruiken', wordt ook gebruikt als motto van verlichting. Sennett citeert Kant (1784) die schreef: "Verlichting is des mensen uitgang uit de zelfaangedane onvolwassenheid. Zelfaangedaan als de oorzaak hiervan niet berust in het gebrek aan verstand, maar in gebrek aan vastberadenheid en de moed om het te gebruiken zonder de hulp van een ander." (in: Sennett, 2008, p. 105) Hij uitte dit onder andere in een gedachte over de opvolging van regels en procedures. Hij gaat ervan uit dat 'het vrije verstand deze altijd onderwerpen aan een kritisch oordeel'. De ambachtsman die het werk goed wil doen omwille van het werk, onderscheidde zich als symbool van de Verlichting. Echter, Diderot benoemde ook een andere kant: "Persoonlijke prestaties die onder de maat zijn, zeggen iets over jóú. Activiteit is prima, maar actief naar goed werk streven en erachter komen dat je het niet kunt, holt je zelfachting uit." (in Sennett, 2008, p. 114) Kennis en vaardigheden ontwikkelen zijn dus noodzakelijk om je werk goed te doen en zelfkennis en besef van je eigen grenzen onmisbaar.

Na de industriële revolutie strijden vakmensen tegen technologische veranderingen op drie fronten. Tegen werkgevers, tegen ongeschoolde arbeiders die hun werk overnemen (eventueel in andere regio's of landen) en tegen machines en verregaande automatisering. De vraag is of ertegen strijden de oplossing is. Of moet je juist de uitdaging aangaan de technologie te accepteren en oplossingen te zoeken. Als je als vakman alle moeite doet om je werk zo goed mogelijk te doen, dan hangt dat dus tegenwoordig ook af van de openheid en nieuwsgierigheid van deze vakman naar het mogelijke gebruik van machines, computers en andere beschikbare materialen. Vakmanschap wordt dus bepaald door twee elementen, namelijk de wens van de vakman om goed werk te leveren en daarnaast heeft de vakman natuurlijk de vereiste vaardigheden nodig om deze kwaliteit te kunnen leveren.

Persoonlijke professionaliteit

'Om goed te kunnen werken hebben professionals niet alleen kundigheid en kennis nodig, maar ook rust, een ontwikkeld oordeelsvermogen, creativiteit en sterke relationele capaciteiten. Het gaat om gewetensvol en vertrouwenwekkend handelen, gebaseerd op intrinsieke motivatie. Zonder ethiek, een zekere onbaatzuchtigheid, zelfsturing en samenwerking met anderen gaat het niet'. (Smid, 2012, p. 11)

Eén van de spanningsvelden waar de docent mee te maken heeft is de afweging tussen aandacht voor inhoudelijke scholing (het vak), socialisatie of persoonlijke vorming. Een andere afweging is die tussen streven naar gemeenschappelijkheid en aandacht voor de individuele student en deze maatwerk bieden. (Onderwijsraad, 2013) Hiervoor is naast inhoudelijk vakmanschap ook kennis van pedagogische, didactische en onderwijskundige theorieën (meesterschap) noodzakelijk. Daarnaast is kritische reflectie op de eigen keuzes de basis om te leren van zijn ervaringen en daarbij kan de dialoog met collega's van grote waarde zijn. (Verbiest, 2006) Dit alles vraagt van de docent dat deze op een goede en professionele manier zijn werk doet en over zijn handelen verantwoording kan afleggen. Deze persoonlijke professionaliteit krijgt volgens de Onderwijsraad te weinig aandacht. Vier overwegingen worden meegegeven. Als eerste moet je als docent weten waar je voor staat en daarover in dialoog blijven met anderen. Je moet in dialoog met jezelf en anderen kunnen uitleggen wat je doet en vanuit welke waarden en opvattingen. Docenten moeten kunnen inspelen op ingewikkelde praktijkkwesies welke vragen om eigen, wijze keuzes. Hiervoor moet de docent beschikken over een goed ontwikkeld beoordelingsvermogen. Deze praktische wijsheid wordt bepaald door de hele persoon van de leraar, dus naast zijn competenties ook zijn identiteit, waarden en doelen. Ook moeten docenten hun eigen professionele ruimte creëren en samenwerking en verbinding aangaan met andere belanghebbenden

binnen en buiten de klas en school. Tot slot vraagt persoonlijke professionaliteit om een kritisch-onderzoekende houding bij de docent. Door op individuele situaties en persoonlijke handelingen kritisch te reflecteren zal deze zich blijvend ontwikkelen. (Onderwijsraad 2013)

Persoonlijke professionaliteit hangt samen met professionele identiteit. Beijaard (2009) citeert Hamachek (1999) die zegt: “[...] *Consciously, we teach what we know; unconsciously, we teach who we are.*” (p. 209) De professionele identiteit wordt mede gevormd door de interactie tussen het professionele (‘wat hoor ik in deze situatie te doen?’) en het persoonlijke (‘wat zijn mijn eigen waarden en overtuigingen’) in het beroep van docent. Hierbij wijst Beijaard (2009) erop dat het hierbij naast de manier waarop de docent zichzelf ziet ook gaat om een proces waarbij door interactie de docent dit beeld steeds ontwikkelt. Dit proces vraagt om zowel reflectie als dialoog met collega’s wat door de docent zelf wordt gestuurd. Ook Kelchtermans (2012) gaat ervan uit dat de persoon zelf een belangrijk onderdeel is in de uitvoering van de docent. Hij spreekt in deze over de term professioneel zelf-verstaan. Hij verstaat hieronder het zelfbeeld (‘hoe zie ik en anderen, mij als leraar?’), zelfwaarde gevoel (‘hoe goed doe ik mijn werk, volgens mijzelf en anderen?’), taakopvatting (‘wat moet ik doen om een goede leraar te zijn?’), beroepsmotivatie (‘wat motiveert mij in dit vak(te blijven’)?) en toekomstperspectief (‘hoe zie ik mijn toekomst als leraar?’). Naast hun zelf-verstaan werken docenten ook aan hun subjectieve onderwijstheorie. Hier gaat het over de kennis en vaardigheden die nodig zijn om in alledaagse situaties hun keuzes te maken en verantwoorden. Deze subjectieve onderwijstheorie vormt samen met het professioneel zelf-verstaan het ‘persoonlijk interpretatiekader’. Hieronder verstaat Kelchtermans het totale wereldmodel dat de basis vormt waarmee docenten de alledaagse situaties waarnemen, betekenis eraan geven en ernaar handelen.

Als verklaring voor het minder succesvol invoeren van vernieuwingen in het onderwijs wordt steeds vaker duidelijk dat er onvoldoende aandacht is voor de docent. De (in)richting van de verandering moet aansluiten bij de professionele identiteit van de individuele docent. (Van Veen, 2005) Als de docent veel tijd en aandacht moet besteden aan de ‘papieren werkelijkheid’, weinig ruimte ervaart om eigen keuzes te maken en daardoor niet kan inspelen op de situatie raakt dit zijn professionele identiteit. (Smeijsters, 2004)

De conclusie van de vele onderwijsveranderingen in de afgelopen dertig jaar dat de docent steeds vaker wordt ingezet als uitvoerder van het onderwijs heeft natuurlijk ook negatieve invloed op zijn professionele identiteit. Dit alles bij elkaar nemend zouden we, evenals Shedd en Bacharach (1991), mogen concluderen dat “lesgeven behoort tot de meest moeilijk, veel eisende en potentieel hoog geschoolde professies.” (in Van Veen, 1995)

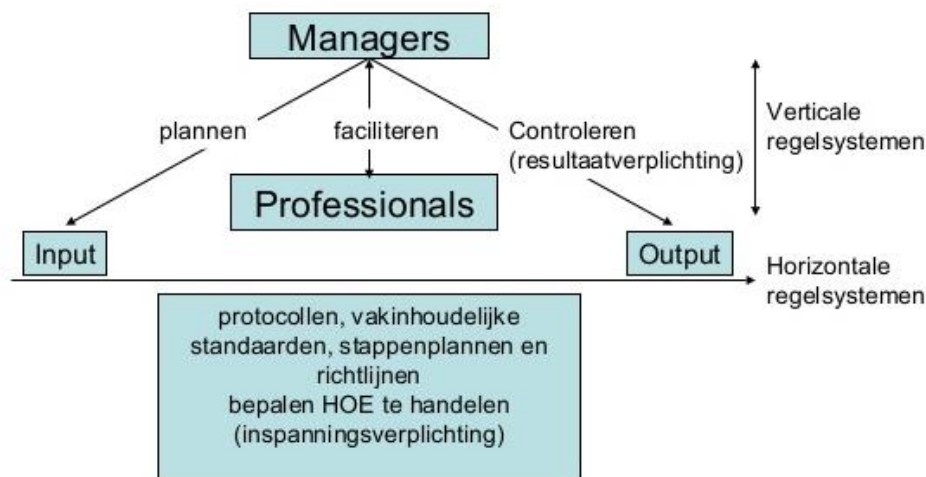
Aansturen van professionals

We noemen de docent dus een vakman en een professional. Professionals worden door Weggeman (2012) ook benoemd als kenniswerkers. Weggeman beschrijft een aantal cultuurkenmerken voor de kennisintensieve organisatie. Zo is er vaak een gebrek aan gezamenlijke doelen. Ook heeft de buitenwereld een belangrijke rol bij besluitvorming waarbij je kan denken aan de rol van de overheid en externe accreditaties. Bij werkverdeling speelt persoonlijke voorkeur vaak een rol en wordt er veel informeel geregeld buiten het management om. Tot slot is voor de professional het eigen werkgebied leidend en heeft deze minder aandacht voor de financiële en economische consequenties. Al met al vraagt het dan ook om aandacht voor de wijze waarop deze professionele kenniswerkers worden aangestuurd: “Ongemotiveerde arbeiders en neerslachtige werknemers lijden niet zozeer onder het werk dat zij doen maar wel onder de manier waarop het georganiseerd is.” (Sennett, 2007, p. 87) Weggeman (2012) beschrijft vijf algemeen geldende ontwerpregels voor de structuur van een kennisintensieve organisatie:

- Formaliseer de structuur slechts op hoofdlijnen
- Leg de resultaatverantwoordelijkheid zo laag mogelijk
- Kies voor een functionele indeling (dus kies voor vakgroepen)
- Kies ervoor de organisatie zoveel mogelijk geografisch te organiseren en houd de hiërarchie toch plat om daarmee de interactie tussen kenniswerkers te bevorderen.

- Installeer een dubbele of drievoudige loopbaanontwikkelingladder (DLL). Deze legt een binding tussen de professionele ladder en de managementladder. Zorg ervoor dat de professional vanuit ambitie en carrièregerichtheid niet hoeft te kiezen voor een managementfunctie maar dat deze richting ook binnen de eigen professie mogelijk is. (p. 70)

Door middel van verticale en horizontale regelsystemen wordt een balans gezocht tussen volledige vrijheid van de professionele kenniswerker en de door het management en externe *stakeholders* verlangde *Planning & Control*. De horizontale regelsystemen zijn allerlei systemen en afspraken die door de professional gebruikt worden 'hoe' het werk op de werkvloer te doen. De verticale regelsystemen leveren de professional en het management onderling spanningen op. Deze *Planning & Control* mechanismen geven het management de mogelijkheid de professional te controleren en aan te spreken op zijn resultaatverantwoordelijkheid.



Figuur 2: *Planning & Control* professionals (Weggeman, 2012)

De spanningen die door dit proces kunnen worden opgeroepen zijn niet nodig. De professionele kenniswerker heeft doorgaans een sterke intrinsieke motivatie en is mede door zijn hogere opleiding goed in staat zichzelf te sturen waardoor het management vertrouwen kan hebben. Wel zien we dat professionals door enthousiasme, perfectionisme en zijn drang het goed te doen minder productief en effectief kan zijn. Dit perfectionisme wekt uiteindelijk frustratie op en uiteindelijk zelfs woede. Wanneer het streven naar kwaliteit zich omzet in obsessie vraagt dit van de vakman om een andere benadering om productief verder te gaan. Als eerste door gebruik te maken van herformattering. Het levert nieuwe inzichten op als men anders tegen het probleem aankijkt. Zo'n houding vermindert de frustratie. De tweede vaardigheid heeft te maken met de vastberadenheid van de vakman. Zijn streven naar goed werk kan tot vastlopen leiden. Geduld, door het tijdelijk opzij zetten van dit streven levert minder frustraties op en uiteindelijk nieuwe oplossingen. Door je te identificeren met de weerstand door een aspect van het probleem te zoeken waar je wel iets mee kan, kan de goede vakman onvoorziene gebeurtenissen en beperkingen juist benutten. Uiteindelijk is het van belang de frustratie te accepteren en door gebruik te maken van fantasie en creativiteit op andere manieren tot een oplossing te komen. De vakman moet het probleem niet gebruiken als de ultieme uitdaging zijn expertise te laten zien om daarna vanuit perfectionisme te verdwalen in de oplossing. (Sennett, 2008)

Elementen die worden genoemd voor een werkbare organisatiestructuur zijn onder andere benodigde overlegstructuren, samenwerkingsbevorderend, duidelijke definitie van taken, bevoegdheden en verantwoordelijkheden en een beperkte *span of control*. Hierbij is het dus van belang ervoor te zorgen dat iedere medewerker één baas heeft. De ruggengraat van een kennisintensieve organisatie wordt gevormd door de eerstelijnsmanagers. In geen enkele functie in de organisatie is het zo belangrijk dat zowel de technisch-inhoudelijke kennis als managementkwaliteiten vereist zijn. De vakinhoudelijke kennis zorgt ervoor dat de medewerker de teamleider serieus neemt als vakman wat een vereiste is om het benodigde vertrouwen en waardering te krijgen. Daarnaast heeft de teamleider

sociaal communicatieve kwaliteiten nodig om op een goede wijze zaken te kunnen doen met het hogere management en externe belanghebbenden. Hij moet dus een verdeling kunnen maken tussen de inhoudelijke en managementtaken in zijn functie. De druk van zowel top als medewerker op deze leidinggevende heeft invloed op de uitoefening, de loyaliteitsafweging en veroorzaakt een groot afbreukrisico. Hierdoor is de kans op stress en *burn-out* nergens zo groot als op het niveau van de eerstelijnsmanager.

Motiveren van professionele kenniswerkers

*Wanneer je een schip gaat bouwen
Breng dan geen mensen bijeen
Om timmerhout te sjouwen
Of te tekenen alleen
Voorkom dat ze taken ontvangen
Deel evenmin plannen mee
Maar leer eerst mensen verlangen
Naar de eindeloze zee.....*

(Bron: De Saint-Exupéry, 1943)

De eerstelijnsmanager zal bij het aansturen van de medewerkers een balans moeten vinden tussen plannen, controleren en professionele ruimte bieden. Hierbij ook rekening houdend met de paradox dat meer plannen en controleren op efficiëntie juist leidt tot een minder efficiënt systeem. Bij de kennisprofessional zal procesaansturing welke gericht is op efficiëntie, minder doeltreffend zijn. Risico hiervan kan zijn dat de medewerker teveel uitvoerder wordt van het proces en daardoor een situatie ontstaat van *under-used*, *over-managed* (Weggeman, 2007, p. 100) Deze situatie leidt tot verveling en kan zelfs uitmonden in ziekte, *bored-out*. Sturing op *output* werkt motiverend voor de professionele kenniswerker. Zeker als deze wordt geformuleerd in 'personal en team commitment statements'. Wat de professional nodig heeft is om te werken vanuit een collectieve ambitie. Uitgangspunt, volgens Weggeman, is dat een collectieve ambitie leidt tot meer *shared values*, meer betrokkenheid, grotere motivatie, hoger energieniveau en betere prestaties waardoor *Planning & Control* systemen niet nodig zijn. Als de waarden en ziel van de organisatie aansluiten bij de individuele waarden en ziel van de medewerker zorgt dit voor meer samenwerkingsgericht gedrag. Het verlangen naar de eindeloze zee (De Saint-Exupéry, 1943) zorgt ervoor dat mensen doen wat nodig is deze zee te kunnen bevaren. Eisen aan een collectieve ambitie zijn onder andere dat deze uiting geeft aan wat de kenniswerkers willen betekenen voor de samenleving en de toegevoegde waarde die zij willen leveren en moet antwoord geven op vragen als, zoals Weggeman afvraagt (2007): "Waarom kan ik er trots op zijn hier te werken? En Hoe sluit mijn persoonlijke doel en ziel aan op die van de organisatie? Vanuit deze gezamenlijkheid inspireert en enthousiasmeert de leidinggevende het team naar zelfsturend vermogen. Om dit proces verder te begeleiden moet de leidinggevende 'er zijn, goed waarnemen en echt communiceren.'" (p. 149) Om professionals te ruimte te bieden hun werk zo goed mogelijk te doen zal de leidinggevende als buffer moeten functioneren tussen hen en de top. Tot slot moet de leidinggevende respect afdwingen bij de professional door inhoudelijk vakmanschap te combineren met betrokkenheid en empathie.

Bij docenten die vanuit hun kracht kunnen functioneren, sluiten hun persoonlijke ervaringen bij de uitoefening van het docentschap aan bij hun persoonlijke identiteit. Drie aspecten zijn in ieder geval van belang bij het vormen van die identiteit. (Beijaard, 2009) Allereerst zingeving waarbij de docent afstemming zoekt tussen zijn persoonlijke en professionele waarden en opvattingen. *Agency* wijst naar het controle hebben over de eigen handelingen en de wijze waarop doelen worden nagestreefd. Tot slot noemt Beijaard zelf-evaluatie als het nemen van verantwoordelijkheid door de professional voor zijn eigen leerproces al dan niet samen met anderen.

Pink (2010) beschrijft in een onderzoek naar *Motivatie 3.0* de werkelijke drijfveer van professionele kenniswerkers die taken uitvoeren die niet routinematig zijn. Uit dit onderzoek bleek dat er drie basisbehoeften zijn bij mensen die de motivatie om te werken beïnvloeden. Autonomie, ofwel de ruimte om eigen keuzes te maken en invloed te hebben op het eigen werk. Vakmanschap is het aangesproken worden op je kwaliteiten en jezelf daarin verder kunnen ontwikkelen om er beter in te worden. Tot slot bepaalt zingeving de mate waarin de professional betrokken is en bereid is zijn ziel en zaligheid in het werk te steken.

Onderzoek naar de rol van docenten bij het motiveren van studenten concludeerde dat studenten het meest gemotiveerd raakten in een situatie waarin zij een hoge mate van autonomie hadden, voldoende werden uitgedaagd in hun kwaliteiten en persoonlijke en interpersoonlijke verbondenheid hadden. De vraag op welke wijze de docent hier invulling aan kon geven leidde tot twee hoofdlijnen. De motivatie van docenten nam het meeste toe als de doelen en waarden van de school aansloten bij hun persoonlijke doelen en waarden. Daarnaast heeft de docent zelf ook behoefte aan dezelfde motiverende factoren als de student; autonomie, uitdaging en verbondenheid. (Schuit, 2011)

Verbondenheid uit zich in de wijze waarop docenten met elkaar samenwerken. In goed samenwerkende teams is er sprake van een open communicatie, erkennen docenten elkaars professionaliteit, gaat het teambelang boven het individuele belang en worden doelen en taakverdeling door de teamleden gedeeld. Tot slot wordt het teamleiderschap in deze teams geaccepteerd en is de betrokken teamleider niet de 'baas' van het team maar inspireert en motiveert hij de teamleden. (Smetsers, 2009)

Professionele ontwikkeling van de docent

Erkenning voor de professionaliteit van de docent en de recente maatschappelijke en politieke discussies over de kwaliteit van het onderwijs zijn twee belangrijke thema's in het onderwijs. De ontwikkeling van het professionele vakmanschap en meesterschap van docenten wordt daarbij gezien als een belangrijk instrument om de kwaliteit en het imago van onderwijs te verbeteren. Aandacht hiervoor moet komen vanuit de lerarenopleidingen, de beroepsgroep en scholing vanuit de organisatie. Scheerens (2009) onderscheidt twee doelen van professionalisering, namelijk gericht op het primaire proces van lesgeven en leren, of gericht op de nieuwe, secundaire, rollen in het onderwijs. Professionele ontwikkeling wordt door van Veen et. al beschreven als 'doelgerichte interventies die de kwaliteit van leraren en het leren van hun leerlingen versterken en/of bevorderen. Je moet je dus afvragen welke kennis, vaardigheden en beroepshouding deze leraar nodig heeft om effectief gedrag in de les in te kunnen zetten waardoor de student beter zal leren en betere leerresultaten zal behalen. Tot nu toe blijkt dat voor een goede docent naast vakinhoud en didactiek ook de persoonlijke en interpersoonlijke kenmerken die invloed hebben op de relatie tussen de docent en de student van het grootste belang zijn. Een goede docent laat respectvol, integer en positief (waardierend) gedrag zien. Little (2006) schreef een *review* dat zich richt op "het organiseren van leren in een professionele leergemeenschap, waar naast kenmerken als een focus op vakinhoud, vakdidactiek en het leren van leerlingen, vooral wordt ingegaan op een aantal schoolorganisatorische condities." (p. 2) Eén van de belangrijkste condities, en tegelijk knelpunt, is de gezamenlijkheid van leraren in visie, verantwoordelijkheid, beslissingen, werken en leren. (Van Veen, 2005, p. 17) Hiervoor moet een organisatie de structuur en cultuur ontwikkelen waarbinnen docenten de ruimte hebben in dialoog te gaan en daarbij met en van elkaar kunnen leren. Deze professionele leergemeenschappen richten zich op een voortdurende ontwikkelen en verbeteren van de kennis en vaardigheden met als doel de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren. Dergelijke leergemeenschappen kunnen ook buiten de organisatie in een georganiseerde beroepsgroep plaatsvinden. Deze beroepsgroep bewaakt en borgt daarmee de professionaliteit van de docenten. (Verbiest, 2006) Vanuit de oorsprong (gilde) van de expert was al bekend dat deze 'verplicht' was zich sociaal op te stellen naar zijn beroepsgroep en intern naar zijn leerlingen. Tegenwoordig is er minder belang als docent je te binden aan de beroepsgroep of collega's.

De kenniswerker zal voortdurend en relatief veel moeten blijven leren en zich blijvend ontwikkelen. Hier zal de organisatie dus mogelijkheden toe moeten bieden. Het is voor een kenniswerker in eerste instantie noodzakelijk om kennis te hebben van een aantal vakgebieden. Echter, het is makkelijker om rondom één thema specialist te blijven. Een oplossing hiervoor is een T-profiel. Deze is geïntroduceerd door de toenmalige minister van economische zaken, Hans Wijers. De horizontale streep van de T geeft aan dat je een aantal gebieden hebt waar je in de breedte kennis van hebt. De verticale streep bepaalt de specialisatie binnen één gebied. Zeker in een latere loopbaanfase zal je een keuze maken in specialisatie omdat dit relatief makkelijker te realiseren is. Daarnaast is het ook voor de oudere kenniswerker belangrijk te blijven leren en ontwikkelen. Advies van Weggeman hierin is dat de oudere professional zich nooit te oud moet voelen om te kunnen en willen leren van een jongere meester!

3.4 De docent in positie - Beleidsstukken Inholland 2011-2015

Na de komst van Doekle Terpstra in november 2010 als voorzitter van het College van Bestuur werden zijn plannen voor de toekomst beschreven. Na een uitvoerige SWOT-analyse werd in verschillende documenten de beleidslijn uitgezet naar de verschillende domeinen. Als eerste werden op 1 december 2011 het Strategische Programma 'Verbinding als opdracht' en de Onderwijs- en onderzoeksnotitie 'Ruimte voor Presteren' gepresenteerd. In mei 2012 volgde de uitwerking van deze kaders in de nota 'Presteren in Verbinding'. Vervolgens volgde een doorvertaling naar Domeinniveau waar het Jaarplan BFL -2015, het Personeelsplan BFL 2015 en het Kwaliteitsbeleid BFL 2015-2019 de meeste recente toepassingen van zijn.

De keuzes die zijn gemaakt in het strategisch programma moeten rekening houden met de financiële ombuigingen. Door de teruglopende instroom van studenten en de bezuinigingen van OCW zullen de budgetten van Inholland teruglopen. De Rijksbijdrage neemt af met zesendertig miljoen, overige inkomsten (met name collegegelden) met tien miljoen. Voor de jaren 2012-2014 betekende dit een ombuigingsopdracht van achtenvijftig miljoen euro op jaarbasis. Onderdeel hiervan was een reorganisatie waarbij vanaf 1 januari 2013 afscheid moest worden genomen van 470 fte.⁴ (VAO, 2011) Op 1 februari zei Terpstra in een interview in de Volkant: "Als deze tweede ronde klaar is, werken er nog tweeduizend mensen bij Inholland - duizend minder dan in de herfst van 2010." Eén van de belangrijkste opdrachten voor Inholland was het terugbrengen van het onderwijs bij de docent. 'De docent is verantwoordelijk voor onderwijs. Hij krijgt professionele ruimte en legt rekenschap af'. (RvP, 2011)

Uitgesproken werd in 2012 dat Inholland koos voor kwaliteit en de garantie daarvoor lag bij de bekwaamheid, vakmanschap en meesterschap van docenten. Expertise van de teams en de specifieke professionaliteit van de medewerker werd centraal gesteld. Vertrouwen in professionaliteit werd benoemd en vertaald naar een andere werkwijze in kwaliteitszorg. De 'individuele onderwijsprofessional' en het gehele opleidingsteam zijn als uitvoerders van het onderwijs verantwoordelijk voor het realiseren van de kwaliteit. De PDCA-cyclus wordt dan ook in de opleiding geoperationaliseerd waarbij de dialoog (intern en extern) gevoerd moet worden voor reflectie en verantwoording. (RvP, 2011)

Docent in Positie (Strategisch Plan Inholland – 2011) beschrijft de volgende thema's.

- Professionalisering, vakmanschap en meesterschap,
- Onderwijsleiderschap
- Teamontwikkeling
- Kwaliteitszorg

Deze thema's worden in bijlage 3 verder uitgewerkt.

Kwaliteit als drijfveer

Deming was grondlegger van de integrale kwaliteitscontrole door middel van een cyclus van *Plan, Do, Check, Act* (PDCA-cyclus). Hij gaf aan dat "de organisatie goed in elkaar moet zitten, wil zij het streven naar kwaliteit stimuleren en waarmaken." (Van der Bij, 1999, p. 272) Belangrijke aspecten hierbij zijn een open informatienetwerk en het geduld om een product pas in de markt te zetten tot deze goed genoeg is. Deming beschreef dat het streven naar kwaliteit voor een organisatie een complexe uitdaging is en deze organisatie niet hoeft te verenigen. Het streven naar kwaliteit kan juist leiden tot interne conflicten doordat mensen een andere kijk kunnen hebben op de kwaliteitsnormen. Het streven naar 'uitmuntendheid' kan tot problemen leiden als de ervaring en impliciete kennis bij een individu of kleine groep zit en niet overgedragen kan worden aan de overige groep. Tot slot kan het streven naar kwaliteit een dusdanige drijfveer worden dat het leidt tot fixatie en starheid. (Sennett, 2008) Zo kan het streven naar uitmuntendheid dienen als middel jezelf of je beroepsgroep te onderscheiden van anderen binnen of buiten de organisatie.

⁴ Fte staat voor fulltime-equivalent

3.5 Reflectie

De kritiek op de kwaliteit en de hoge kosten van het onderwijs heeft geleid tot een model van Nieuw Publiek Management waarbij efficiëntie, controle en beheersing belangrijke factoren zijn. De vraag uit het werkveld is om de organisatie terug te geven aan de professionals. Volgens het Rijnlandmodel werken professionals in taakvolwassen teams vanuit vakmanschap, vertrouwen en verbinding met een collectieve ambitie vanuit persoonlijke professionaliteit.

Het werk vraagt om professionals met een persoonlijk interpretatiekader dat de basis vormt waarmee docenten vanuit verschillende invalshoeken de alledaagse situaties waarnemen, betekenis eraan geven en ernaar handelen. Naast het inhoudelijke vakmanschap en meesterschap is de interactie tussen het professionele ('wat hoor ik in deze situatie te doen?') en het persoonlijke ('wat zijn mijn eigen waarden en overtuigingen') van groot belang. Kritische reflectie op de eigen keuzes als basis om te leren van zijn ervaringen is hierbij een vereiste. De professional functioneert autonoom, heeft controle over de eigen handelingen en de ruimte om eigen keuzes te maken. Daarnaast creëert de docent zijn eigen professionele ruimte door de dialoog en verbinding aan te gaan met andere belanghebbenden binnen en buiten de klas en school.

Bij- en omscholing zijn belangrijke instrumenten om de ambachtelijke vakman in positie te houden. Hiervoor moet een organisatie de structuur en cultuur ontwikkelen waarbinnen docenten de ruimte hebben in dialoog te gaan en daarbij met en van elkaar kunnen leren. Deze professionele leergemeenschappen richten zich op een voortdurende ontwikkelen en verbeteren van de kennis en vaardigheden met als doel de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren.

Kenmerk van een organisatie onder druk is de schadelijke interactie tussen leiding en medewerkers.

- Het hoogste management heeft een sterke top-down stijl en is niet zichtbaar en niet beschikbaar.
- Een slechte coördinatie en er ontbreekt duidelijkheid in aansturing en verantwoordelijkheid.
- Direct leidinggevenden hebben onvoldoende ontwikkelde leiderschapsvaardigheden.
- De leiding staat niet open voor de kwaliteiten en behoeften van medewerkers
- De leiding stelt geen eisen aan prestaties en medewerkers worden niet aangesproken op gedrag en het niet nakomen van afspraken.
- Medewerkers vertonen veel schijngedrag. Zij wantrouwen alles wat de leiding doet.

Docenten zijn daarnaast ontevreden over de manier waarop zij betrokken worden bij het voornemen, voorbereiden en besluitvorming van onderwijsverandering. De veranderbereidheid van docenten wordt verder negatief beïnvloed door factoren als verandermoeheid, werkdruk, het zichzelf niet kunnen identificeren met de organisatie en de sterke *top-down* wijze van het veranderproces. Implementatie van veranderingen vraagt om teamwerk (engagement) van het volledige managementteam (van top naar de teamleiders) die door dialoog en samenwerking zich verbindt met de kennis die juist onderin de organisatie zit bij de professionals. Binnen de kennisintensieve, professionele organisatie wordt gekozen voor een zo laag mogelijke resultaatverantwoordelijkheid (kies voor vakgroepen of zelfsturende teams) waarbij iedere medewerker één baas heeft. Er is gekozen voor een platte hiërarchie om de interactie tussen kenniswerkers te bevorderen. De ruggengraat van een kennisintensieve organisatie wordt gevormd door de eerstelijnsmanagers voor wie zowel de technisch-inhoudelijke kennis als managementkwaliteiten vereist zijn en deze zal bij het aansturen van de medewerkers een balans moeten vinden tussen plannen, controleren en professionele ruimte bieden. Voorbeeldgedrag van hoger management en ruimte voor reflecteren zijn belangrijk alsmede een collectieve ambitie gevormd door het samen ontdekken van zingeving en gedeelde waarden. Aandacht voor de professionele identiteit en aansluiting tussen de waarden en ziel van de professional en de organisatie opent mogelijkheden om de medewerker mee te krijgen in veranderingen en zorgt voor een grotere betrokkenheid en motivatie, een hoger energieniveau, meer samenwerkingsgericht gedrag en betere prestaties. "Waarom kan ik er trots op zijn hier te werken?" en "Hoe sluit mijn persoonlijke doel en ziel aan op die van de organisatie?" Vanuit deze gezamenlijkheid inspireert en enthousiasmeert de leidinggevende het team naar zelfsturend vermogen.

Hoofdstuk 4: Over leven in een energievretende omgeving, hoor mijn verhaal

Met zestien verschillende personen zijn gesprekken gevoerd over de huidige situatie binnen de *Business* en *Finance* opleidingen in Rotterdam. Elf docenten, twee teamleiders, de clustermanager, de domeindirecteur en een lid van het College van Bestuur. Ieder met zijn of haar percepties en interpretaties en eigen herinneringen van de gebeurtenissen in de afgelopen jaren. Interessante gesprekken die de betrokkenen de kans gaf te vertellen, terug te blikken en ook vooruit te kijken. Van vastliggende opinies naar nieuwe inzichten. Daarnaast zijn er observaties gedaan gedurende het onderzoekstraject die zijn opgenomen in het logboek. Een belangrijk observatiemoment is de Pitstop bijeenkomst geïnitieerd door docenten waarbij de huidige situatie werd besproken en vooruit werd gekeken met de vraag 'hoe verder?'. De vraag die mij bezighield, was hoe al deze informatie te beschrijven. Een verhaal had mijn eerste voorkeur. Echter, een belangrijk onderdeel van een narratieve methode is de interactie tussen de betrokkenen. Juist die interactie is wat gemist wordt door veel respondenten en dit wordt onderschreven door de onderzoeker. Wat ook opvalt, is de grote verschillen in de verhalen van drie verschillende functiegroepen. Mijn keuze is dan ook om deze functiegroepen te verbinden en hun verhalen in eerste instantie weer te geven. De groepen die veel samenhang in de verhalen toonden waren het topmanagement (lid CvB en de domeindirecteur), het middenmanagement (clustermanager en teamleiders) en de docenten (inclusief teamleiders). Hierbinnen speelden de teamleiders een opvallende rol. Als *primus inter paris* van het docententeam vertellen zij zowel de verhalen van het middenmanagement als die van docent. Dat is niet vreemd als we zien dat beide teamleiders als docent binnen Inholland zijn begonnen en nog steeds een dag in de week aan onderwijstaken besteden. Ook onderschrijft deze tweedeling de rol van de teamleider.

De verhalen van deze groepen heb ik onderverdeeld in zes verschillende thema's. Deze thema's zijn tot stand gekomen door de data eerst zorgvuldig te analyseren. Elk interview is uitgebreid uitgeschreven en de citaten zo volledig en accuraat mogelijk overgenomen. Vervolgens zijn deze citaten voor de kantlijn in een woord samengevat. Door deze methode van open codering (Kenny, 2015) zijn vele onderwerpen benoemd. Vervolgens ontstond gedurende het onderzoekstraject een eerste indruk van thema's. Deze werden door de onderzoeker in volgende interviews gebruikt ter bevestiging dan wel ontkenning van de uitspraken van de eerdere respondenten. Daarnaast werd in volgende interviews samen gezocht naar mogelijk andere onderwerpen. Tijdens deze fase loopt de onderzoeker het risico eigen, vooringenomen, onderwerpen of thema's eerder te herkennen dan wel bevestigd zien. (Kenny, 2015) Door deze voor te leggen aan de respondenten is getracht de neutrale positie te bewaken en thema's vanuit de respondenten te laten ontstaan. Ook is tijdens de codering aandacht besteed aan de kleine signalen. Onderwerpen die slechts door enkeling werden genoemd en toch daardoor belangrijk zijn. Gedurende de fase van de gesprekken werd ook literatuur verzameld welke gekoppeld kon worden aan de onderwerpen. Op deze wijze bouwde de onderzoeker verder op basis van de uitspraken van de respondenten. Nadat alle gesprekken op deze manier zijn verwerkt zijn de citaten op onderwerp verzameld en zijn daaruit zes thema's geselecteerd die relevant waren voor verdere analyse van het probleem. Dit wordt door Kenny (2015) benoemd als '*re-focused*' codering. De zes thema's zijn:

- Roeping tot docent
- Een organisatie onder druk
- Professionele ruimte of het gebrek daaraan
- De introductie van *Business Studies* en een gezamenlijke Propedeusejaar
- Onderwijsleiderschap
- Professionele teams

De resultaten van de interviews zijn vervolgens samengevat en gestructureerd rondom deze thema's en verwerkt per functiegroep waardoor het verhaal van deze groepen zichtbaar werd. De beschrijving van de thema's bestaat uit de observaties van de onderzoeker en de citaten van de respondenten. Vervolgens is ervoor gekozen om per thema de verschillende groepen aan het woord te laten komen en deze samengevoegde en samengevatte verhalen zijn hieronder beschreven. Ieder onderdeel heeft een 'titel' meegekregen die kort een beschrijving geeft van de inhoud van het stuk.

4.1 Docent! – een roeping

“Docentschap moet een roeping zijn, anders red je dat niet. Ook op het HBO, zelfs in deeltijd met volwassenen. Het spel met een klas en studenten is eigenlijk een spel. Het kan dodelijk vermoeiend zijn, maar het is wel leuk.” (R1)

Werken in het onderwijs is altijd enerverend, het docentschap is een beroep dat nooit verveelt. Mensen van buiten het onderwijs hebben het vaak over de vele vakantieweken en flexibele werktijden. Daarnaast ook opmerkingen over het werken met de verschillende en soms lastige doelgroepen. Mensen uit het onderwijs ervaren vaak werkdruk en zien het beroep en de studenten veranderen. De vakanties zijn daarbij een noodzakelijk en gewaardeerd onderdeel van het totale plaatje. Ondanks de vele verschillende opvattingen en discussies in het onderwijs over vrijwel alle onderwerpen is het lesgeven en werken met studenten wat docenten bindt. De passie en loyaliteit waarmee docenten werken wordt als vanzelfsprekend ervaren.

Ik heb er weer zin in! (docenten)

“Hoe vaak heb je wel niet mensen die komen terug van vakantie en die zeggen: ‘Gadverdamme.’ Mijn vrouw zegt altijd de eerste dag dat ik weer ga werken: ‘Jij hebt er weer zin in.’ Ik moet eerlijk zeggen, ik ga met veel plezier naar mijn werk. Volgens mij ben je een bevoorrecht persoon als je ergens zit waar je het naar je zin hebt. Als je kijkt naar hoeveel collega’s we zijn kwijtgeraakt, dan denk ik, dan mag je van geluk spreken dat je hier nog wel zit.” (R1)

“Als je je lekker voelt, dan straal je dat ook uit naar je studenten. Als je gelukkig bent in je werk, dan houd je dit vak het langste vol en kan je gewoon een stapje harder doen. Variatie, sfeer, dat hele pakket van werkzaamheden. Als je op maandag met plezier naar je werk gaat en op vrijdag nog net niet iets hebt van: ‘Jammer dat het weekend is.’” (R3)

Verskillende opvattingen over het doel en de toegevoegde waarde van de docent zijn vaak de kern van de discussies op de werkvloer. Is het de primaire taak om vak- en praktijkkennis over te dragen of gaat het juist om de persoonlijke vorming van iedere student. De discussies verzanden dan vaak in een of ... of discussie, terwijl beide natuurlijk niet los te zien zijn van elkaar. Kennisoverdracht of opvoeder? De persoonlijke opvatting hierover bepaalt vaak het gedrag richting studenten, de veranderbereidheid en de persoonlijke invulling van het docentschap.

Kennisoverdracht of opvoeder? (docenten)

“Docentschap? Dat is vakkennis overbrengen met daar meteen aan gekoppeld je praktijkkennis. Bij elk vak dat ik geef heb ik praktijkkennis. Je bent een soort coach, je bent een stukje opvoeder.” (R3)

“Jonge mensen een beetje wijzer maken met betrekking tot economie. Dat economie niet altijd hetzelfde is als zakken vullen en rijk worden. Maar dat het te maken heeft met inkomen verdelen in een land en dat je dat op een goede manier kunt doen.” (R1)

“Want ik vind nog steeds dat het heel belangrijk is in dit werk dat je die verbintenis met de student hebt.” (R8)

“Je wordt docent omdat je het leuk vindt om bepaalde kennis en vaardigheden die je hebt, over te dragen aan studenten en om die studenten te coachen met die opgedane vaardigheden.” (R10)

“Mijn reden was dat ik het met name leuk vond om met mensen om te gaan, dat je mensen ziet groeien. Waar ik voldoening uithaalt, is dan toch dat contact.” (R2)

“Het punt is dat veel mensen niet eens weten wat hun talenten zijn, dat dat nooit geopenbaard is. En dat is het mooie van het vak: je kan mensen laten zien wat ze kunnen, wat ze misschien zelf nooit gedacht hadden. Dat is toch fantastisch! Als je dat kan laten ontluiken. Dat je echt bezig bent met vorming. Ik denk dat als je dit soort gesprekken hebt met studenten dat ze eerder op een level komen dat ze de zin van die vakken gaan zien.” (R9)

“Dat totaalplaatje, het Gestalt zoals we dat noemden, leren zien en van daaruit aangeven waar de punten zitten van waaruit je wilt gaan sturen of coachen.” (R8)

“De levensgroep van de middelbare school spreekt mij wel heel erg aan; dat vind ik nog steeds fascinerend dat je daar een rol in kan vervullen. Dat ik over iedere leerling een verhaal kon vertellen. En dat heb ik altijd wel gezocht, die individuele begeleiding.” (R6)

“Dat mensen die van toeters nog blazen weten, toch nog iets presteren. Dan denk ik, blijkbaar is het kwartje toch bij sommigen nog gevallen. Bij sommigen valt het nooit, maar dat heeft meer met de houding te maken. Van ‘ik snap het niet’, ‘ik wil het niet snappen’ en ‘ik zal er ook geen moeite voor doen’.” (R7)

“Werken met jongeren, houd je zelf jong; het maakt dat je steeds weer uitgedaagd wordt om vernieuwingen die zich voor doen en nieuwe inzichten die ontstaan, jezelf mee te verrijken en dat door te geven.” (R8)

“Op het moment dat je dat leslokaal inkomt, en het is jij met die klas, punt. Dan heb je die interactie, kan je lesgeven en dat is leuk. En het contact met de collega’s.” (R10)

“De vorige periode was de leukste periode die ik sinds jaren gehad heb. Door de intensiteit met studenten. Omdat ik het leuk vond om ze een keer te begeleiden op een ander niveau. Ik kon ze prikkelen. En studenten zeiden, dat ik er zoveel tijd in stak hen motiveerde. Je kreeg echt een wisselwerking met elkaar.” (R11)

Veel van de gesprekken in het onderwijs gaan over de studenten. Hoe zijn zij anders dan vroeger en hoe krijg je ze gemotiveerd en in beweging? Zijn dit jonge professionals die zelfsturend hun opleiding invullen of zijn het kinderen die we bij de hand moeten nemen? Ook hierbij zien we vaak zwart-wit opvattingen. Deze bepalen wel de houding en verwachtingen van docenten in de klas en hun visie op het onderwijsconcept.

Coach of toch juf? (docenten)

“De manier waarop we met die student werken: de docent gaat niet meer de oplossing aandragen, jij gaat zelf die oplossing aandragen. Wel moet ik aangeven, dat je duidelijk moet zijn naar hen. Je moet ze verantwoordelijkheid bij brengen. In onze maatschappij is het wel eens makkelijker geweest voor ze. Beseffen die jongeren wel dat het lastig is om straks aan de bak te komen? Zijn ze niet een beetje verwend? Dat laatste denk ik wel.” (R1)

“Zoals die werkvormen, daar zijn die studenten in deze leeftijd helemaal niet klaar voor. Als je ze loslaat, hebben ze de vrijheid om andere dingen te doen. Je moet ze gewoon aan de hand meenemen.” (R7)

“Nu even de zaak wat strakker aanzetten, eerste les, zonder boek, te laat, dan heb je de verkeerde instelling, een afwachtende houding. Dan mag je wel je tanden laten zien. Je moet niet altijd leuk gevonden worden.” (R1)

“Ja, wat ik sowieso vind; studenten zijn de laatste tien jaar veel mondiger geworden. En dat vind ik wel minder. Je moet toch steeds vaker als politie agentje optreden.” (R4)

“Toen ging ik jaar 1 doen, en toen was ik ineens ‘de juf’. Toen was het veel meer orde houden. Je hebt dan als docent ook echt andere competenties nodig. Dat orde houden. In jaar 3 en 4 zijn de mensen die echt weten wat ze willen. De MBO mentaliteit is dan wel een beetje weg. Daar ging het echt wel over de inhoud.” (R2)

4.2 De organisatie onder druk

En als werken in het onderwijs al enerverend is, wat doet het dan met je als je docent bent bij Inholland? De laatste jaren heeft Inholland last gehad van de negatieve aandacht van de media. Tijdens het lezen van artikelen en spotprenten in kranten, als je even op televisie keek naar nieuwsprogramma's en zelfs als je op de laatste avond van het jaar wilde lachen om de oudejaarsconferenties, iedere keer werd je geconfronteerd met Inholland in het nieuws als de metafoor voor al het slechts in het onderwijs. Tijdens verjaardagen, toevallige ontmoetingen en contacten met het bedrijfsleven, iedere keer moest je je verantwoorden over iets waar je eigenlijk trots op bent, of zou willen zijn.

Trots op Inholland? (docenten)

“En Inholland, kijk dat is nu wel beter, maar het is natuurlijk vaak slecht in het nieuws geweest. Zo hoorde ik pas van een oud collega die nu bij de Hogeschool Rotterdam werkt, die tegen een student zei: ‘Voor BE ad moet je naar Inholland gaan.’, dat de student antwoordde: ‘Nou... daar

ga ik dus echt helemaal niet heen.’ Het is gewoon voor een heleboel mensen nog steeds geen optie om naar Inholland te gaan. Dat vind ik gewoon jammer. Op een gegeven moment had ik het wel gehad. Als ik dan moest zeggen wat ik deed, dat ik dat eigenlijk het liefst wel zei dat ik op een hogeschool werkte, maar niet meer dat het Inholland was. Wat natuurlijk wel jammer is. Nu zeg ik het wel, maar wel met zo’n stemmetje in je achterhoofd, kijken hoe ze reageren. Trots zijn op waar je werkt... Kijk, je bent trots dat je op een Hogeschool werkt, maar dat het dan Inholland is. Als ik nu naar stagebezoeken ga, dan krijg ik echt hele positieve feedback. En dat is positief, als mensen gaan zien: er komen studenten van Inholland en die zijn goed. En vroeger was dat standaard, de Ichthus stond gewoon supergoed bekend bij het bedrijfsleven. Dat levert kracht op.” (R2)

“Ik ben gewoon trots om voor dit bedrijf te werken, ondank alle slechte verhalen de laatste tijd, hoewel dat wordt wel minder. Zeker als ik zie hoe we er met z’n allen hard voor werken. En door de schuld van een hele andere opleiding krijg je een probleem. En dat maakt mij wel pissig. Want ik moet dat gaan verdedigen omdat de naam wordt besmeurd. En dan helpt het wel dat als de Minister van onderwijs zegt nadat alles hersteld was: ‘Als je nu een opleiding zoekt waar alles, uitroepteken erachter, op orde is, dan moet je naar Inholland gaan.’ Maar ja, het goede nieuws komt nooit bij Pauw en Witteman. Die Doekle moest zich daar wel verdedigen.” (R3)

Mede als gevolg van al deze negatieve aandacht nam het studentenaantal snel af en kreeg Hogeschool Inholland te maken met meerdere reorganisaties, financiële ombuigingen en wisselingen in het (hoger) management. Dit alles heeft de organisatie en haar medewerkers onder druk gezet, iets dat ook de top binnen Inholland heeft ervaren.

Een energievretende omgeving (top)

“Ja, wat hebben die mensen wel niet meegemaakt binnen Inholland? Vijf jaar lang, het was al geen omgeving waar je gemakkelijk kon overleven. De kwaliteit van het afstuderen, doe ik het wel goed? Het grootste deel van de werkdruk wordt niet veroorzaakt door de hoeveelheid werk. Dat wordt veroorzaakt door andere factoren. Dan krijg je nog eens de druk van mag ik hier blijven of word ik straks weggestuurd in het kader van de reorganisatie. Mensen voelen zich geleefd, dat ze geen tijd hebben.” (R15)

“Ik denk dat die docententeams het heel erg moeilijk hebben gehad en we mogen niet onderschatten wat de hectiek van het werk is. Zoals docenten misschien niet een goed beeld hebben van hoe hectisch mijn wereld is.” (R16)

“Als ik als directeur spreek, heb ik de laatste jaren, dat ervaar ik wel, in een energievretende omgeving gewerkt.” (R15)

“Ik durf wel te zeggen dat ik geen veertig uur per week werk.” (R15 en R16)

“Je moet soms meer rust organiseren in je onderwijsomgeving. Er zijn plekken waar wij als Hogeschool elkaar onnodig verdriet aan doen. Als je die kan spotten in je team of opleiding, domein of hogeschool, dan zijn dat manieren waardoor je meer ontspanning kan krijgen in je docentengeleding en een ontspannen docent geeft beter onderwijs. Directeuren, managers, teamleiders, maar ook de professionals moeten dat aan elkaar vragen. Op welke manier kunnen we het organiseren om meer rust te krijgen het onderwijs vorm te geven en tegelijkertijd een verbeterslag te maken?” (R16)

Tijdelijke aanstelling werden niet meer verlengd en tijdens de twee reorganisatie werd ook een groot aantal vaste contracten ontbonden. Tegelijkertijd nam het aantal studenten toe door een groot aantal studenten die langer over de studie doet. Daarnaast nam het aantal flexibele werkplekken af door financiële problemen genoodzaakt. Wisseling van voorzitters van CvB, directeuren en managers leidde ook tot steeds veranderend beleid, structuur en onderwijsconcepten. Dus met minder collega’s minimaal hetzelfde, maar wel anders doen in een omgeving die steeds meer uitgekleed wordt. Het maakte het voor de docent niet makkelijker op.

Mopperend overleven (docent)

“Wij hebben iemand boven ons gehad, dat collega’s zeiden: ‘Dit houden we niet meer vol, we gaan.’ Er zijn mensen naar de bedrijfsarts geweest, en hebben daar tegen die persoon gezegd: ‘Zoals we nu aangestuurd worden, dat is mensen afmaken, [dat is mensen] over de kling jagen.’”

Daar raak ik behoorlijk door gefrustreerd en van slag. Als je om je heen je collega's de grond in ziet zakken, wegluchten, dan denk ik: dat was óók Inholland. Dan heb je Inholland dat als een jas zit, die aan alle kanten niet lekker zit, die trekt.” (R1)

“De mensen zijn door de tijd schrikachtig, terughoudend geworden. Er is een behoorlijke categorie aan mensen die het allemaal wel best vinden. Vooral de oudere categorie die dit allemaal bewust heeft meegemaakt, zie je toch wat meer, zo voel ik dat: ‘Het zal mijn tijd wel duren, ik zie wel wat er gebeurt’ doen. De cultuur van ‘angst, afwachten, voorzichtigheid, niet uitgesprokenheid, er gebeurt toch niets mee, ik zie het toch niet terug’.” (R5)

“Ik leg me er maar bij neer, het heeft geen zin daartegen te vechten in deze organisatie. Dat heb ik vaker meegemaakt. Dan wordt er gezegd; je bent te negatief en te kritisch. En dat mag hier niet. En dan denk ik; ach, ik moet nog vijf jaar. Ppffff, die overbrug ik wel. Het is hier confirmeren of solliciteren. En als je het er niet mee eens bent, jammer dan. Je bent gewoon murw gemaakt door die organisatie. Ik stop er dus ook niet meer de energie in, die ik vroeger wel had. Dat ik bijna alleen maar met mijn werk bezig was, dat doe ik niet meer. Ik doe de deur achter me dicht en morgen is er weer een dag. Ja echt, zo denk ik op dit moment.” (R7)

“En wat ik om mij heen merk, is dat mensen moe worden. Misschien ja zeggen, maar in hun ogen zie ik wat anders. Ik zie wel wat er gaat gebeuren, wat er gaat komen. En dan wachten we tot er weer zo'n initiatief komt.” (R9)

“Als er zich problemen voordoen, die vaak door het management worden veroorzaakt, [als] zij nieuw beleid op ons uitstorten, maar er niet bij nadenken hoe dat dan moet gaan gebeuren, dan bedenken wij gewoon handen en voeten daarvoor. Er wordt natuurlijk altijd gemopperd, maar tegelijkertijd wordt er een oplossing bedacht en uitgevoerd. Dat mopperen? Ik denk dat het een uiting is van betrokkenheid, omdat men graag wil dat alles goed gaat en dat je niet gehoord wordt. Want je hebt de verantwoordelijkheid naar de student. Wij zijn de vertegenwoordiging van de school, met ons hebben ze contact.” (R10)

“Wie bekommert zich nou om de individuele student? Ik denk dat we ons nu als afbouwteams bekommeren om onze ouderejaars, gewoon omdat we ze kennen. Gewoon omdat ik vond dat ze netjes behandeld moeten worden. maar eigenlijk zou ik die taken naast me neer kunnen leggen. Dat hoort niet bij mij. En niemand die zich druk maakt.” (R6)

“Dat is wat ik de laatste jaren heb gemist. Iedereen had zijn eigen eilandje, zijn eigen belangen. En wat betekent dat voor mij? Ik kon niet meer dat doen uit mijn overtuiging. Op een gegeven moment werd dat ‘OK, [ik heb] een inkomen.’ Er zijn wel momenten dat wij de eigenwijsheid hadden om de mazen in de wet te vinden en ons eigen plan te trekken. En om een beetje oost Indisch doof en blind te zijn. Maar dat heeft ons weinig opgeleverd. Je kan zeggen, we hebben een aantal studenten gehad die tevreden zijn over, maar echt een soort bevrediging hebben, nee.” (R9)

Al met al ervaren wij op de werkvloer veel gemopper. In docentenkamers, vergaderingen, op de gang, altijd hoor je wel collega's die last hebben van de huidige situatie. Vaak gaat het over praktische zaken als werkdruk, takenplaatjes en werkplekken.

Gewoon gezeik (docenten)

“Er zijn er heel veel die het idee hebben dat ze het superdruk hebben en dat het heel veel is. Bij sommige vraag ik me dat wel eens af. En die doet dan best het één en ander, maar ik denk niet meer dan een ander.” (R2)

“Kijk wij zijn natuurlijk de afgelopen jaren gruwelijk verwend. Natuurlijk, iedereen klaagde wel, maar dat sloeg nergens op. Nu is het gewoon lastig met die pieken, maar nog steeds vind ik het reuze meevallen.” (R4)

“Ik ben ook nooit bezig geweest, zoals je wel eens merkt bij andere collega's, van: ‘Daar zijn geen uren voor’, of ‘hoeveel uren krijg je daarvoor?’. Gezeik over die uren, man. Je werkt hier toch gewoon.” (R3)

“Ik weet nog wel dat toen ik hier kwam, dat ik dacht: het is hier helemaal niet druk. Maar nu ben ik zelf toch ook wel in het cultuurtje meegezogen. Maar er wordt heel veel over gepraat. Als je kijkt naar de norm van bijvoorbeeld lesgeven, die is ook belachelijk, soms ook niet

realistisch. En als mensen dan ook nog naar andere locaties moeten, dan voelt dat wel als extra belastend.” (R2)

“Eigenlijk klopt de normering voor de taken niet. En ik denk dat daardoor medewerkers oppervlakkiger hun taken uitvoeren. Maar de vraag is hoe lang houden docenten dit vol? Omdat er eigenlijk heel veel van hen gevraagd wordt. De ouderejaars, een nieuw curriculum, proberen geïnspireerd te worden en te kijken wat er in de praktijk leeft.” (R6)

“Wel ruimtegebrek. Bijvoorbeeld op dinsdag, dan heb je acht tafels voor dertien docenten. Dat geeft dan wel wat strubbelingen. Als alles vol is en jij hebt niet uitgelogd, dat leidt tot spanningen. Kijk, ik log je gewoon uit maar een ander durft dat misschien niet, maar die vreet zich wel op. En diegene die net wordt uitgelogd, is weer pissig en denkt: was ik net een paar minuten eerder, dan had ik mijn plekkie (ja ha, mijn plekkie) nog gehad.” (R2)



“Wij vonden het wel een beetje vreemd dat wij uit onze kamer moesten. En dan moet je opeens bij anderen op de kamer. Wat nu wel eens gebeurd, is dat ik dan wordt uitgelogd en ik vind het irritant als ik met mijn spullen moet gaan lopen. Het bedrijfsleven is ook flexplek, maar wel flexplek per dag.” (R4)

Foto 2: Flexplek docentenkamer

4.3 Professionele ruimte

Hiernaar luisterend bekruipt je het gevoel van een onderwijsomgeving waar op inspiratie en kracht wordt ingeteerd. Docenten die proberen te overleven en waarbij je de vraag kan stellen wat dit doet met de kwaliteit van het onderwijs dat wordt aangeboden. Terwijl de docent erom vraagt als professional vanuit visie en passie de student te helpen in zijn of haar ontwikkeling. Wat vraagt dit van de aansturing van de Hogeschool? Deze vraag werd voorgelegd aan het lid van het College van bestuur en tevens oud docent van Inholland. Zijn antwoord?

Eigenaarschap terug bij de docent (top)

“Ik zou een bestuurder mee willen geven hoe belangrijk het is te werken vanuit het besef dat hij/zij een grote maatschappelijke opdracht heeft om talent voor de toekomst op te leiden, waarbij kwaliteit van het werk dat je levert altijd voorop moet staan. En dat je dat voor elkaar krijgt met kwalitatief sterke en geïnspireerde collega’s die werken als team in een liefst kleinschalige onderwijssetting.” (R16)

“Een aantal jaar geleden hebben we een mantra doen ontstaan en die heette ‘het eigenaarschap moet terug naar het onderwijs’. Hiermee gaven we het onderwijs terug aan de medewerkers.” (R16)

Onderwijs teruggeven aan de medewerkers en de docent die als professional werkt in een team. Wat betekent dit voor de organisatie van het onderwijs? Hoe geven we de docent de professionele ruimte die nodig is en hoe bewaken en controleren wij de kwaliteit van het werk? Dit is een vraagstuk waar in de dienstverlening op veel verschillende manieren naar wordt gekeken.

Je bent een onderdeel van het geheel (top)

“En de wereld waarin wij leven, of je nou zorgprofessional bent of in het onderwijs, de afhankelijkheden zijn toegenomen en je verantwoordelijkheid groter. Want je wordt ook gevraagd, vaker dan vroeger, verantwoording af te leggen over wat je hebt gedaan.” (R16)

“Bij economie had je vijf directeuren en dus vijf eigenaren van een CROHO (Centraal Register Opleidingen Hoger Onderwijs, WH) die soms werkelijk iets anders deden. Zij speelden boven tafel mooi weer en gaven aan dat ze eigenlijk hetzelfde deden. En bij accreditatie was dan grote paniek. Die domeinen zijn gesticht om de zaak te regelen op onderwijsinhoud en niet meer op locaties zoals het was. We werkten dus al met een CROHO, dat lag bij een CROHO-manager. Er werd dus al meer gewerkt aan het gelijkschakelen van de kwaliteiten toetsen en afstuderen. En dat proces zetten we nu door.” (R15)

“Hiervoor hebben we allerlei commissies opgetuigd. Het management gaat niet meer over de inhoud van het curriculum. Dat is een curriculumcommissie, een toetscommissie en een examencommissie. Het zijn nu echt de collega's in de commissies. Maar die worden kennelijk niet ervaren als collega's, maar als management. Dat is de ware omslag: het opnieuw ordenen van de organisatie. En dan blijkt dat professionals net zoveel last hebben van hun collega's als van management.” (R15)

“Voor mij is dat de oplossing voor professionele vrijheid voor de docent op locatie; dan kan je ook regionaal accenten leggen. Tussen die criteria kunnen nooit grote verschillen zitten, dat is borging van kwaliteit. Je bent dus niet de autonomie in de klas kwijt, maar in de toets. Je zal zien dat de ruimte gaat komen om de zaken ook weer op een andere manier te organiseren, gericht op je studenten. De populatie hier in Rotterdam is anders.” (R15)

“Het wordt gezien als beperking en kaderstellend. Zelf vind ik dat je mag redeneren vanuit het feit: ik ben onderdeel van een groter geheel. De docent mag beseffen dat de toetskwaliteit objectief meetbaar moet zijn en ook efficiënt mag worden ingericht. Hiermee win je enorm veel tijd. Je kan dan heel veel energie steken in de contactmomenten met de student. Daar wordt de docent warm van. Daar kun je van maken wat je zelf wilt. Ik vind het ook wel iets hebben dat je in een systeem zit waar je ook werkt op vertrouwensbasis. Maar het vraagt wel iets anders. Want je hebt een prikkel nodig om het gevoel te hebben dat het van jou ook is. Anders heeft men sowieso het 'if not invented by me'-syndroom. En het heeft wat nadelen als je geen enkele rol hebt gespeeld in dat radartjeswerk. Dat wordt misschien wel ervaren als 'ik ben alleen maar een lesboer'. Maar ik vind dat ze zichzelf daarmee tekort doen. Ze willen graag de hele keten pakken. Maar ik zeg: zie nou dat je als team de hele keten pakt. En een deel van die keten wordt door anderen gedaan. Het lastige kan zijn de bureaucratie die het met zich meebrengt.” (R16)

“Op sommige plekken loopt het goed, op sommige helemaal nog niet. En je ziet veel verschil in taakvolwassenheid tussen teams. We hebben daarbij wel een tijd gehad dat we de WHW gebruikten als hefboom om iets voor elkaar te krijgen. We hadden geen tijd daar een veranderstrategie op te zetten.” (R16)

“En ja, het heeft natuurlijk ook te maken met de implementatie van nieuw onderwijs. Ik heb dit al drie keer eerder meegemaakt en dit zijn altijd de geluiden die je hoort. Eén, het is nieuw. Twee, ik heb het niet zelf bedacht. Drie, er worden toetsen onafhankelijk van de docent ontwikkeld. Bij de docententeams zit soms wat wrevel. Dat zit soms ook in factoren die ten onrechte worden toegeschreven aan het feit dat we op verschillende locaties zitten. Het is ook wel iets voor het onderwijs om te zeggen: als je het niet zelf bedacht hebt, kan het ook nooit goed zijn en ga je toch weer je oude kunstje doen.” (R15)

“Ik denk dat het ook een kwestie van tijd is. Jongere docenten zijn meer zo opgevoed, krijgen het in de genen mee. Docenten van de ouderen garde, zoals ik... Als ik in dat proces zat, zou ik ook liever mijn toetsen maken... en ik weet niet waarom ik dat vind..., terwijl ik ook ambitie voor mezelf kan formuleren, dat wie die toets ook maakt, dat ik ervoor zorg dat die studenten toe berust zijn die toets te halen.”(R16)

Dat is dan de uitdaging waar veel docenten voor staan. Een deel van het programma wordt aangereikt en van daaruit gaat iedere locatie en iedere individuele docent zijn eigen programma invullen. Dat dit best een lastig proces kan zijn, wordt ook door de top zo benoemd. Maar die docent, die heeft de indruk gekregen dat de focus vooral ligt op de uniformisering van het werk waarbij de vrije ruimte volledig ingeperkt is. Dat een opleiding wordt aangeboden op meerdere locaties wordt ervaren als een complicerende factor, mede doordat door de slechte accreditatie resultaten van de afgelopen jaren de interne druk vooral ligt op het behalen van de accreditatie en ervoor gekozen is deze met een CROHO voor alle locaties in te vullen.

Uniform? Laat mij gewoon m'n werk doen! (docenten)

"Na het inleveren van die CROHO's is men helemaal in de kramp geschoten van die accreditaties, moeten we overleven, en dat kan alleen maar als we uniform zijn. Moeten we nou echt uniform zijn om een accreditatie te overleven?" (R10)

"Wat fundamenteel uit het oog verloren is, is de professionaliteit van die kennismedewerker. Wij werden een wat apathische kennisuitvoerder. Laat die professionele kenniswerker gewoon z'n werk doen." (R5)

"Je kan ze natuurlijk niet volledig de vrije hand geven, dat vind ik niet, dan gaat iedereen zijn eigen stokpaardjes berijden. Maar als je werkt met einddoelen, per jaar per vak." (R10)

"Dat mensen zich weer verantwoordelijk voelen. Hoe kan het zo zijn dat je alles op een presenteerblaadje krijgt alsof je docent drie bent, minder zelfs. Weblectures die jou zouden moeten vervangen, het is toch schandelijk." (R6)

"Een docent is iemand die zelf een boek kiest, een cursus schrijft, een cursus uitvoert, evalueert en aanpast. Dan voel ik me docent. En bij BBS ben je instructeur. Dat is vier niveaus lager." (R10)

"Ik kan me niet voorstellen dat collega's in Alkmaar op een papiertje willen hebben, van mij, wat zij moeten doen. Dat wil ik ook niet! Dat er gezegd wordt: hier zijn de doelen, maar laat mij mijn eigen sheets en tentamens maken." (R9)

"Natuurlijk zitten er voordelen aan door alles uniform en alles hetzelfde te doen, daar ben ik het helemaal mee eens. Maar voor bepaalde vakken moet je meer de ruimte krijgen. Allemaal hetzelfde tentamen, dat is allemaal niet zo ingewikkeld. Maar soms, je kan je doel linksom, maar ook rechtsom bereiken." (R7)

"Maar dit geeft mij een gevoel van onbehagen, omdat dit zo voorgekauwd is dat je eigenlijk moet toewerken naar een einddoel dat bekend is bij de ontwikkelaar, waarvan ik denk: ik kan net een andere richting uitgaan. Maar dat komt dan weer niet terug in het beoordelingsformulier. Bied mij de gelegenheid om toch die richting in te gaan die vanuit mijn eigen achtergrond en expertise misschien net zo belangrijk is. Ik denk dat ik me dan meer verbonden voel aan de opdracht. Me er beter mee kan identificeren en dus een betere docent kan zijn." (R8)

Dit proces is al een aantal jaren gaande en opleidingen hebben hierin al een aantal fasen doorlopen. In hoeverre wordt het principe van leerwegaafhankelijk toetsen, de gezamenlijke curriculum ontwikkeling en kwaliteitsborging over locaties door docenten geaccepteerd en mee gewerkt?

Maar wij zijn geen robots, wij zijn individuen (docenten)

"Maar dan heb je een soort transitie periode waarin docenten tevreden waren over hoe het in het verleden ging en daar nog aan vasthouden. Dus ook al heb je het generieke, er wordt dan toch van afgeweken. Dat mensen toch willen vasthouden aan het oude en toch hun eigen autonomie graag houden, en dat ze het niet prettig vinden als ze teveel worden ingekaderd. Als docent heb je een enorme autonomie, in extreem hoge mate, en ik denk dat dat soms best wel een beetje heilig is. Dus als je daaraan komt..." (R11)

"En dan neem ik toch mijn vrijheid en spreek ik mijn eigen kwaliteiten aan in het onderwijsprogramma, de didactische aanpak. Door de vrijheid te nemen door het beoordelingsformulier niet tot de letter toe te passen. Maar die kaders worden steeds enger. Waar zijn de mogelijkheden om die persoonlijke touch eraan mee te geven." (R8)

"De schoolleiding ziet dit als een probleem, maar ik zie niet in waarom. Ik denk dat ze daarmee voorbij gaan aan wat onderwijswezenlijk is. Want onderwijs hangt af van het individu. Je kan

natuurlijk wel een centraal programma hebben en een centrale toets. En men hoopt daarmee dat alles identiek is. Maar wij zijn geen robots. Wij zijn individuen. En bij alle diensten hangt de kwaliteit van de dienst af van degene die die dienst uitvoert. Men probeert de kwaliteit te waarborgen door uniformering, maar het is geen lopende band.” (R10)

“Zo kan ik niet werken, ik moet ruimte hebben, zelf mijn dingen kunnen doen. Als ze zeggen, jij bent verantwoordelijk, nou dan weet ik waar mijn grenzen liggen, en niet dat ze elke keer op mijn vingers tikken. Die ruimte pakken zit er niet meer in. Als dat lukt, heb je mazzel. Maar het is allemaal teveel in een keurslijf.” (R7)

“Dat ik me steeds meer vastgezet voelde, mijn eigen creativiteit heel erg onder druk voelde en dat ik allerlei weggetjes zocht om maar te ontsnappen aan wat mij werd opgelegd. Ik ging toch mijn eigen gang en werd steeds meer een Einzelgänger. Ik vond dat niet prettig. Je wilt je stempel ergens op drukken. Je handtekening ergens onder zetten. En daar is bij Inholland geen ruimte voor, tenzij je stout bent. Maar het voelt niet goed. De frustratie is groot. Dat gaf ook heel veel stress, heel veel stress. Het opnieuw stout moeten zijn. Dat je denkt: ik moet nog zoveel jaar, hoe overleef ik dit, hoe moet ik hiermee verder?” (R9)

“Je kan er natuurlijk altijd wel iets van maken voor jezelf door er zelf materiaal aan toe te voegen. Andere collega docenten doen dat niet. Sommigen vinden het zelf moeilijk om in te schatten en anderen zeggen: ‘Nou dit is wat ze me hebben gegeven, en daar doe ik het mee.’ En ik denk dat dat ook is wat de verschillen veroorzaakt. Maar de leiding ziet dat als een soort ongehoorzaamheid. Je bent gewoon koppig, jij bent lastig. Er worden maatregelen getroffen waarbij jouw bewegingsvrijheid steeds verder wordt ingeperkt. Iedere keer dat zij merken dat je nog een paar centimeter ruimte hebt en daarin gaat bewegen, dan worden de schroeven nog meer aangedraaid.” (R10)

“BBS Alkmaar is niet hetzelfde als Rotterdam. Je kan ook niet zeggen dat wat in Alkmaar werkt, dat dat dan in Rotterdam ook werkt. Het is een compleet andere wereld. De logische reden om dit te willen is dat het goedkoper is, een economische reden. Of het praktischer of nuttiger is, dat is een andere vraag.” (R13)

“Nu zie ik dat de grootte ertoe leidt dat teveel dingen geharmoniseerd worden. Ik denk dat de Rotterdamse populatie heel anders is dan de Alkmaarse of Haarlemse. Dat vraagt ook een hele andere didactische aanpak.” (R8)

“Je merkt gewoon een groot verschil tussen Noord en Zuid, nog steeds. Ik hoor dan uit Noord: ‘Ze hebben dit en dit bedacht, maar we doen het toch anders.’ En andersom ook.” (R4)

“Dat vind ik lastig, kunnen wij überhaupt iets besluiten, kunnen wij ervoor zorgen dat iets verandert? Aan de andere kant: je hebt vijf locaties keer zoveel docenten; het wordt ook lastig als iedereen andere dingen gaat roepen.” (R4)

“Ik denk dat iedereen kan zien dat dingen mooier kunnen, maar hoe krijgen mensen dat voor elkaar? Ik denk alleen door mensen op de locatie aan te spreken. Want ik denk dat je het voor je mededocenten mooier wilt maken. Hoe loyaal ben ik nu naar een collega in Alkmaar? Niet! Daar ben ik eerlijk in. Studenten hebben niets te maken met dat wij over locaties heen werken.” (R6)

4.4 De introductie van Business Studies en een gezamenlijke Propedeusejaar

Binnen het economisch domein is het aantal studenten in de afgelopen jaren sterk teruggelopen en concurrerende Hogescholen hebben grotere marktaandeelen. Het voortbestaan van deze economische en management opleidingen werd bedreigd. Toen vanuit de overheid de gelegenheid kwam te gaan werken met brede *Bachelors*, besloot Inholland twee jaar geleden het proces in te zetten om een brede *Bachelor* aan te bieden op het terrein van *Business*. De CROHO's van de bestaande opleidingen werden ingeleverd en de opleiding *Business Studies* kwam tot stand, een vierjarige opleiding waarbij na twee studiejaren gekozen wordt uit zes verschillende afstudeerrichtingen. Binnen twee jaar werd de opleiding aangevraagd, ontwikkeld en met ingang van het collegejaar 2014-2015 werd het gezamenlijke propedeusejaar aangeboden op vijf verschillende locaties. Tijdens dat eerste jaar kwamen ook de eerstejaars studenten (en docenten) van de *Finance* opleidingen *Bedrijfseconomie* en *Accountancy* erbij.

Natuurlijk is de grote vraag hoe docenten hebben gereageerd op deze ontwikkeling. Hierbij ook kijkend naar de druk die al op de docenten stond en de reorganisaties die hebben plaatsgevonden.

Had ons nou meegenomen! (docenten)

“De introductie van BBS en de inbedding in de organisatie liet wel te wensen over. Op alle niveaus. Achteraf kijkend is die trein gaan rijden zonder dat we met elkaar een officiële startmoment van de trein hebben gevierd of uitgelegd hebben gekregen. Vanuit de organisatie is best gemakkelijk gedacht over het aanhaken van iedereen bij BBS. Dat is de organisatie te verwijten. Maar ook de docent die er niet voor open staat. Ik vind dat in de organisatie heel vaak verondersteld wordt: we sturen een mail, we maken een teamsite waar je alles kunt lezen, en vanaf vandaag weet iedereen het. Het is de directeur die de eindverantwoordelijkheid draagt. En als je dan zo’n belangrijke keuze maakt, het halve domein is BBS, dan vind ik dat je daar ook meer zichtbaarheid aan moet geven aan die plannen. Dan moet je mensen meekrijgen en uitleggen waarom deze keuze gemaakt is. Dan krijg je mensen ook eerder mee.” (R12)

“De ene docent staat veel meer open voor BBS dan de ander omdat ze achter het concept BBS staan. Dan wel de brede opleiding, dan wel het onderwijsconcept. Daar kan je het natuurlijk wel of niet mee eens zijn. De één ziet het als kans, ‘wil ik met plezier blijven, zou het mooi zijn als ik hierin in meega.’ Een ander staat daar anders in en blijft liever bij het oude vertrouwde werk en de vertrouwde studenten.” (R12)

“De behoefte van het merendeel van Finance medewerkers is ook niet om bij BBS te zitten, als ik zo kijk in het land. Als het aan de opleidingscommissie had gelegen, hadden de studenten van Finance in blok 3 en 4 samen gezeten.” (R13)

“Het is pure noodzaak geweest om die verandering door te voeren. Om nog een bestaansrecht te kunnen hebben. En op MT niveau is het heel duidelijk dat deze exercitie noodzakelijk is om de kleine opleidingen nog enigszins in stand te houden. Het is een fait accompli voor velen. Zowel binnen de teams als in het MT. Het is een situatie waar we mee te dealen hebben.” (R13)

“En door de manier van de verandering erdoor te duwen, de wijze waarop het veranderingsproces werd gemanaged, dat was heel slecht. Dat betekent dat wat we in de organisatie gezien hebben, weerstand, apathie, ‘zoek het lekker uit’, ‘het zal mijn tijd wel duren’.” (R5)

“Persoonlijk vind ik het een beetje hapsnap geweest. Bepaalde onderdelen hebben we geen invloed op... We hebben eigenlijk helemaal geen invloed gehad. Het lag er gewoon toen we blok één moesten gaan draaien.” (R1)

“Ik had in deze situatie meer tijd genomen om de verandering te realiseren. Daar had meer aandacht aan besteed moeten worden. Met een klein team ergens richting aangeven, en de belangrijkste stap die je dan moet maken is het creëren van draagvlak. En dat is niet goed gegaan.” (R8)

“Hoe lang geleden zijn wij begonnen met dat Business Studies, een jaar of twee? Nou, ik was de enige van het MER team die super enthousiast was. Het leek mij zo leuk, een beetje de oude HEAO weer terug. Dus ik dacht: ‘Kom maar op’. Maar toen hoorde ik een hele tijd niets, het was ook heel vaag, van ‘wie ging dat nou doen?’. En ja, we werden ook helemaal buiten gehouden. Wat hebben wij nou uit Rotterdam bijgedragen?” (R4)

“De ruimte voor inbreng was er, maar er was geen oor naar. Heel vervelende reacties kreeg ik, waardoor ik terugtrekkende bewegingen heb gemaakt. Dan wil je een bijdrage leveren, dan maak je er werk van, dan doe je een voorstel, maar er wordt niet of nauwelijks iets meegedaan. Dat was al een gepasseerd station.” (R8)

“Ik weet wel waar, maar die luistert niet. Het is aan mij voorbijgegaan. En ik laat het maar zo.” (R7)

Als je teveel mensen mee laat denken... iedereen heeft een mening. Je had clusterdagen, daar mocht je je mening geven. Maar ik ben er niet uit of die dingen zijn meegenomen? Vaak zie je niets terug.” (R1)

“Zoals nu bij Business Studies, het programma bestaat wel, maar alles is voor tweederde uitgewerkt. Cesuur staat wel vast, het programma staat wel vast. Maar de echte toegevoegde

waarde, daar hebben we geen tijd voor gehad. En de mensen op de werkvloer hebben het allemaal druk, die rennen allemaal achter de werkelijkheid aan. Op het allerlaatste moment staan ze nog wat aan te passen.” (R5)

“Ik had dit jaar de situatie dat ik elk blok, één week voor de cursus begon de informatie kreeg. En dan zeggen ze: ‘Je had de informatie al tijdens de clusterdag’, maar dan krijg je alleen een vage modulebeschrijving. Daar kan je alle kanten mee op. Zeker ook, omdat je het niet zelf hebt gemaakt; het is van iemand anders.”(R10)

“Los van dat het slecht ontwikkeld was, naar hun zeggen. Er stond nog heel veel open om af te maken. Daar hebben ze best veel last van gehad.” (R13)

Bijna aan het einde van het studiejaar is dit dan de situatie. Docenten die hun vraagtekens zetten bij de inhoud, het concept en de wijze van invoering. Gezamenlijk draagvlak ontbreekt. Na een jaar waarin het gezamenlijke propedeusejaar heeft gedraaid is de constatering te maken dat het nog niet soepel loopt.

‘De starheid waarmee mensen zich vasthouden aan dingen die voorbij zijn’ (midden)

“Wat op zes [de etage waar de betrokken opleidingen hun werkkamers hebben, WH] heel erg heerst... Jij zei gisteren tegen mij: ‘Er is geen Business Studies kamer’. Terwijl als je van buiten komt is alles Business Studies, alles. Ik verbijster me als iemand zegt: ‘Ik ben van bedrijfskunde MER’. En dat Marketing nu die kamer weer heeft ingepikt. Dan denk ik: wat is nu Marketing? Dat is gewoon een afstudeerrichting van Business Studies. Het kan zijn dat niet iedereen helemaal is meegenomen in het denken naar BBS en het er misschien niet helemaal mee eens is geweest, dat weet ik niet. Maar ook dat is een moment van geen terugkeer, dit is wat het is.” (R14)

“Ze geven dan ook ‘les bij BBS’, terwijl in mijn beleving zijn ze gewoon BBS. Het gaat om wat er in hoofden zit. En blijkbaar gaat dat niet zo snel. Het is geen team op zes. Het is een team HRM, MER, het is van alles en nog wat. En je kan natuurlijk nooit met zo’n klein team de groei van een opleiding dragen.” (R14)

“Er is geen relatie tussen het team Finance en wat er verderop zit in de docentenkamers. De bedoeling van die kamers uit elkaar trekken was: ga maar bij elkaar en door elkaar zitten. En merk jij daar wat van?” (TL-R13)

“Wat maakt die mensen nou zo vasthoudend in hun oude patronen? En ze weten toch dat het verdwijnt, het wordt hooguit een afstudeerrichting waarin je terecht komt.” (R14)

“En ik ga niet timmeren als iemand niet meegaat, maar ik ga het ze wel vertellen. Je hoort bij BBS, of niet... maar dan moet je iets anders doen met je leven. En ja, ik vind op het moment dat je een baan hebt en je hebt geld, dan is dat al een strik, hè. Ik vind dat we een keertje klaar moeten zijn met mensen die denken dat het hier vanzelf gaat. (R14)

“Tot op zekere hoogte vind ik het niet erg als mensen keuzes maken. Op een gegeven moment vind ik het ook de verantwoordelijkheid van een docent zelf. Als je hier nog lang moet werken en je ziet het werk veranderen, dan moet je je afvragen: wat wil ik hiermee? En moet je zelf ook een plan hebben. Of je gaat dan mee of...” (R12)

“Met zulke mensen ga ik het gesprek aan. Die mensen moet je wel een spiegel voorhouden, dat je dit gedrag niet nog tien jaar kan volhouden. Dus je zal moeten kiezen. Kijk, iemand die nog twee jaar te werken heeft, dan ga ik daar anders mee om. Dan heb ik liever dat iemand de laatste twee jaar met plezier z’n werk doet waar wij als opleiding nog de meeste profijt aan hebben.” (R12)

“En, we weten ook van die werkvormen niet of het slechts een experiment is. Omdat dat het eigenlijk altijd wel zo is binnen Inholland. En ik zou het ook als experiment willen zien. Het is slechts een keuze van CvB, niets staat hier vast bij Inholland. Dat sentiment herken ik ook wel bij anderen.” (R13)

4.5 Onderwijsleiderschap

Ook de docenten hadden deze ervaring en een groep organiseerde een bijeenkomst waarbij dit onder externe begeleiding aan de orde werd gesteld. Tijdens deze *Pitstop* kwam slechts een klein deel van de uitgenodigde docenten langs. Uit de bijeenkomst werd een aantal voorlopige aandachtspunten gehaald.

De kloof tussen de, kleine, groep kerndocenten en de andere betrokken docenten werd als groot ervaren. Hierbij ging het enerzijds over de invulling van het vak, de relatie met studenten en de benodigde expertise. Anderzijds werd gezamenlijke betrokkenheid gemist, wat onderschreven werd door de afwezigheid van deze meer externe groep. Ook was er veel onrust over de wijze van organiseren en aansturing door middenmanagement en teamleiders. (zie bijlage 4)

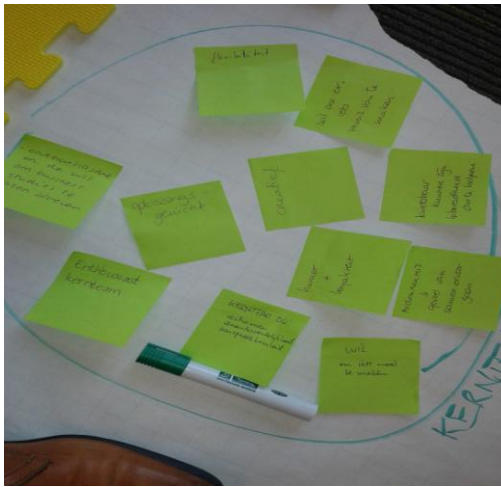


Foto 3: beoordeling kernteam

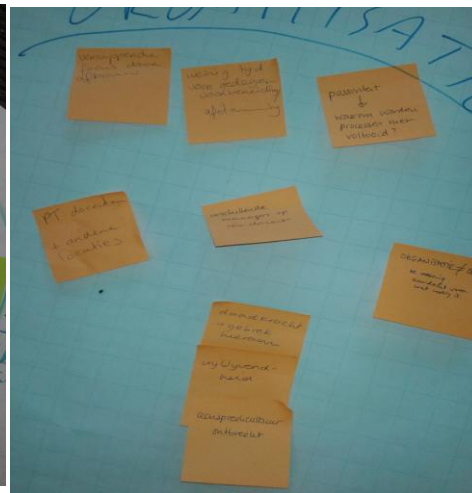


foto 4: beoordeling organisatie

Vaag middenmanagement

“Dat vind ik ook altijd vaag. Wat ze nou precies doen. Wie wat? Dat kan ik op een gegeven moment ook niet meer volgen. Een locatiedirecteur. En die zit geloof ik bij BBS. En de aanbouwopleidingen? En de clustermanager? Oh, nou, dan ben ik helemaal... (lachje). Ik weet wel wie... Ja, erg hè? Ik kan het gewoon echt niet meer volgen.” (R4)

“Het stukje dat in het midden zit, ik zou niet weten wat ze doen de hele dag. Mensen, zoals [...] die wij hier hebben zitten boven de teamleider. Wat doet zo iemand nou de hele dag? Ik weet het niet.” (R10)

“Ik denk dat je eerst een organisatiestructuur moet hebben, waarbij iedereen weet wie waar verantwoordelijk voor is. En geen matrixorganisatie, waar iedereen kan schuilen. Mensen moeten langer op één plek zitten, zodat ze ook de consequenties kunnen zien voor het gedrag dat ze zelf hebben ingezet. Of, ook de vruchten kunnen plukken van wat ze zelf hebben ingezet. Eenheid van gezag.” (R6)

“Iedereen kan zijn kop de andere kant opdraaien, blijkbaar, en dat vind ik heel storend. En die matrix zorgt ervoor dat niemand weet wie daarvoor verantwoordelijk is. Ik heb het idee dat ze helemaal niet preventief bezig willen zijn. Dat ze alleen maar calamiteitenmanagement hanteren hier. En niemand pakt de verantwoordelijkheid.” (R6)

“En nu wordt er gewoon niet meer vergaderd. Mensen laten dingen gewoon uit hun handen donderen. Klets niet, jij bent de expert op dit gebied, maar je vertikt het, jij neemt niet de verantwoordelijkheid. En je komt ermee weg met je niet-verantwoordelijk gedragen. En dat is zowel voor het management als voor docenten. En je moet uitkijken dat je er niet in meegaat. Maar als je dat doet, word je er niet op afgestraft. Dus je kan het jezelf heel gemakkelijk maken.” (R6)

“Het is allen nog maar incidentmanagement. Wanneer hoor ik van een manager? Wanneer er shit aan de knikker is. Ik denk dat als je het de teamleider vraagt, dan benoemt hij waarschijnlijk vooral de incidenten. Ze zijn bezig met de klachten van de student. Naar studenten toe is het management in een angstcultuur terecht gekomen. Als het goed gaat, dan hoor je niks. Maar ‘if the shit hits the fan’, dan zijn alle managers er ineens.” (R5)

“Enorme calamiteiten zijn er niet geweest.” (R12)

Overvoerde teamleider

“Ja, de teamleider, ik heb daar respect voor. De huidige persoon, die is wel redelijk tot menselijk, humaan.” (R1)

“Als ik zie hoe de teamleider, die doet z’n ding, die werkt er ook hard aan, die gaat ’s avonds ook echt door, die zal in het weekend ook bezig zijn. Ik heb soms het idee dat deze beste man zwaar overvoerd is geraakt.” (R1)

“Je ziet dat die organisatie zo overvraagd is. Als ik kijk naar de teamleider. Ik denk dat die man gewoon 80% van zijn dag mail zit te beantwoorden. Management moet initiëren, faciliteren, controleren, hè, basisles 1. En ik denk dat men daar niet aan toe komt. Ik heb in de afgelopen twee, drie jaar geen manager meegemaakt die echt geïnitieerd heeft. Nee, dat is niets ten nadele van de mensen.” (R5)

“Proberen te zorgen dat de boel draait. Ik zeg dat heel voorzichtig, want als ik kijk naar dit jaar vind ik het geen daverend succes geworden. Ik had vaak het idee dat ik achter de feiten aanholde en brandjes aan het blussen was, en dan hollen we maar weer door. Dat moet je niet vijf jaar achter elkaar hebben.” (R12)

“Je gaat voor de ambitie, je gaat voor meer. Zo wordt dat dan toch gezien, als je manager kan worden. En als dat dan niet bij je past, dan past dat niet bij je. En dan hoeft het dus helemaal niet beter te zijn, het is gewoon een hele andere taak. Maar als je heel graag bezig bent met studenten, en vervolgens ga je hele andere dingen doen dan waar je goed in was, ja word jij daar dan zo blij van?” (R2)

“En dat die onderwijstaken nog in die rol van teamleider zaten, was voor mij eigenlijk wel een randvoorwaarde. Ik heb niet de ambitie om iets van een opleidingsmanager te worden.” (R12)

“Die verplichte dag onderwijs binnen een volledige fte. Je bent gewoon met je to-do lijst bezig, en dan komt onderwijs er tussendoor. Dat zal voor teamleiders steeds lastiger worden. Andere teamleiders hebben nog een oude omschrijving en komen ook niet direct uit het onderwijs.” (R13)

“Dan moet je wel over bepaalde kwaliteiten beschikken.” (R10)

“Als we vergaderden, liep dat altijd mega uit. Dan houd je dus de vergadering niet strak genoeg aan, of je hebt je team niet voldoende onder controle. En dat komt dan weer, omdat je te weinig managementkwaliteiten hebt. En dat zijn dus weer docenten die gepromoveerd zijn en hartstikke leuk, maar... ze kunnen het niet!” (R2)

“Veel teamleiders redden het gewoon niet langer; die waren niet blij op hun functie. Maar ja, als manager moet je natuurlijk de dingen uitvoeren die naar beneden gedropt worden waar je het zelf niet mee eens bent. Zoals van de week op de gang. Toen zei de teamleider nog: ‘Ik heb daar ook nog wel een mening over’, en toen zei ik: ‘Maar die mag jij natuurlijk niet zeggen’. Nee, en in die spagaat zit je natuurlijk op een gegeven moment.” (R2)

“Het is geen fijne plek, zeker omdat die nog in transitie zit. Het is de positie waar de meeste uitval is, dat staat vast. Ook als je kijkt naar de teamleiders binnen het domein; de helft is uitgevallen. Dat betekent dat je heel goed op jezelf moet letten, een burn-out komt nooit alleen.” (R13)

“En als je het totaalplaatje bekijkt, geloof ik best dat alle bedrijfseconomen en boekhouders gelijk hebben, maar de realiteit voelt anders. Ik geef dan naar boven toe aan dat ik hier een knelpunt zie. Aan de andere kant wordt geroepen: ‘Overformatie’.” (R12)

“Het is niet altijd leuk omdat je van onder de stront krijgt toegegooid en van boven ook, dat is niet altijd leuk, maar heb wat dat betreft een gladde rug.” (R13)

“Gezien de kaders die je hier hebt, kan je eigenlijk geen people’s manager zijn. Je moet eigenlijk gewoon hard kunnen zijn om met zo’n beperkt budget en zulke ambities, toch op één of andere manier de toko te draaien.” (R6)

“Je moet er tegen kunnen, je moet een hele gladde rug hebben. En als je dat dus niet hebt en heel bewogen bent met je personeel en je studenten, en er eigenlijk het liefst tegenin zou willen gaan, dan ga je het niet redden.” (R2)

“Kijk, die tussenlaag, daar zit bij mij weinig continuïteit in. Die teamleider is ook maar afhankelijk als een marionet die aan een draadje hangt. En het is maar de vraag of wat daarboven zit toegankelijk is.” (R7)

“Er is zoveel wisseling geweest in management dat ze de mensen eigenlijk niet kennen. Als je de mensen beter had gekend, dan had je geweten wie iets fijn vindt om te doen. Ik vind het ook heel raar dat de manager zonder blocnote bij jouw gesprek zit. Ik zie ook geen evaluatieformulieren over hoe je je taken doet. Ik vind dat niet professioneel, en dat vind ik jammer.” (R6)

“Ja, op een functioneringsgesprek vragen ze: ‘Hoe gaat het ermee?’ De manager, die mist elke vorm van kennis om maar überhaupt te begrijpen what the hell jij aan het doen bent. Dus die manager is ook volstrekt niet in staat de inhoudelijke kant van jouw baan op enigerlei wijze te toetsen.” (R5)

“Het viel mij toen wel op dat het management niet altijd een goed beeld heeft van wat het vakgebied inhoudt.” (R6)

“En in hoeverre kan dat aller laagste management wat meer speelruimte krijgen om meer te doen dan alleen maar operationele zaken aan te geven en doorgeefluik te spelen? Ik vind niet dat zij falen. Ik vind dat zij net als wij aan het overleven zijn. En kijk, die laagste laag heeft ook verstand van onderwijs, en dat is ook belangrijk. Kijk, dat idee van iemand die kan besturen kan ook een school runnen, dat is een achterhaald idee.” (R10)

Wat zegt dit dan over de toekomst, hoe moet dit verder? Leiderschap in het onderwijs zal hiervoor ingezet moeten worden. Alleen lijkt het vertrouwen van de docent in de formele leiders binnen Inholland de afgelopen jaren een deuk te hebben opgelopen.

Twee werelden (docent)

“We hebben twee werelden: de wereld van managers en hun processen, en we hebben de wereld van de uitvoerders. Wij willen zo min mogelijk last hebben en die managers zijn bezig alles te organiseren en die hebben heel vaak overleg met elkaar, waarover weet ik niet. We hebben weer MT, we hebben weer overleg en we zitten weer op de hei.” (R5)

“Zoals dat middenmanagement, wat zijn die in Godsnaam aan het doen? Ze zijn hun lijstjes aan het maken, maar ze moeten met mensen praten. Dat is waar die managers bekwaamheid in moeten hebben. Nu hebben ze mensen nodig om lijstjes te kunnen maken en hun oren en ogen gesloten te houden en met zichzelf bezig zijn. En met de baas. Die heeft natuurlijk wel die vazallen nodig die hem ondersteunen en het hem niet lastig maken.” (R9)

“Eigenlijk zou dat middenmanagement zich meer moeten bezighouden met het bedenken van hoe kunnen we dat nieuwe beleid gaan uitvoeren, wat voor gevolgen zal dat hebben voor personeel en welke maatregelen moeten we treffen om te zorgen dat dat soepel kan verlopen?” (R10)

“Het hoger management, op directieurniveau, daar moet commitment van komen. Dat die betrokkenheid laat voelen, niet alleen in termen van budgetten en geld, maar ook in termen van meedoen en meedenken. Motiveren en stimuleren van je mensen. Dat heb ik van het management van Inholland nog nooit ervaren. En dan is het vechten tegen de bierkaai.” (R9)

“Het is natuurlijk raar dat prioriteiten van de top nooit op ons teamoverleg staat. Zoals met dat instellingsplan. Hoe raar is het dat dat op een tijdstip wordt gezet dat alleen het management kan, maar in feite moet daar natuurlijk het hele team staan. Waarom gebeurt dat niet? Omdat je het niet belangrijk vindt. Dus er is een gefakete inspraak. We vinken het weer af. Ik denk dat een aantal mensen gewoon murw is. [I've] been there, [I've] done that.” (R6)

“Het zou fijn zijn als de teamleiders gewoon duidelijk en eerlijk zegt: ‘Dit en dit is er besloten, daar en daarom en daar komt het vandaan’. En niet zo van: ‘Ik heb geen idee waar het vandaan komt’. Ik geloof dat namelijk niet. Dat vind ik jammer. Ik denk dan niet dat er iets veranderd aan de situatie, maar dat wij het dan weten.” (R4)

“Laat het management open zijn, eerlijk zijn, zelf laten zien in termen van hoe kan ik helpen, wat kan ik doen, wat kan ik betekenen? En bovenal eerlijkheid en openhartigheid, klaar.” (R1)

“Ik vind het nog steeds bizar dat de manier waarop wij met onze studenten omgaan, niet de wijze is waarop ons management met ons omgaat. Wij hebben geen voorbeeld vanuit het

management. Die 21^e eeuw vaardigheden van de docent zie ik niet bij mijn manager. Wij moeten eigenlijk zonder zelf gevoed en geïnspireerd te worden, wel die grote inspirator zijn voor de laag daaronder. Dat verwacht ik van mijn manager.” (R6)

“Laat mij de dingen doen, waar ik goed in ben. Waar ik in ieder geval positieve energie van krijg. Je moet gebruik maken van capaciteiten en expertise die mensen hebben en dat wordt in deze organisatie te weinig gedaan. Ze huren voor alle een bureautje x of y in, want buiten de deur weten ze alles beter dan hierbinnen. Men heeft hier te weinig respect voor de know how die mensen in huis hebben. Het is gewoon maar een werknemer, die wat moet doen. Geef mensen de ruimte om te doen waar ze goed in zijn. Dat geeft een stukje voldoening.” (R7)

“Er is nog nooit iemand bij me geweest om te vragen wat ik ervan vind en hoe ik er naar kijk. Wanneer hebben ze me benut? Ze hebben me gebruikt en dan denk ik; waarom vraag je me niets? Ik heb in verandertrajecten gezeten. Dan geloof je me niet, blijkbaar ben ik dan een eenvoudige docent. Ik wil ook op mijn vak aangesproken worden. Ik wil horen dat ik inzicht heb en kennis.” (R9)

“Wat motiveert, is dat je manager gewoon vertrouwen in je heeft.” (R2)

“Geef docenten erkenning, aai ze over hun bolletje. Misschien hebben ze dat wel nodig. Bijvoorbeeld de directeur, het zal wel. Ik ken hem niet zo goed. Moet hij mij kennen? Laat de teamleider mij kennen.” (R1)

“Van mij zou best vaker zo’n directeur z’n neus laten zien tijdens een vergadering. Nu laat die de laatste tijd z’n neus wel eens zien tijdens clusterdagen. Maar zeker sinds die een verdieping naar beneden is gegaan, je ziet hem haast niet meer. En dan denk ik: hij is toch directeur? Zichtbare betrokkenheid. En ik geloof echt wel dat ze het hebben, maar het is gewoon niet zichtbaar. Ik zou het wel prettig vinden, gewoon wat vaker.” (R3)

Docenten vragen leiderschap en zoeken dit vrij traditioneel in het hoger en middenmanagement. Als echte professionals twijfelen zij, ook traditioneel, aan de kwaliteiten van deze functionarissen. De professional lijkt zich te verschuilen achter de wereld van het management. Maar hoe kijkt dat hoger management dan naar leiderschap in het onderwijs, *top-down* of wellicht anders?

‘Agents of change’ in de teams (top)

“Ik weet wel welke rol ik speel. Door te initiëren, door te faciliteren, door gelden vrij te maken. BBS zou er niet zijn als ik niet de knopen doorhak en beslissingen erin neem. En natuurlijk stuur ik op de implementatie van BBS en dat blijf ik ook doen. Dus beijver ik mij om middelen vrij te maken. Ik kan vlammende verhalen houden, daar zit het niet. Je zal altijd een aantal ‘agents of change’ hebben. Daar zijn we naar op zoek, dat is onderwijsleiderschap in de teams zelf. Die organisatie bestaat niet uit management. Als ik zie wat voor leiderschap de ontwikkelaars moeten tonen om tegen het geblaf in te gaan, dat is nogal wat. Dat zijn de lichtpuntjes in de organisatie.” (R15)

“Je krijgt niet in één keer iedereen mee, dan moet je vasthoudend blijven. Uiteindelijk die professional het vertrouwen geven. En dat vraagt leiderschap, in de teams, van teamleiders, van management, van mij. En het op gang brengen en houden van de dialoog tussen mensen.” (R15)

“Leidinggevende zijn in onderwijsland is best een complexe taak. Je werkt met professionals die een bepaalde mate van eigenwijsheid hebben en denken: ‘laat het ons zelf doen, want wij weten het inhoudelijk in ieder geval het beste’. Als leidinggevende heb je dus altijd iets te overwinnen. Je hebt senioriteit en gezag nodig.” (R16)

“Dat is ook wel een beetje inherent aan een organisatie waar professionals werken. Die zijn vooral van zichzelf en identificeren zich nog wel heel erg met hun collega’s, maar minder met de organisatie en organisatiedoelen.” (R15)

Dus de top vraagt om leiderschap wat uit de teams komt, waarbij het middenmanagement en de teamleiders een belangrijke rol spelen. De vraag is hoe deze hierover denken. Dit uitgaande van de matrixorganisatie waarin de manager op de locatie Rotterdam niet de inhoudelijke verantwoordelijkheid heeft over de opleiding. Deze zit namelijk bij een van managers op de andere locaties.

Welke rol pak ik? (midden)

“Ik ben dit jaar erg zoekende geweest naar mijn rol in die matrixorganisatie. Ik ben een type dat als ik op de tent moet passen, dat ik ook wel wat te zeggen wil hebben over hoe je die tent dan inricht. En nu heb ik het idee dat iedere keer tegen mij gezegd wordt wat ik moet doen. Maar ik ben alleen operationeel verantwoordelijk, zorgen dat de poppetjes hier hun werk doen. En als ik vind dat het programma niet goed in elkaar zit, maar als ik dat zeg wordt het heel ingewikkeld, want tegen wie ga ik dat dan zeggen? Ik weet niet hoe de machtsverhoudingen zijn binnen BBS. Ik heb het afgelopen jaar gedacht: ‘ik moet heel goed op de winkel passen’. En me er vooral niet mee bemoeid. Wat ik merk is, daar krijg ik het zelf moeilijk mee, maar ik doe ook jullie daarmee te kort, volgens mij. En als ik me er wel tegenaan ga bemoeien, kan ik je al voorspellen wat er gebeurt. Dat wordt dan ergens een clash. En omdat jij geen CROHO-manager van BBS bent [...], doe ik het niet. Ik heb tot nu toe de weg gekozen van misschien wel de minste weerstand. Dat zou je ook kunnen zeggen tegen mij. Dat ik gedacht heb: ‘Ik heb genoeg hooi op mijn vork’. Er zit een vracht mensen op BBS, dat is ongelooflijk. Moet ik me er dan ook nog eens tegenaan bemoeien? Maar voor Rotterdam eigenlijk wel. Dus als jij zegt: ‘Heb jij dat nou eindelijk een keer door?’ Ja, dat heb ik door en daar ga ik volgend jaar mee verder.” (R14)

“Dat vind ik wel eens lastig. Dat er drie petjes zijn voor één opleiding en, volgens mij, vinden die dat ook lastig, merk ik wel. Qua inhoud is de CROHO-manager natuurlijk eindverantwoordelijke. Maar specifieke locatieproblematiek is de clustermanager verantwoordelijk. Ik heb CROHO-overleg met de één en locatieoverleg met een ander. En dat is wel eens lastig. Je hebt met verschillende petjes te maken. En naast BBS heb ik als teamleider met meerdere opleidingen CROHO-overleg (MER, HRM, CE) en dat is best lastig werkbaar.” (R12)

“De directeur is net Salomon daarin. Die deelt het kind door tweeën. Die zegt tegen de één dit en tegen de ander dat, en dat gaat eigenlijk niet samen. En, dat doet eigenlijk iedere directeur, die stopt z'n oren dicht en ik hoor het wel wie gewonnen heeft.” (R14)

Al met al een jaar waarin docenten naar boven kijken voor aansturing en de verschillende managementlagen naar beneden kijken op zoek naar professionaliteit en leiderschap. Dat vraagt toch om een andere aanpak? Die realiteit lijkt ook door te dringen op managementniveau.

Meedoen om mee te tellen (midden)

“Alles moest in hetzelfde keurslijf. Maar mensen gaan toch hun eigen dingetjes doen. Maar ik vind dat de oorsprong zit in we moeten onze expertise beter inzetten. Wat ik geleerd heb van BBS is dat je ruimte moet laten, ruimte moet creëren voor overleg. Wij denken dat docenten van nature geneigd zijn de rek te zoeken, dat weten we allemaal. Dus je kan uiteindelijk zeggen: ‘Ik trek het zo strak, want ik weet dat er toch gerekt wordt, dus ik trek het alleen nog maar strakker’. Of ik zeg: ‘Ik wil echt harde afspraken maken over bandbreedte. En op het moment dat je buiten de bandbreedte gaat, dan ga je over de scheef en dat heb je dat gesprek daarover. Misschien komt straks naar voren dat individuen de ruimte nodig hebben om te excelleren, en dat als je het als organisatie helemaal strak trekt, dat je een soort van lopende band creëert waarop iedereen colaflesjes vult. Alleen je merkt dat zodra je met mensen werkt en niet met colaflesjes, dat er een dynamiek ontstaat.” (R14)

“Maar het heeft ook wel te maken met ‘if not invented by me’. Tsongejonge hoor... schrijf een boek, laat hem op de lijst zetten en klaar...☺ Het is soms wel misplaatst en daar heb ik wel eens moeite mee. En als je ongehoorzaam bent, dan moet je het vooral niet vertellen.” (R14)

“En dat wordt nu veel meer zichtbaar. Dat lessen en projecten anders uitgevoerd worden. Die vrijblijvendheid wil ik er vanaf hebben. Ik vind het ook een verantwoordelijkheid van de docent zelf. Met verantwoordelijkheid bedoel ik dat die veel meer zichtbaar moet maken hoe die de verantwoordelijkheid neemt. Volgend jaar wil ik sowieso veel vaker overleg hebben. Dat daar structuur en regelmaat in zit en een stuk vrijblijvendheid uithalen.” (R12)

“Het is ook wel gemakkelijk om te zeggen: ‘Ik moet alleen maar uitvoeren en mag niet meepraten’. Meepraten betekent reizen, soms absoluut niet efficiënt, gezeur, herrie. En dat heet ondernemerschap in het onderwijs. Je moet en op de tent passen en je moet ondernemen.

Wij zijn in Rotterdam te bescheiden, niet te lui, maar te bescheiden. We stropen onze mouwen op, lossen onze problemen op, doen ons ding en zeuren niet. Maar je ziet dat als mensen hebben meegedacht en mee ontwikkeld dat ze dan aanhaken en meedoen. En anderen mee kunnen krijgen. Dus de praktische instelling van het Rotterdamse, niet lullen maar poetsen en zorgen dat we onze zaakjes op orde hebben, dat zorgt er ook voor dat je dan op een gegeven moment niet meer aangehaakt bent. Je moet, ook al heb je een heel krappe bezetting, overal bij horen en overal vooraan staan met je neus. Anders tel je niet meer mee.” (R14)

4.6 Professionele teams

Dus meedoen en professionaliteit tonen is de vraag vanuit het middenmanagement. Maar hoe krijg je die docent mee, hoe zorg je ervoor dat deze die professionaliteit met elkaar gaan pakken. Welke aanpak zal hiervoor ingezet moeten worden om ze mee te krijgen?

Meedenken over hoe dan wel (midden)

“Je kunt niet zeggen: ‘Gij zult veranderen’. Dat kun je wel zeggen, maar dat werkt niet. Dat is hetzelfde als dat strakke model. ‘U zult het allemaal op dezelfde manier doen’, dan krijg je dat je burgerlijke ongehoorzaamheid creëert. Of je trekt het strak en je houdt er rekening mee, of je gaat in gesprek met elkaar. Je moet zoeken naar die paar mensen die je op sleutelposities zet en die laat je dan een vlek vormen. Ik heb daar voor Finance en BBS nog niet zo over gedacht. Daarin zie je ook wat er moet gebeuren om de boel in beweging te zetten. Er zijn een paar vooruitgeschoven posten voor mij. Dat moeten mensen zijn die credible zijn ten opzichte van hun collega’s. Die moeten met mij nadenken over hoe dan wel. En alle ‘ja maren’ moeten we eerste even gehad hebben, zo werkt dat nou eenmaal. Maar ‘hoe dan wel’ is veel leuker om over na te denken. En dat hangt heel erg af van vertrouwen voelen, ruimte voelen, gehoord worden, je ding kunnen doen, en dat geldt op elk niveau. En op het moment dat jullie met elkaar, in een beperkte club er fiducia in hebben, dan trek je allemaal mensen mee. Het mooiste zou zijn dat BBS heel goed zou draaien dan kan je mensen aannemen. Ik vind eigenlijk dat er niet de goede expertise is en de goede spirit is om BBS op te trekken en de glorie te geven die het zou moeten hebben. Dat moet groeien, dat kost tijd, dat kan je niet afdwingen. Ik vind dat dat team dichter bij elkaar zou moeten en daar ga ik mezelf mee bemoeien. Ik vind dat er eigen teamdagen moeten zijn waardoor het een team moet worden.” (R14)

Een team van professionals die gezamenlijke verantwoordelijkheid voelt en draagt voor de ontwikkeling, uitvoering en borging van kwaliteit van het onderwijs. Dit terwijl die docent onder druk staat, geen professionele ruimte ervaart en weinig vertrouwen heeft in de aansturing vanuit de organisatie. De docent weer in positie is wat het topmanagement ook voor ogen heeft.

Pak die professionaliteit! (top)

“Ik vind dat onderwijsorganisaties slecht lerende organisaties zijn. En dat geldt voor alle niveaus. Docenten, management, directies. De cultuur in het onderwijs is vaak niet zo. Als een docent nou niet geschikt is voor het onderwijs? Je ziet dat een docent het moeilijk heeft, probleem heeft zijn stof over te dragen of niet genoeg zicht heeft over hoe die het didactisch kan brengen. Dan denk ik, daar moet je als team mee aan de slag. Dat zijn wel de spannendste dingen. Als dat begint te werken met alle spanningen en dilemma’s die dat oplevert. Maar dat vind ik wel een professionele organisatie. Heel erg de verantwoordelijkheid bij de docent zelf leggen, ook al vind je dat spannend, de voorbeelden waren dat er professionals waren die het hebben laten liggen.” (R16)

“Als het gaat om alle beleidsstukken, daar zijn we heel goed in. Dat zit goed in elkaar. De grote zorg die ik heb is ‘implementatie’. Als ik vraag aan de gemiddelde docent: ‘Wat neem jij mee van het domeinplan?’, dan houdt het op. Maar dat heeft ook met interesse te maken. Wij krijgen het soms ook niet door de strot geduwd. Hoeveel studiedagen zouden we moeten organiseren?” (R15)

“Dat heeft met professionaliteit te maken. Zorg dat je erbij bent, zorg dat je invloed uitoefent. Het is onbegrijpelijk dat je als team niet de professionaliteit pakt, om daarmee aan de slag te gaan. Je hebt zoveel kansen om invloed uit te oefenen op je werk en die kans laat je dus liggen.

En als de docent die professionaliteit niet pakt, dan moet die daar op aangesproken worden. Dat doe ik ook met de managers. En daarna, zonder rancune weer verder. Het gaat om het gesprek. Hoe krijgen we die professional? En wil die professional wel? Die zegt dat altijd wel. Maar sommige zijn dat niet altijd, of hebben moeite ermee dat te zijn, of die zelfstandigheid te pakken.” (R15)

Professionele teams vragen om samenwerkende en lerende professionals. En dat voor een docent die van oudsher alleen werkt, met de klas.

Je hebt brillen nodig, perspectieven (docent)

“We zijn allemaal professionals, maar onderdeel van professionaliteit is ook dat je toelaat dat iemand vraagt: ‘Waarom doe je dat nou?’ Wij zijn allemaal koninkjes in ons eigen koninkrijk. En dat vind ik ook niet goed.” (R5)

“Ik denk dat het niet de bedoeling is dat er verschillende dingen worden gedaan, maar is het te voorkomen? Het is wel te veranderen. Ik denk door de nieuwere generatie. Ik denk dat daar iets meer flexibiliteit in zit. Die lijken iets opener te staan voor kritiek en feedback en zijn bereid hun oude normen te bekijken. Daar wordt het onderwijs toch beter van.” (R11)

“Zelfsturende teams, dat is voor mij nog steeds een manier waarop je in een onderwijsorganisatie zelf moet organiseren. Je betrokkenheid wordt dan stukken groter. Je motivatie om het goed te doen krijgt dan een boost. Plus dat je dan zeker allerlei vernieuwingen en innovaties juist niet stagneert maar juist stimuleert. Het is wel iets wat je moet leren, het vraagt wel iets van de professionaliteit van een docent. Maar als je daarvoor kiest kan je een hele grote stap maken in een kwaliteitsslag en verandering van een organisatie. Brede kaders, zelfsturende teams die vanuit eigen verantwoordelijkheid en eigen kwaliteiten in staat zijn die kaders handen en voeten te geven.” (R8)

“Laten we eens beginnen, in een blok, sámen een vergadering te doen. Gewoon laten blijken in jaar 1 dat je een team bent. Omdat dat de resultaten ten goede komt. Als je daar met z’n allen nou een succes van maakt, en ook uitstraalt naar de studenten. Dan kan je er allemaal achter gaan staan en ervoor zorgen dat het groeit.” (R3)

“Voor mij is dan een zelfsturend team nodig. Je hebt brillen nodig, perspectieven nodig. Manieren van kijken die je niet alleen hebt. Dat het team in staat is dingen gezamenlijk op te pakken.” (R9)

“En ik zoek gewoon mensen die hun werk goed willen doen. Als je het verhaal deelt, en gewoon erover zit te praten komen de mooie ideeën.” (R6)

Collegiale kalibratie (docenten)

“Er moet weer een moment van bezinning komen. Dat we elkaar aanspreken over hoe we het weer beter kunnen maken. Op zoek naar de verborgen ideeën, verborgen hulpaanbod.” (R1)

“Belangrijkste wat wij nu schijnbaar niet doen is lessons learned. We nemen onvoldoende de rust om eens heel kritisch te evalueren: wat kunnen we nou beter doen? Het wordt neergezet, en de wijze hoe een locatie dat uitvoert, invult, toezicht op houdt, pfff, we monitoren alleen wat er misgaat. Als het programma gecreëerd is, wordt het neergegoid en vervolgens ga ik ermee aan de slag. Dan mopperen we wat en proberen zo goed mogelijk uitvoering eraan te geven. Maar hoe dat gaat? Tussen ons, dat gaat puur informeel. Dus de essentie van de kwaliteit is informeel georganiseerd, terwijl het proces volledig formeel is georganiseerd. Dus Plan, do, check, act, daar zijn wij niet goed in en laten veel ontwikkelpotentieel liggen.” (R5)

“Er is nu echt geen moment meer voor reflectie; hoe heb ik dit gedaan, hoe had ik het beter kunnen doen, hoe kan ik dit verbeteren? Die reflectie heb je als je het leslokaal uitloopt, terug naar je bureau, en dan ligt daar weer nieuw werk te wachten en dan denk je...: ‘ Oh ja’, en ga je daarmee aan de slag.” (R10)

“Eigenlijk de toepassing van de PDCA cyclus. Pas dan kom je tot verbeteringen, stapje voor stapje, die je de opleiding bezorgt die staat als een huis.” (R8)

“Elkaar vertrouwen en steunen, zelf de controle hebben over wat we doen. Ik laat de dingen lezen door een ander waardoor jouw niveau leidt tot collegiale toetsing, borging, kalibrering. Ik heb het gevoel dat je samen ergens mee bezig bent en dat je het ook leert. Het is een lerende suborganisatie.” (R5)

Hoofdstuk 5: Samen in dialoog, hoe nu verder?

Dit hoofdstuk start met een krachtenveldanalyse en een cyclische kaart van het taaie vraagstuk dat we bestuderen. We vervolgen ons zoekproces naar verbanden met een analyse van configuraties en verschillende werelden van deze configuraties. Daarna 'slenteren' we langs die werelden op zoek naar de verschillen en overeenkomsten tussen en binnen die werelden. Na deze analyse zal er vervolgens een conclusie worden getrokken die gekoppeld is aan het literatuuronderzoek en waarop vervolgens aanbevelingen worden gebaseerd. Tot slot wordt teruggekeken op het leerproces van de onderzoeker en wordt afgesloten door terug te keren naar de oorspronkelijke probleemstelling.

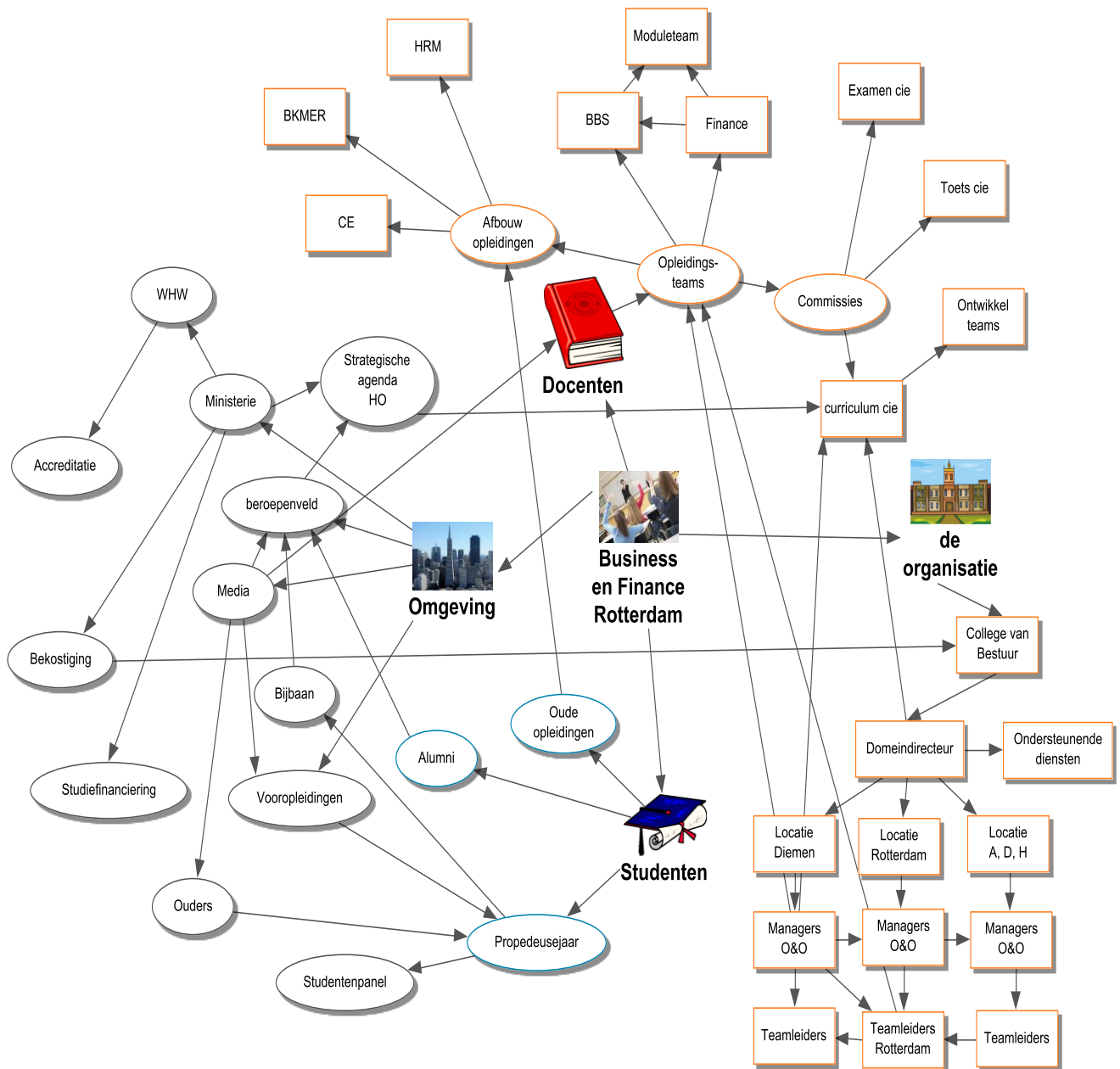
5.1 Krachtenveldanalyse

Veel actoren hebben invloed op de huidige situatie. Een aantal hiervan heeft directe invloed op de situatie, anderen meer indirect. Vanuit het onderzoek is de nadruk gelegd op de direct betrokkenen van de *Business* en *Finance* opleidingen op de locatie Rotterdam. Met docenten en management zijn gesprekken gevoerd. Bewust is er voor gekozen om de partijen van de andere locaties niet mee te nemen omdat iedere locatie zo haar eigen dynamiek en *issues* kent.

Niet met alle actoren in het krachtenveld is gesproken; ook niet met alle personen binnen een groep. Daardoor een aantal signalen niet is doorgekomen. Denk hierbij aan ondersteunende diensten (roostermakers, administratie, Werving & Instroom) die zeker invloed hebben op en beïnvloed worden door het management en de docenten van de opleiding. Ook de studenten zijn buiten beschouwing gebleven. Natuurlijk is hun stem zeer belangrijk en hun ervaringen doen er zeker toe. Echter blijkt tijdens diverse bijeenkomsten dat de mening van studenten zeer divers is en, belangrijker, vaak gericht op de individuele docent. Omdat dit onderzoek niet als doel heeft het individuele functioneren van docenten in kaart te brengen is ervoor gekozen de student in de dataverzameling en analyse buiten beschouwing te laten. Dat de student van het propedeusejaar *overall* niet altijd tevreden is over de opleiding en de uitvoering hiervan is wel meegenomen bij de aanleiding en eerste probleemanalyse.

Tot slot is ook met externe partijen niet gesproken. Vooropleidingen, media, overheid, ouders en andere actoren hebben zeker een stem in het hele verhaal toch is er om verschillende redenen voor gekozen niet met hen in gesprek te gaan. Wel is er waar nodig op andere manieren informatie verzameld over verschillende groepen. Op bladzijde 53 is het krachtenveld in beeld gebracht. Gezien de vele partijen die in dit krachtenveld aanwezig zijn, is er daarna een beschrijving gegeven van alle afzonderlijke belangengroepen.

Opvallend aan het krachtenveld is de complexiteit van de onderlinge verbanden. Belangrijk is om te vermelden dat docenten zich vaak op meerdere plekken in het krachtenveld bevinden. Zo zit de ene respondent naast het formele team *Business* in het 'afbouw' team van commerciële economie, de toetscommissie, een ontwikkelgroep, een moduleteam en daarnaast nog in informele docentengroepen. En zo zit iedere docent verbonden aan meerdere teams. Het mag haast vanzelfsprekend klinken dat deze docent in verschillende teams verschillende en soms tegengestelde belangen heeft en dus mogelijk verschillende en zelfs tegenstrijdige stemmen laat klinken. Ook binnen de organisatie zien we verschillende locaties en functies die ook onderling invloed hebben. Ook voor hen geldt dat door de meervoudige betrokkenheid er ook met meerdere stemmen gesproken kan worden. Zo is de Manager O&O in Diemen daar verantwoordelijk voor de organisatorische kant. Daarnaast heeft zij als CROHO manager de inhoudelijke verantwoordelijkheid over de opleiding BBS van alle locaties. De belangen van deze rollen conflicteren dan wel eens. Ook tussen de verschillende groepen zitten onderlinge invloeden. De bekostiging vanuit overheid heeft invloed op het CvB, de nieuw op te stellen Strategische agenda beïnvloedt de curriculumcommissie en de docenten en de media heeft, in het geval van Inholland, invloed op het gehele krachtenveld. Binnen het onderzoek heeft de nadruk vooral gelegen bij de groepen docenten en management. De verscheidenheid aan krachten, onderlinge verbanden en conflicterende belangen in de totale omgeving benadrukt de complexiteit van het vraagstuk.



Figuur 3: Krachtenveld van dit onderzoek

Tabel 2: Beschrijving actoren in krachtenveld

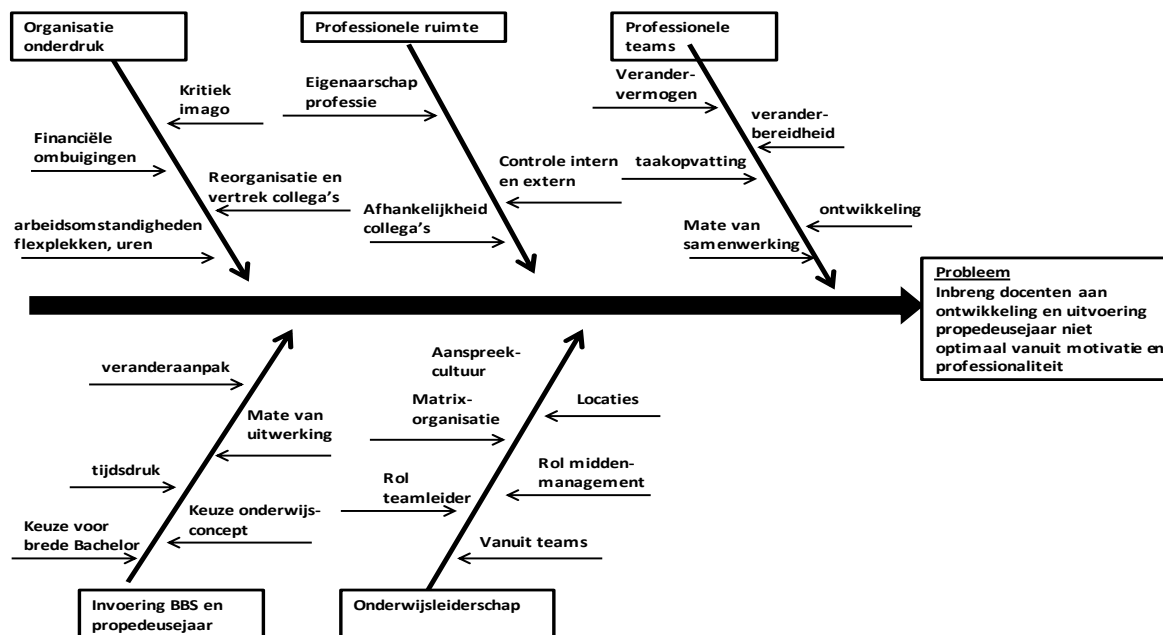
Wie	Omschrijving
De organisatie	Inholland is een bedrijf waarin verschillende functionarissen in structuur, taken, bevoegdheden en verantwoordelijkheden zijn onderverdeeld
College van Bestuur	Vanaf een centrale locatie leggen zij spelregels vast voor de verschillende lagen, afdelingen en locaties van Inholland
Domeindirecteur	Zorgt voor de doorvertaling van de spelregels en legt deze vast in managementafspraken, procedures en budgetten richting de managers O&O
Manager O&O locatie	Zorgt op locatie voor de aansturing van de teamleiders en is verantwoordelijk voor de uitvoering van de opleidingen
CROHO-manager BBS	De Manager O&O uit Diemen is de inhoudelijke verantwoordelijke voor de opleiding <i>Business Studies</i>
CROHO-manager Finance	De manager O&O uit Haarlem is de inhoudelijke verantwoordelijke voor de <i>Finance</i> opleidingen

Teamleiders <i>Finance</i> en <i>Business</i> locatie Rotterdam	Zorgt voor de afstemming binnen de docententeams en aansturing van de docenten. Ook is hij de contactpersoon richting het servicepunt dat voor roosters, inschrijving, cijferadministratie en tentamenorganisatie zorgt
Teamleiders <i>Finance</i> en <i>Business</i> overige locaties	Binnen managementoverleg en clusterdagen hebben zij invloed op de inhoud, invulling en uitvoering van de ontwikkelde onderwijsprogramma's.
Ondersteunende diensten	Studentadministratie, Werving & Instroom, Externe Betrekkingen, decanaat en zo zijn er nog meer diensten die incidenteel contactpersoon zijn. Een aantal is centraal en andere diensten decentraal georganiseerd.
Docenten	Docenten zitten verdeeld in verschillende subgroepen:
Team <i>Finance</i>	Een groep docenten die al jaren in een redelijk gelijke samenstelling met elkaar werkt en verantwoordelijkheid draagt voor de opleidingen bedrijfseconomie en accountancy.
Team <i>Business</i>	Docenten die formeel dit studiejaar zijn samengekomen in een team. Met elkaar dragen zij de opleidingen <i>Business Studies</i> (jaar 1), BKMER, CE en HRM. Zij vallen allen onder dezelfde teamleider. Afgelopen jaar heeft er nog geen gezamenlijk overleg plaatsgevonden. Velen voelen zich verbonden in een andere samenstelling.
Team <i>Business Studies</i> (informeel)	Een aantal docenten uit bovenstaande teams voelt zich qua omvang dan wel betrokkenheid verantwoordelijk voor het propedeusejaar. Deze groep zoekt elkaar op en bespreekt de ontwikkelingen.
Team BKMER (informeel)	Docenten die tot afgelopen jaar met een aantal andere docenten formeel een team vormden. Nu vallen zij onder het team <i>Business</i> , maar zoeken elkaar vaak op vanuit een gezamenlijk verantwoordelijkheidsgevoel naar de BKMER studenten. Allen spelen een rol binnen het propedeusejaar, wel verschillend qua omvang en betrokkenheid.
Team CE (informeel)	Docenten die tot afgelopen jaar met een aantal andere docenten formeel een team vormden. Nu vallen zij onder het team <i>Business</i> , maar zoeken elkaar vaak op vanuit een gezamenlijk verantwoordelijkheidsgevoel naar de CE studenten. Allen spelen een rol binnen het propedeusejaar, wel verschillend qua omvang en betrokkenheid.
Team HRM (informeel)	Docenten die tot afgelopen jaar met een aantal andere docenten formeel een team vormden. Nu vallen zij onder het team <i>Business</i> , maar zoeken elkaar vaak op vanuit een gezamenlijk verantwoordelijkheidsgevoel naar de HRM studenten. Allen spelen een rol binnen het propedeusejaar, wel verschillend qua omvang en betrokkenheid.
Moduleteam	Per locatie zitten 3-4 docenten in een moduleteam. Met elkaar zijn zij verantwoordelijk voor de uitvoering van een module welke is ontwikkeld door de ontwikkelgroep. Iedere locatie kent zijn eigen moduleteams
Andere locaties	Op andere locaties zit een vergelijkbare opleiding binnen een vergelijkbare organisatie met verschillende mensen. Contact is minimaal, maar afhankelijkheid groot. Daarnaast worden collega's over de locaties uitgezonden.
Examencommissie	Controleert de naleving van het OER, de WHW, fraudegevallen etc.
Curriculumcommissie	Deze groep docenten van verschillende locaties en vakgebieden bepalen, ontwikkelen en borgen gezamenlijk de kwaliteit van de inhoud van het curriculum.
Ontwikkelgroepen	In wisselende samenstellingen zorgen 1 of 2 collega's (vaak voor mij niet bekend) voor de inhoud van de module, toetsen en materiaal.
Toetscommissie	Deze groep docenten toetsen de ontwikkelde toetsen (tentamens en projecten) aan voorafgestelde eisen met als doel de kwaliteit van de toetsen te waarborgen.
Studenten	Individueel of in een groep/klas en onder te verdelen in de volgende groepen:
Studenten propedeusejaar	Deze studenten zijn nieuw, werken in het nieuwe concept en hebben te maken met een nieuwe groep docenten en een nieuw programma
Studenten 'oude' opleiding	Docenten voelen zich nog verbonden met de oorspronkelijke opleiding waaronder zij vielen, dan wel vallen. De ouderejaars studenten werken richting stage en afstuderen en hebben natuurlijk hierbij de begeleiding nodig.

Studentenpanel	De klassenvertegenwoordigers overleggen gezamenlijk met de teamleider en coördinator
Ouders	Ouders beïnvloeden studenten met hun, goedbedoelde, adviezen over studiekeuze en de keuze voor de Hogeschool.
Vooropleidingen – decanen	Bij de voorlichting en begeleiding voor de studiekeuze wordt door veel decanen en vooropleidingen de keuze voor Inholland negatief beoordeeld. Hierbij wordt bijvoorbeeld verwezen naar de verschillende ranglijsten en keuzegidsen.
Bijbanen	De meeste studenten hebben bijbanen voor 2 á 3 dagen in de week. De roosters en verplichtingen van deze werkgever krijgen vaak de voorkeur boven die van de opleiding.
Omgeving	Veel verschillende externe actoren hebben direct en indirect invloed op zowel de medewerkers als de studenten van Inholland.
Samenleving	De omgeving stelt hoge sociale en financiële eisen en verwachtingen aan jongeren. De afleiding hiervan is enorm en leidt tot studenten die veel verschillende en elkaar conflicterende belangen en doelen hebben en een hoog uitgavenpatroon.
Ministerie	Controle op naleving wet en besteding overheidsgeuld.
Studiefinanciering	De financiële ondersteuning vanuit de overheid is de afgelopen decennia flink veranderd en teruggeschroefd. Het leenstelsel zal invloed hebben op de aanmeldingen en/of bijbanen van studenten.
Accreditatiecommissie	De overheid, staat voor eisen waar wij als opleiding aan moeten voldoen.
Beroepenveld – competenties	De steeds veranderende eisen uit het beroepenveld vormen de basis voor het te ontwikkelen curriculum en programma
Beroepenveld – partner	Samenwerkingsverbanden voor projecten, stages en afstudeeropdrachten. Het vertrouwen in onze Hogeschool bepaalt mede de kansen van de studenten.
Beroepenveld - werkgever	Uiteindelijk leiden we studenten op om te gaan werken. Hoe kijken deze bedrijven naar onze alumni
Alumni	Onze afgestudeerde studenten zijn onze belangrijkste ambassadeurs. Zij bepalen mede het vertrouwen in de diploma's van Inholland en zijn een belangrijke <i>linkin pin</i> naar de werkgevers.
Media	Met name de Volkskrant en Trouw plaatsen, vaak met iets negatiefs over Inholland in de kranten. Of het nou gaat over langstudeerders die het niet behalen van hun diploma wijten aan de opleiding, een stagiaire in de porno-industrie of welk nieuwtje dan ook, Inholland lijkt interessanter dan verhalen bij andere Hogescholen.

5.2 Cyclische kaart

In het empirische onderzoek werden door alle betrokkenen veel onderwerpen en problemen genoemd. Ieder van hen ervaart daarbij ook een ander probleem. In hoeverre wordt er dan gesproken over het probleem of wellicht eventuele oorzaken of consequenties daarvan? Wat alle betrokkenen duidelijk stellen is dat de huidige situatie op de afdeling vraagt om docenten die gemotiveerd en vanuit persoonlijke en professionele kwaliteiten hun inbreng leveren aan de ontwikkeling en uitvoering van het gezamenlijke propedeusejaar. Uit het onderzoek blijkt dat dit in ieder geval nog niet optimaal gebeurt. Mogelijke oorzaken die hiervoor genoemd worden zijn hieronder in beeld gebracht middels een cyclische kaart.



Figuur 4: Cyclische kaart van het taai vragstuk dat wij in dit onderzoek centraal hebben staan

De organisatie die onder druk staat wordt door alle betrokkenen genoemd als beïnvloedende factor op de huidige situatie. Kritiek vanuit overheid, media en directe, persoonlijke, omgeving heeft invloed op de mate van trots en heeft de medewerkers niet alleen tijdens maar ook na hun werk beïnvloed. Daarnaast hebben, mede als gevolg van de teruglopende instroom van studenten, financiële ombuigingen plaatsgevonden die hebben geleid tot het terugbrengen van werkplekken en personeelsomvang. De keuze voor de invoering van de brede *Bachelor Business Studies*, het nieuwe onderwijsconcept en de wijze van introductie hiervan heeft intern tot veel onvrede geleid. De toenemende kritiek op de kwaliteit en toegenomen controle leidde tot een gezamenlijk CROHO welke de professionele ruimte van docenten heeft beïnvloed. Het onderwijsleiderschap en de wijze van organiseren en aansturing binnen Inholland leidt tot veel onduidelijkheid, vaagheid en een daaruit voortvloeiend gebrek aan vertrouwen bij docenten. Ook de afstemming over en tussen de verschillende locaties is voortdurend terugkerend onderwerp. Tot slot is de individuele professionaliteit van docenten een onderwerp van gesprek bij zowel docenten als het (hoger) management. Twijfel over de mate van professionaliteit bij met name de ander wordt uitgesproken en komt met name tot uiting in de mate van veranderbereidheid en samenwerking. Verschillen in taakopvatting versterken de onderlinge twijfel. Professionele ontwikkeling wordt door alle partijen genoemd als noodzakelijk. Al deze oorzaken beïnvloeden elkaar onderling en leiden uiteindelijk tot de situatie waarbij betrokkenheid naar de opleiding en collega's niet optimaal is.

5.3 Configuratie analyse

Er is in het empirisch materiaal een aantal dominante configuraties te onderscheiden. Deze verschillende dominante groepen hebben vervolgens een label gekregen die de boodschap van deze groep kenmerkt om daarmee de verschillen en overeenkomsten goed in kaart kan brengen.

- Topmanagement⁵ - *Pak positie binnen het geheel.*
- Managementteam Rotterdam⁶ - *Wat moet ik met die starheid?*
- Docenten in team Finance⁷ – *Omgaan met veranderingen.*

⁵ R15 en R16

⁶ R12, R13, R14 en R15

⁷ R2, R3, R7 en R13

- Docenten in teams 'afbouw' opleiding BKMER⁸, CE⁹ en HRM¹⁰ - *Had ons nou meegenomen!*
- Kernteam *Business Studies*¹¹ – *We staan er alleen voor.*

Binnen de configuraties kijken

Het *topmanagement* (CvB en directeur) is een voorbeeld van een netwerk waarbij de hechting met name plaatsvindt op het cognitieve, het 'wat'. Deze netwerken zijn duidelijk herkenbaar voor anderen en hebben een hoge mate van organisatiegraad en formeel overleg. Kernboodschap van dit netwerk is, naast de erkenning van de zware tijd die docenten achter zich hebben, dat de docent in positie moet staan en zijn professionaliteit moet pakken. De docent is onderdeel van het geheel en daarmee krijgt de docent het eigenaarschap van het onderwijs terug.

Ook het *managementteam* (directeur, manager O&O en teamleiders) op de locatie Rotterdam kan beschouwd worden als netwerk met een cognitieve verbinding. Het 'wat' richt zich in eerste instantie voornamelijk op het goed organiseren van de opleiding. Daarnaast herkennen zij de onvoldoende betrokkenheid van een grote groep docenten met het gezamenlijke, en de vasthoudendheid in de verbinding met hun eigen, oude opleiding. Binnen dit netwerk valt op dat de teamleiders, in tegenstelling tot de manager, meer de stem van de docent lijken te horen en zelf ook kritisch zijn op het veranderproces dat achter hen ligt. Dit zorgt bij hen voor begrip voor de vasthoudendheid van de docent. Dit leidt wel tot een houding van 'de docent moet wel mee, maar ik snap het als ze dat nog even niet doen' en 'het is een gezamenlijke verantwoordelijkheid'. Deze houding lijkt er mede voor te zorgen dat de benodigde acties worden uitgesteld.

De verschillende *docententeams* zijn te beschouwen als verzamelingen die in meer of mindere mate al langdurig en met name sociaal met elkaar verbonden is. Het docententeam *Finance* is een verzameling met een relatief sterke vervlechting doordat de collega's over het algemeen al lange tijd met elkaar samenwerken. De stem van deze groep richt zich met name op het 'waarom' van het gezamenlijke propedeusejaar. De roep om het bij het oude te laten en de Finance opleidingen afgezonderd verder te laten gaan is duidelijk hoorbaar. Binnen deze groep lijken enkele, jongere, docenten meer de verandering te ondersteunen en te volgen. Echter binnen de groep is hun stem vaak marginaal. De overige, met name oudere docenten met een langdurige geschiedenis met Inholland, lijken meer vast te zitten en dit leidde bij de teamleider tot de uitspraak "aan een dood paard kan je niet trekken"¹².

Ook de *docententeams van de verschillende 'afbouw' opleidingen* (die als team formeel niet meer bestaan) zijn verzamelingen waarvan de hechting onderling nog vaak zichtbaar is en gedeeld wordt door onderlinge verbondenheid en betrokkenheid naar 'hun' oude studenten die nog steeds de aandacht verdienen. Kenmerkend voor deze groepen is dat zij rationeel de gemaakte keuzes wel begrijpen maar hun probleem zit met name in de wijze waarop zij zijn meegenomen in de verandering. Zij vragen zich af in hoeverre hun stem gehoord is en in welke mate zij de professionele ruimte krijgen in de uitvoering. Binnen deze teams zit een aantal 'oudere' docenten die hardop de vraag stellen of zij niet tot hun pensioen zich kunnen bezighouden met de studenten van hun oude opleiding. De 'jongere' docenten herkennen de omschakeling die de komende jaren moet plaatsvinden en zoeken daarin hun plek.

Het *kernteam van Business Studies* bestaat uit een kleine, ongedefinieerde groep docenten. Deze verzameling spreekt elkaar met name informeel, er is een lage organisatiegraad en formeel overleg vindt alleen plaats tussen de sleutelpersonen. Contacten en communicatie met anderen zit in een beginstadium en gedeelten van het netwerk zijn niet altijd voor iedereen zichtbaar. Zo sprak respondent 4 over 'het kernteam' van BBS die formeel aangesteld zou zijn door het management terwijl dit een groep mensen was die samenkwam in een bijeenkomst waarvoor iedereen (ook R4) was uitgenodigd. De formele overleggen, inclusief teamleider en manager O&O, functioneren nog niet naar behoren en worden zeer matig bezocht. Ook wordt overleg vaak op het laatste moment afgelast. De kernleden noemen de lage betrokkenheid van andere docenten ('ze') als belangrijk probleem en vragen zich af

⁸ R4, R8, R10 en R12

⁹ R1, R5, R6 en R11

¹⁰ R9 en R12

¹¹ R1, R3, R6 en R12

¹² R13

waarom het management ('ze') dit niet aanpakt. Ook de wijze van aansturing en organiseren door met name het middenmanagement wordt benoemd als probleem.

Voor de meeste betrokkenen geldt dat zij in meerdere netwerken of verzamelingen zitten. Dit meervoudige aspect zien we bijvoorbeeld terug in teamleiders die binnen een docententeam en het managementteam een plek en rol hebben. Ook docenten tonen in verschillende teams verschillende kanten. Zowel binnen het cognitieve als sociale aspect kan deze inclusie plaatsvinden. Het elkaar vinden in het 'wie' dan wel het 'wat' kan een bijdrage leveren aan een sterker en eensgezinder netwerk. Wat opvalt is dat ideeën die bestaan in een van de vele en vaak kleine sociale verzamelingen een plek moeten krijgen in een van de andere verzamelingen of netwerken. Het idee ('wat') van de één ('wie') wordt dan niet geaccepteerd vanwege het sociale aspect. Een voorbeeld hiervan is het niet eens zijn met de keuze voor BBS en de wijze van invulling (R7, R8, R10, R13) vanwege de rol hierin van één persoon (de projectleidster). Ook staan (in)formele docentengroepen (inclusief teamleider) nu niet in positie richting de andere groepen. Dit sociale aspect bepaalt mede het draagvlak voor hun ideeën en plannen (het 'wat'). Met name de oude sociale verzamelingen spelen hierin een belangrijke rol.

Slenteren langs configuraties

Vervolgens beschouwen we de verschillen en overeenkomsten tussen de verschillende configuraties. Een van de overeenkomsten is dat alle groepen aangeven dat de huidige situatie er een is die voortvloeit uit een voor alle medewerkers zware periode vol onrust en hectiek. Een ieder (h)erkent dat dit een belangrijke invloed heeft (gehad) op het draagvermogen en verandervermogen van de medewerkers. Daarnaast lijkt iedere groep het belang van de professionele ruimte op de werkvloer en de eigenheid van iedere afzonderlijke locatie te (h)erkennen en als doel voor de toekomst te formuleren. Tot slot wordt het beperkte draagvlak voor de vernieuwde *Business* opleidingen, het vernieuwde onderwijsconcept en het gezamenlijke Propedeusejaar door allen als zorgelijk genoemd.

De verschillen tussen de groepen zitten allereerst in de rol die een ieder voor zichzelf en de ander ziet binnen het onderwijsleiderschap. Topmanagement wijst vooral naar het eigenaarschap en de professionaliteit van de docent(en)teams terwijl docenten vooral wijzen naar de rol van het middenmanagement bij de aansturing van de veranderingen. Deze roept vooral bij docenten veel onrust op. Over de manager O&O wordt afgevraagd wie zij is en wat zij doet. Teamleiders worden als vriendelijk en menselijk beschreven. Echter, er bestaat twijfel over hun managementkwaliteiten. Een enkeling geeft daarbij aan dat dit een gevolg is van de beperkte doorstroommogelijkheden van docenten met ambitie. Door dit beleid bestaat de kans dat je en een goede docent kwijt raakt en er een slechte leidinggevende voor terugkrijgt. Al met al herkent de docent een teamleider die overvoerd is, geen ruimte ziet in de aansturing van het veranderproces en vooral op zoek is naar hun eigen rol hierin.

Een ander verschil zit hem in de herkenning van de aanwezige professionele ruimte. Het topmanagement beschrijft een team van professionals die met elkaar verantwoordelijk is voor de ontwikkeling, uitvoering en kwaliteitsborging van de opleiding. De verschillende commissies en de onderlinge afhankelijkheid tussen locaties wordt door topmanagement benoemd als 'een onderdeel van een groter geheel'. Docenten ervaren deze structuur echter als een bureaucratische machine waarin hun eigen stem en inbreng niet mogelijk of gewenst is. Het middenmanagement geeft juist aan dat je als professional juist op die plekken aanwezig moet zijn om mee te tellen en is bereid daar de investeringen voor te doen.

Het middenmanagement (h)erkent dat het veranderproces niet goed is verlopen. Hier wordt door hen naar gekeken als een gepasseerd station waar nu niets meer aan te veranderen is. Een doorstart met een bewust veranderplan wordt door de manager O&O wel herkend maar (nog) niet doorgepakkt. Docenten moeten als *change agents* (top) en vooruitgeschoven pionnen op sleutelposities (manager O&O) vanuit de docententeams hun inbreng in het verandertraject pakken. Ook docenten geven aan dat zij ontevreden zijn over de wijze waarop deze verandering is aangepakt en de docenten zijn meegenomen in het proces. Vanuit de top wordt genoemd dat er geen tijd en ruimte was voor een goed verandertraject (R16) dan wel dat de verantwoordelijkheid hiervoor ligt bij de docent en iedereen geïnformeerd is en uitgenodigd om mee te gaan (R15).

Het belang en de rol van de opleidingsteams wordt door alle betrokken benoemd. Al dan niet zelfsturend zullen professionals met elkaar en op locatie de ruimte moeten hebben de opleiding uit te

voeren en middels de PDCA - cyclus de kwaliteit hiervan te borgen. Onduidelijkheid over de teamindelingen en teamvorming zorgt er echter voor dat docenten daarin hun eigen keuzes maken. Dit leidt tot groepen docenten die elkaar informeel opzoeken. Over de wijze waarop de nieuwe teams gevormd moeten worden lijkt geen gedragen plan te bestaan en, buiten een door enkele docenten geïnitieerde bijeenkomst, worden hierin geen concrete acties ondernomen. Vanuit het management (top en midden) lijkt men te denken dat deze teams al als zodanig werken dan wel in ontwikkeling zijn. Inzichten in groepsdynamica en veranderprocessen lijken te ontbreken of worden niet toegepast.

Tot slot beschrijven alle configuraties voorbeelden waaruit duidelijk wordt dat de communicatie tussen de werelden moeizaam verloopt. Dialoog en afstemming tussen topmanagement, middenmanagement en docenten vindt voornamelijk plaats door informatieoverdracht via digitale nieuwsbrieven, e-mails, digitale onderwijsomgevingen en clusterdagen. Het management geeft aan dat alle informatie gedeeld wordt, beschikbaar is en zij verwachten van de professional dat deze de informatie verzamelt, verwerkt en toepast. Middenmanagement ziet deze wijze van informatieoverdracht van de top en geeft aan dit niet als effectief te zien. Echter, ook zij communiceren vervolgens op dezelfde wijze. Docenten geven aan informatie te missen, niet meegenomen te worden en missen zichtbare betrokkenheid van het management. Beleidsdocumenten en andere informatie uit de organisatie wordt beperkt gelezen en vervolgens niet met elkaar besproken.

Ook is een aantal zwakkere signalen opgevangen. Sommigen vinden het fijn om al het materiaal voorgeschreven te krijgen en de interne en externe controle juist zien als mogelijkheid te laten zien hoe goed je het doet. Ook zegt een enkeling blij te zijn met het totaalplaatje van werken bij Inholland waarbij ook wordt uitgesproken dat je al blij mag zijn dat je überhaupt werk hebt. Ook vindt een aantal dat ze de afgelopen jaren best vervend zijn geweest kijkend naar werkdruk en taakbelasting. Het signaal dat vanuit de *Finance* opleidingen incidenteel klinkt is de wens om de keuze van het samenwerken met de *Business* opleidingen terug te draaien. De schijnbare concurrentie dan wel imagoverschillen tussen de locaties worden ook genoemd als beïnvloedende factoren. De wijze waarop docenten met studenten en klassen omgaan is een onderwerp waarbij docenten meerdere verschillende opvattingen hebben. Verder de vraag waarom Inholland externe bureaus inhuurt terwijl de benodigde knowhow ook bij docenten aanwezig is? Waarom worden de kwaliteiten van medewerkers zo slecht gebruikt? En ook waarom is er zo weinig aandacht voor de ontwikkeling van de medewerkers?

Veranderanalyse

Verschillende werelden die naast elkaar bestaan met ieder een eigen context, doelen en spelregels. Allereerst de wereld van het besturen. Oud-docenten die als bestuurders de grote lijn van de Hogeschool uitzetten, de regels bepalen en doorcommuniceren. Een wereld van middenmanagement, waarin oud-docenten om verschillende redenen zijn doorgegroeid en bij wie het aansturen van medewerkers hiervoor niet de voornaamste reden was. En de wereld van docenten die van oudsher, of hoort het wellicht bij de professie, de regels van het spel zelf willen bepalen, bijstellen en bewaken. Het verschil tussen de werelden die het beleid bepalen, het beleid aansturen en die het beleid uiteindelijk uitvoeren.

Het verhaal van het topmanagement sluit in eerste instantie goed aan bij de gewenste situatie zoals deze door docenten wordt beschreven. Het beleid wordt over het algemeen, als er kennis van is genomen, als goed gekenmerkt. Als er kennis van is genomen is hierbij een belangrijke toevoeging. Het topmanagement rekt op de professionele houding en gedrag van medewerkers die zelf verantwoordelijk zijn voor het verzamelen en verwerken van het beleid en dit onderling bespreken, afstemmen en uitvoeren. Het wordt niet als mogelijkheid gezien dat de professional dit niet doet. Docenten kijken naar 'boven' en mopperen over de wijze waarop zaken worden gecommuniceerd en hoe zij in beleid en veranderingen worden meegenomen. Gedurende het onderzoek werd duidelijk dat een groep docenten nauwelijks op de hoogte is van bepaalde beleidskeuzes. Ook de domeindirecteur geeft aan dat de implementatie van veranderingen en beleid een probleem is. Ook herkent hij dat veel docenten de verstrekte informatie niet lezen. Vervolgens wijst hij naar de professionaliteit van de docent. Het middenmanagement herkent deze problemen van communicatie en noemt dit een gezamenlijke verantwoordelijkheid. Gezamenlijk betekent de top en de docenten. Hun eigen rol wordt beschreven als 'op de tent passen' en 'de zaken op orde hebben'.

Tussen de werelden lijkt het alsof er duidelijke en gezamenlijk gedragen spelregels zijn. Topmanagement ontwerpt beleid en laat onderwijsprogramma's ontwikkelen. Deze informatie wordt beschikbaar gesteld en vervolgens gaan docenten dit uitvoeren. Door stilzwijgend aan te nemen dat dit zo werkt kan iedereen binnen hun eigen wereld en binnen de eigen grenzen de spelregels zelf interpreteren en uitvoeren. Deze vorm van *gaming* zorgt voor de interactie en zolang dit niet leidt tot al te grote calamiteiten gaat het spel door. Deelnemers herkennen de verschillende regels en overtredingen hierop wel, geven dit vervolgens aan en rekenen erop dat de nieuwe regels worden overgenomen en uitgevoerd. Echter gaan het spel gewoon weer verder met de eigen oude regels. Daarnaast kan je als complicerende factor herkennen dat alle opleidingen op verschillende locaties hun eigen onderlinge spelregels hadden. Het moment dat spelregels ter discussie staan en mensen op zoek moeten naar nieuwe spelregels leidt in het algemeen tot onrust. Daarnaast spelen de medewerkers in verschillende werelden en hebben daarin verschillende belangen. Deze multipole inclusie leidt er mede toe dat zij onder druk worden gezet of staan.

Bij het ontwerpen en doorcommuniceren van de nieuwe spelregels wordt van mensen gevraagd met elkaar in dialoog en onderhandeling te gaan. Welke regels zullen we wel en niet aanpassen en wat worden die nieuwe regels. Binnen Inholland zijn de nieuwe spelregels van bovenaf bepaald en is het nieuwe spelregelboekje gestuurd naar alle medewerkers. Ervan uitgaande dat iedereen deze spelregelwijzigingen heeft gelezen wordt aangenomen dat nu volgens de nieuwe regels wordt gespeeld. Bij de docenten is de acceptatie van de spelregels nog niet doorgewerkt, sterker, veel medewerkers weten nog niet van de wijzigingen. Verschillende spellen met verschillende regels worden nu door elkaar heen gespeeld. Dit leidt al met al tot een *status quo* waarin de verschillende betrokken hun eigen opvattingen en waarheid herhalen en waarbij de dialoog tot nu toe ontbreekt.

Van de zogenoemde communicatiemuur zijn veel verschillende versies in omloop en de oorspronkelijke versie wordt toegeschreven aan Derveaux en De Sadeleer in 1993. Als het erom gaat de communicatie tussen de verschillende werelden te duiden is deze uitvoering zeker passend.

*Wat bedoeld wordt is nog niet gezegd
wat gezegd wordt is nog niet gehoord
wat gehoord wordt is nog niet begrepen
wat begrepen wordt is nog niet geaccepteerd
wat geaccepteerd wordt is nog niet afgesproken
wat afgesproken is wordt nog niet gedaan*

(Bron: Derveaux & De Sadeleer, 1993)

5.4 Terug naar de literatuur

Zowel uit de literatuur als dit onderzoek blijkt dat het werkveld in de collectieve sector de organisatie terug wil geven aan de professionals door hen autonomie en uitdagende werkzaamheden te bieden die aansluiten bij hun ambitie en kwaliteiten. Daarnaast sluit de hernieuwde aandacht voor *Bildung* vanuit het Ministerie aan bij het instellingsplan van Inholland. *Bildung* in het onderwijs vraagt onder andere om innovatieve leergemeenschappen die studenten uitdagen eigenaar te zijn van hun eigen leerproces. De toenemende diversiteit vraagt om maatwerk waarbij de persoonlijke relatie met de docent er toe doet. Voor de docent leidt dit tot verandering en herwaardering van de uitvoering van zijn vak. Naast het inhoudelijke vakmanschap en meesterschap is de interactie tussen het professionele ('wat hoor ik in deze situatie te doen?') en het persoonlijke ('wat zijn mijn eigen waarden en overtuigingen') van groot belang. Kritische reflectie op de eigen keuzes als basis om te leren van zijn ervaringen is hierbij een vereiste. De professional functioneert autonoom, heeft controle over de eigen handelingen en de ruimte om eigen keuzes te maken. Daarnaast gaat de professional de dialoog en verbinding aan met andere belanghebbenden binnen en buiten de klas en school. Volgens het Rijnlandmodel werken taakvolwassen teams vanuit vakmanschap, vertrouwen en verbinding om succesvol te organiseren vanuit een collectieve ambitie. Zowel de literatuur als de beleidsstukken van Inholland onderschrijven het belang van deze professionals in teams. Om dit te realiseren moet een organisatie de structuur en cultuur ontwikkelen waar binnen professionele leergemeenschappen docenten de ruimte hebben in

dialogo te gaan en daarbij met en van elkaar kunnen leren met als doel de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren.

Inholland vertoont veel kenmerken van een organisatie onder druk wat zich uiteindelijk uit in de schadelijke interactie tussen leiding en medewerkers.

- Het hoogste management heeft een sterke *top-down* stijl en is niet zichtbaar en niet beschikbaar.
- Over afdelingen, functies en locaties is slechte coördinatie en er ontbreekt duidelijkheid in aansturing en verantwoordelijkheid.
- Direct leidinggevend hebben onvoldoende ontwikkelde leiderschapsvaardigheden.
- De leiding stelt geen eisen aan prestaties en medewerkers worden niet aangesproken op gedrag en het niet nakomen van afspraken.
- Medewerkers vertonen veel schijngedrag. Zij wantrouwen alles wat de leiding doet.

De docenten zijn daarnaast ontevreden over de manier waarop zij betrokken worden bij het voornemen, voorbereiden en besluitvorming van onderwijsverandering. De veranderbereidheid van docenten wordt verder negatief beïnvloed door factoren als verandermoedigheid, werkdruk, het zichzelf niet kunnen identificeren met de organisatie en de sterke *top-down* wijze van het veranderproces. Negatieve ervaringen uit het verleden zorgden voor wantrouwen waardoor het draagvlak is afgenomen. Uit het literatuuronderzoek bleek ook dat er een duidelijke overeenstemming zat tussen de onderwijsoriëntatie van de docent en de wijze waarop leraren denken en voelen over en reageren op onderwijsveranderingen. Deze oriëntatie (de student \leftrightarrow context - leeroriëntatie versus de inhoud-leraar gecentreerde oriëntatie) geeft een reflectie over hun professionele identiteit, hoe zij kijken naar hun werk en de mate van persoonlijke betrokkenheid met het werk. Als deze op elkaar aansluit leidt dit tot een betrokken, gemotiveerde en toegewijde docent.

In het onderzoek herken je de onderwijsoriëntatie bij de docent en lijkt deze zeker in verband te staan met de mate van *commitment* met de veranderingen. Al deze factoren hebben een negatieve invloed op de veranderbereidheid van docenten. Met name oudere professionals hebben vaker de neiging in latere fasen van hun loopbaan zich vast te houden aan vertrouwde gedragspatronen. In deze 'versmallingroute' gaat iemand steeds vaker doen waar hij vertrouwd in is terwijl iemand in een 'leerroute' zich blijft uitdagen en ontwikkelen.

Al met al is het doel om uiteindelijk te komen tot een gezonde organisatie die volgens Bennis (1962, in: Kampen, 2011) voldoet aan vier criteria namelijk het vermogen van de leiding om de realiteit onder ogen te zien, het bewustzijn van een eigen identiteit, het aanpassingsvermogen van een organisatie en de overeenstemming tussen structuur, strategie en cultuur.

Het aansturen van professionals wordt zowel in de literatuur als in de praktijk beschreven als complex. Minder effectieve productie door onder andere perfectionisme, een gebrek aan gemeenschappelijke organisatiedoelen en de informele besluitvorming en maken van eigen keuzes zijn hiervan kenmerken. De ruggengraat van een kennisintensieve organisatie wordt gevormd door de eerstelijnsmanagers voor wie zowel de technisch-inhoudelijke kennis als managementkwaliteiten vereist zijn om het vertrouwen en respect van de professional te verkrijgen. Bij het aansturen van de professionals zal hij een balans moeten vinden tussen plannen, controleren en professionele ruimte bieden. Binnen zo'n kennisintensieve, professionele organisatie wordt vaak gekozen voor een op hoofdlijnen geformaliseerde structuur met een zo laag mogelijke resultaatverantwoordelijkheid (kies voor vakgroepen of zelfsturende teams) waarbij iedere medewerker één baas heeft. Er is zoveel mogelijk geografisch georganiseerd en gekozen voor een platte hiërarchie om de interactie tussen kenniswerkers te bevorderen. Dit is aspect uit de literatuur die bij Inholland niet zichtbaar is, sterker, veel kritiek richt zich op de complexe matrix structuur waarin over locaties heen onduidelijk is wie waar verantwoordelijk voor is en docenten meerdere bazen hebben.

In een organisatie onder druk vraagt implementatie van veranderingen volgens de literatuur om teamwerk (**engagement**) van het volledige managementteam (van top naar de teamleiders) die door **dialogo** en **samenwerking** zich **verbind** met de kennis die juist onderin de organisatie zit bij de professionals. Juist in deze informatie zitten aanknopingspunten voor het management om met de huidige situatie verder te gaan. In een professionele organisatie kan een collectieve ambitie worden gevormd door het samen ontdekken van zingeving en gedeelde waarden. Aandacht voor de identiteit en aansluiting tussen de waarden en ziel van de professional en de organisatie opent mogelijkheden om de

medewerker mee te krijgen in veranderingen en zorgt voor een grotere betrokkenheid en motivatie, een hoger energieniveau, meer samenwerkingsgericht gedrag en betere prestaties. “Waarom kan ik er trots op zijn hier te werken? en “Hoe sluit mijn persoonlijke doel en ziel aan op die van de organisatie?” Vanuit deze gezamenlijkheid inspireert en enthousiasmeert de leidinggevende het team naar zelfsturend vermogen.

De grote vraag is hoe de literatuur en het geschreven beleid binnen Inholland geoperationaliseerd kunnen worden zodat de docenten als onderwijsprofessionals hun studenten kwalitatief en uitdagend onderwijs kunnen bieden vanuit hun persoonlijke en professionele identiteit.

5.5 Conclusie van de analyse

In de conclusie worden de drie verschillende posities (top, midden en docenten) samenvattend beschouwd, worden de verschillende thema's hieraan gekoppeld alsmede de theoretische kaders.

Een organisatie onder druk

Alle betrokkenen herkennen de organisatie die onder druk staat. Iedereen heeft persoonlijk ervaren dat medewerkers de afgelopen jaren veel te verduren hebben gehad. Docenten lijken murw, voelen zich niet serieus genomen en proberen, vaak individueel, te overleven. Daarnaast heeft deze langdurige situatie geleid tot een schadelijke interactie tussen management en medewerkers. Het onderlinge vertrouwen is laag en of er werkelijk begrip is voor elkaar is onduidelijk. Onderlinge betrokkenheid, afstemming en dialoog wordt door alle partijen gemist.

Lage veranderbereidheid

Een organisatie onder druk met een schadelijke interactie en gebrek aan vertrouwen en binding tussen docenten en management heeft een negatieve invloed op de veranderbereidheid van de docenten. Dit wordt versterkt doordat docenten niet ervaren meegenomen te zijn in het verandertraject. Ook de wijze van implementatie wordt door middenmanagement en docenten als onvoldoende bestempeld. De docenten betwisten de gemaakte keuzes en geven aan dat de richting van de verandering niet aansluit bij hun professionele en persoonlijke identiteit. Ook zien zij de uniformiteit van het curriculum als bedreiging voor hun eigen autonomie. Zij ervaren daardoor een gebrek aan professionele ruimte wat de professionele kenniswerker zou degraderen tot instructeur en uitvoerder.

'Taaie' docenten in versmallingroute

Bij docenten zorgen deze zaken tot een vaak afwachtende en terugtrekkende houding in plaats van de professionaliteit te pakken die van hen gevraagd wordt. Het werken in het nieuwe propedeusejaar in een vernieuwd onderwijsconcept wordt dan ook nog niet als een succes ervaren. Met name oudere professionals zitten in een 'versmallingroute' waarin de mate van 'taaiheid' bepaald in hoeverre zij de neiging hebben in te gaan tegen de verandering van de gedragspatronen waaraan zij zich, in latere fasen van hun loopbaan, steeds vaker en sterker vasthouden. Het management spreekt zich uit voor meer actieve deelname van de Rotterdamse docenten in de ontwikkeling van programma's en in de verschillende commissies om daarmee de invloed te vergroten wat leidt tot meer betrokkenheid en actief draagvlak.

Onzichtbare aansturing

Verschillende mensen met verschillende petten bemoeien zich met de ontwikkeling en uitvoering van *Business Studies*. Wie is nou werkelijk waar verantwoordelijk voor en hoe is de machtsverhouding? De (matrix) aansturing vanuit de organisatie verspreid over vijf locaties zorgt bij docenten voor een gemis aan zichtbaarheid, betrokkenheid en duidelijkheid. Het top- en middenmanagement is vaak onzichtbaar en onduidelijk is wie je waarvoor kan en mag aanspreken. Binnen het onderwijsleiderschap leidt deze, voor veel docenten, vage aansturing tot ontduiking van verantwoordelijkheid, het ontbreken van een aanspreekcultuur en het vasthouden aan bestaande patronen en werkafspraken. Gebrekkige afstemming en het ontbreken van de dialoog zorgt voor een situatie waarin alle partijen vaak hetzelfde lijken te willen maar tegenover elkaar zijn komen te staan.

Weinig verwachting van overvoerde teamleiders

Van teamleiders wordt meer aansturing, leiderschap en *people's management* verwacht, echter wordt hiervoor tijd en managementkwaliteiten bij hen gemist. Het zijn juist deze eerstelijnsmanagers die in een professionele kennisorganisatie de ruggengraat zouden moeten vormen en het vertrouwen van de professional moeten krijgen door inhoudelijke kennis en managementkwaliteiten. Het middenmanagement herkent deze situatie en is op zoek naar de rol die zij daarin vervullen en de wijze waarop zij dit proces willen aansturen. Hierbij verbaast het middenmanagement zich over de starheid waarmee docenten zich vasthouden aan het oude. Vervolgens wijzen zij op de professionele verantwoordelijkheid van de docent om mee te gaan met de vernieuwingen dan wel de keuze te maken dit niet te doen en de consequenties te aanvaarden.

Onderwijsproces vraagt om eigenaarschap

Het beleid vraagt om docenten die de professionaliteit pakken waarmee zij eigenaar worden van het onderwijsproces binnen een keten van betrokkenen. Vrijheid in handelen door de professionele docententeams op locatie wordt hierdoor juist gestimuleerd waarmee het eigenaarschap van de opleidingen op operationeel niveau wordt neergelegd. De borging van de kwaliteit vindt plaats door verschillende commissies (gevormd door docenten) en de locatieteams. Echter wordt dit beleid door docenten niet herkend sterker, teamvorming, professionele ruimte en ontwikkeling zijn de elementen waar juist om gevraagd wordt.

Professionals in teams

Vervolgens zoekt de organisatie naar leiderschap in de teams voor de uitvoering hiervan wat vraagt om teams waarin de professional vanuit vakmanschap en meesterschap kwaliteiten inzet en zijn werk doet overeenkomstig met zijn professionele en persoonlijke identiteit. Persoonlijke professionaliteit bij docenten is nodig om het kwaliteitsvraagstuk van het onderwijs op te pakken. De hedendaagse student wordt gekenmerkt door een brede diversiteit en er wordt gevraagd om individuele begeleiding in innovatie leeromgevingen. Deze veranderingen sluiten niet altijd aan bij de kwaliteiten en persoonlijke en professionele identiteit van de docent. In professionele leergemeenschappen van docenten en externe omgeving zullen het vakmanschap en meesterschap verder ontwikkeld moeten worden.

Vanuit een collectieve ambitie

Werken in een kennisintensieve organisatie vraagt om specifieke aandacht voor de aansluiting van de persoonlijke waarden en ziel van de professional met die van de organisatie. Een collectieve ambitie zorgt ervoor dat de docent werkt vanuit zingeving en zijn persoonlijke en professionele identiteit. Dit zorgt voor de motivatie die ervoor zorgt dat de professional autonoom functioneert met controle over de eigen handelingen en de ruimte om eigen keuzes te maken. Daarbij creëert de docent zijn eigen professionele ruimte door de dialoog en verbinding aan te gaan met andere belanghebbenden binnen en buiten de klas en school.

Samengevat

Inholland is een organisatie onder druk waar de omstandigheden hebben geleid tot een lage veranderbereidheid bij 'taai' docenten in een versmallingsroute die zich star vasthouden aan het oude. Docenten ervaren een onzichtbare aansturing vanuit het management en hebben weinig verwachtingen van de overvoerde teamleiders. Het onderwijsproces vraagt echter om eigenaarschap van professionals in teams die werken vanuit een collectieve ambitie die aansluit bij hun persoonlijke en professionele identiteit.

In 1962 benoemde Bennis al vier criteria van een gezonde organisatie, namelijk: het vermogen van de leiding om de realiteit onder ogen te zien, het bewustzijn van een eigen identiteit, het aanpassingsvermogen van een organisatie en de overeenstemming tussen structuur, strategie en cultuur. Vier uitgangspunten die de basis moeten worden voor het benodigde veranderproces zoals die hierna aanbevolen wordt.

5.6 Aanbevelingen

Vanuit het Rijnlandmodel redenerend richt Inholland zich op verbinding en vakmanschap om onderwijs succesvol te organiseren vanuit een collectieve ambitie. Dat vraagt om een aantal interventies met als doel de mensen in de organisatie de werkelijke situatie te laten (h)erkennen en daarmee in beweging te krijgen. Dit proces kan pas starten als alle betrokkenen er voldoende voor open staan de werkelijkheid van de organisatie te verkennen. De interventies richten zich op de positie en mate van professionaliteit die verwacht mag worden en hoort bij de functie van die persoon. Daarnaast wordt de nadruk gelegd op de dialoog die kan leiden tot de noodzakelijke verbinding tussen alle betrokkenen, zowel tussen als binnen de verschillende groepen.

Whole Scale Change als veranderkundige aanpak

Het principe van *Whole Scale Change* wordt samengevat als een geheel van op elkaar betrokken en samenhangende interventies en activiteiten waarmee wordt beoogd de mensen anders tegen de werkelijkheid te laten aankijken en nieuwe werkelijkheden te creëren door ze met elkaar in dialoog te brengen over veranderkundige thema's die gericht zijn op een vooraf participatief vastgesteld veranderkundig doel. (Van Nistelrooy en de Wilde, 2008, p.11) Enkele opvallende elementen hierbinnen zijn dat de persoonlijke ontwikkeling van zowel medewerkers als management centraal staat en dat het zich richt op het creëren van iets nieuws en dit ook 'real-time' waarmaken. Dit gebeurt vanuit de aanname dat de werkelijkheid van het probleem wordt bepaald door de manier waarop de verschillende betrokkenen deze ervaren. Door het eigenaarschap van het probleem te delen en door het aangaan van de dialoog geef je gezamenlijk nieuwe betekenissen aan de situatie. Het managen van veranderingen is een haast onmogelijke opgave. Wat je wel kan doen is de interventies managen. Daarbij is het dan wel mogelijk dat de verandering een richting opgaat die wellicht in eerste instantie niet bedoeld was. Doel van deze interventies is mede het versterken van de 'self efficacy'. Hieronder wordt verstaan het beeld dat iemand van zichzelf heeft over de eigen vermogens en bekwaamheid. Het vertrouwen en zelfbewustzijn invloed te hebben op de (in)richting van de veranderingen werkt motiverend en medewerkers raken hierdoor *empowered*. Verandering is een proces dat niet alleen wordt gevoerd tijdens vooraf bedachte interventies en formele bijeenkomsten. Tijdens dit onderzoek is ervan uitgegaan dat de organisatie gezien wordt als een sociaal geconstrueerde werkelijkheid. De interactie en onderlinge betrekkingen tussen mensen, groepen en groepen onderling bepalen voor een groot deel de wijze van kijken en de betekenissen die gegeven worden. Veel kleine stappen worden juist gezet tijdens de informele momenten waarop medewerkers echt met elkaar in gesprek zijn. Daar worden (sociale) percepties gedeeld en nieuwe betekenissen gevormd. Binnen de visie van de *Whole Scale Change* staan systeemdenken en het participatief werken centraal. 'Interventies zijn erop gericht veranderen en leren samen te laten gaan, waarbij het de bedoeling is dat het systeem een lerend



Foto 3: Bijeenkomst Pitstop kernteam BBS

vermogen ontwikkelt'. (p. 111) Mede hierdoor hoeft de verandering niet te sturen maar zal deze ontstaan van binnenuit. Aandacht voor onderlinge betrekkingen en het stimuleren van dialoog en interactie zorgt voor de nodige participatie en betekenisgeving vanuit meervoudige perspectieven. Hierdoor zal het gehele proces van leren en veranderen gelijktijdig plaatsvinden. Dit proces zal binnen de organisatie moeten worden geïnitieerd en gefaciliteerd. De manager O&O heeft zowel functioneel als vanuit betrokkenheid aangegeven het proces verder op te pakken. Een samenwerking met een aantal 'voortuitgeschoven posten' verdient hierbij de aanbeveling.

Vooruitgeschoven posten

De in dit onderzoek gehanteerde methode van handelingsonderzoek is een van de centrale concepten binnen de *Whole Scale Change*. Een eerste aanzet tot dialoog is gezet als resultaat van het handelingsonderzoek. Zo staat dit studiejaar een tweewekelijks gezamenlijk overleg op de agenda. Na de eerste bijeenkomst (7 september 2015) werd door betrokkenen gezegd dat dit overleg zinvol kan zijn als de agenda niet wordt volgestopt met mededelingen van de teamleiders. Zij besloten na een korte interventie input te leveren voor de volgende bijeenkomsten. Een gezamenlijk middag, met onder andere een roeiactiviteit, werd geïnitieerd door de teamleiders. Als derde activiteit is door de manager O&O een maandelijks themalunch ingepland. Dit zijn drie voorbeelden van de positieve gevolgen van het handelingsonderzoek zoals deze is uitgevoerd. Medewerkers raken *empowered* en voelen zich mede eigenaar van de situatie en de wijze waarop zij daar zelf invloed op hebben. Een aantal collega's is in de afgelopen maanden samen met de onderzoeker dusdanig *empowered* dat zij zichzelf als sleutelfiguur op belangrijke posities inzetten en daarin erkend (mogen) worden door het middenmanagement. Advies is dan ook aan de manager O&O om met deze 'vooruitgeschoven posten' met regelmaat te overleggen en op deze wijze de ontstane energie verder uit te bouwen en het eigenaarschap uit het team te benutten. Om de continuïteit van het proces te waarborgen wordt aanbevolen deze bijeenkomsten voor het komende jaar vast in te roosteren, taken en afspraken duidelijk vast te leggen en elkaar daarop aanspreken.

Dialoog met ontvankelijke houding

Uit het onderzoek komt nadrukkelijk naar voren dat er weinig dialoog plaatsvindt binnen en tussen de verschillende groepen. De noodzakelijke verbinding start met een gesprek waarbij je open en nieuwsgierig de ander in zijn meervoudigheid leert kennen. Uitgangspunt van een dialoog is de wederkerigheid en gelijkwaardigheid van de interactie (Van Nistelrooy & De Wilde, 2008). In het onderwijs is een gesprek vaak een verzameling monologen waarbij stokpaardjes en argumenten om voorrang strijden. Oordeelsvrij en actief luisteren waarbij de ander centraal staat, heeft gedurende dit onderzoek veel en waardevolle informatie opgeleverd. Het heeft vooral geleid tot begrip, een relatie met en inzicht in de perceptie en het wereldmodel van collega's. Een ontvankelijke houding is daarbij een vereiste. Op alle niveaus van de organisatie zal dit soort gesprekken worden geïnitieerd en gefaciliteerd. Hierbij is voorbeeldgedrag vanuit de verschillende lagen van het management zeer gewenst.

Verbinding door vakmanschap

Persoonlijke professionaliteit vraagt erom dat je als docent in dialoog met jezelf en anderen kan uitleggen wat je doet en vanuit welke waarden en opvattingen. Ook zal de docent beschikken over een praktische wijsheid die wordt bepaald door de hele persoon van de leraar, dus naast zijn competenties ook zijn identiteit, waarden en doelen. Ook zullen docenten hun eigen professionele ruimte creëren en samenwerking en verbinding aangaan met andere belanghebbenden binnen en buiten de klas en school. Tot slot vraagt persoonlijke professionaliteit om een kritisch-onderzoekende houding bij de docent. Door op individuele situaties en persoonlijke handelingen kritisch te reflecteren zal deze zich blijvend ontwikkelen.

Bij- en omscholing zijn belangrijke instrumenten om de vakman in positie te houden. Organisaties die dit zelf initiëren en hun medewerkers scholing bieden, krijgen daarvoor loyalere en meer gemotiveerde vakmensen terug. Sterker, 'persoonlijke motivatie kan niet los worden gezien van een sociale organisatie.' Leren in een professionele leergemeenschap heeft als één van de belangrijkste condities, en tegelijk knelpunten, de gezamenlijkheid van leraren in visie, verantwoordelijkheid, beslissingen, werken en leren. Hiervoor zal een organisatie de structuur en cultuur ontwikkelen waarbinnen docenten de ruimte hebben in dialoog te gaan en daarbij met en van elkaar kunnen leren. Daarnaast is het ook voor de oudere kenniswerker belangrijk te blijven leren en ontwikkelen. Advies hierin is dat de oudere professional zich nooit te oud kan voelen om te kunnen en willen leren van een jongere meester.

Op dit moment focust het thema professionalisering binnen Inholland zich voornamelijk op de prestatie indicator 'masteropgeleide docenten'. Het professionaliseringsplan 2013-2017 sluit verder aan bij de beschreven eisen aan persoonlijke professionaliteit en teamleren in professionele leergemeenschappen. Het gaat daarbij dan ook verder dan het aantal docenten met een masteropleiding. Het advies is dan ook om dit plan de komende periode met de opleidingsteams te bespreken en in te vullen. Daarnaast kunnen de hierboven benoemde gezamenlijke bijeenkomsten en thema lunches worden ingevuld met gastsprekers en interactieve onderdelen rondom thema's als *Bildung* in het onderwijs en taakopvatting/rol van de docent. Daarnaast verdient het de aanbeveling om de dialoog te organiseren waarbij situaties in het onderwijs in kleine groepjes wordt besproken en een kritisch-onderzoekende houding wordt gestimuleerd. Tot slot wordt in het Personeelsplan 2015 verwezen naar het door Don Ropes ontwikkelde *benchmark*, waarbij uitgegaan wordt van drie indicatoren (leerklimaat, lerende houding en zelfvertrouwen van het team). Deze zou nog voor de zomervakantie 2015 worden afgenomen op basis waarvan uiterlijk 1 mei 2015 een leerplan zou worden opgesteld. Dit is echter niet gebeurd. Advies is om deze *benchmark* uiterlijk 1 december 2015 af te nemen als nulmeeting en het leerplan vervolgens op te stellen.

Verbinding in het team

Verbondenheid uit zich in de wijze waarop docenten met elkaar samenwerken. In goed samenwerkende teams is er sprake van een open communicatie, erkennen docenten elkaars professionaliteit, gaat het teambelang boven het individuele belang en worden doelen en taakverdeling door de teamleden gedeeld. Tot slot wordt het teamleiderschap in deze teams geaccepteerd en is de betrokken teamleider niet de 'baas' van het team, maar inspireert en motiveert hij de teamleden. De relatie doet ertoe en dus zal teamontwikkeling een belangrijke rol krijgen in het proces. Binnen het docententeam zijn er al een aantal initiatieven genomen mede als gevolg van dit handelingsonderzoek. Pitstop, gezamenlijk overleg en teamdagen staan voor het komend jaar op het programma. Deze initiatieven verdienen vervolg en aanbevolen wordt deze verder te initiëren en ondersteunen. Dit vraagt om actief betrokkenen en teamleiders die de vaardigheden hebben om, bijvoorbeeld middels handelingsonderzoek of waarderend onderzoek, hun collega's te *empoweren* dit zelf verder op te pakken. Deze sleutelfiguren zullen hierin verder getraind worden waarbij ook onderwerpen als groepsdynamica en teamleiderschap aan bod komen om de veranderingen beter te kunnen managen. Ook wordt in het Personeelsplan 2015 gewezen op het 'Plan van aanpak teamvorming' dat moet worden opgesteld voor de locatie Rotterdam. Eerst wordt een diagnose gesteld over de huidige stand van zaken van de teamvorming. Teams bevinden zich in verschillende stadia en de aanzet tot het komen van zelfstandige teams wordt dan verder uitgewerkt. Ook hierbij wordt geadviseerd dit plan op te stellen voor 1 december 2015. Dit kan ik combinatie met de voorzichtig ingezette lijn van de Pitstop bijeenkomsten.

Verbinding vanuit een collectieve ambitie

De bevindingen en de conclusie van dit onderzoek kunnen als gemeenschappelijke start dienen om de verschillende groepen met elkaar aan in gesprek te krijgen. Kijkend naar het ogenschijnlijke onbegrip tussen verschillende partijen zal er ruimte worden gecreëerd om eventuele conflicten te benoemen en voorbij tweespalt naar een gemeenschappelijke toekomst te kijken. Het gedrag van het management zal zich richten op het creëren van randvoorwaarden, zoals het organiseren van reflectie om daarmee betekenissen te helpen herdefiniëren, het aanreiken van betekenissen om medewerkers te helpen tot andere betekenissen te komen (*sensegiving*). Onder sommige omstandigheden zullen nieuwe betekenissen worden afgedwongen door hen. Volgens het gedachtegoed van Weick wordt een organisatie vele malen per dag opnieuw gevormd door de betekenissen die de medewerkers toekennen aan gebeurtenissen en interactief handelen. Het delen van verhalen en aantrekkelijk maken van ervaringen geeft betekenis aan de organisatie. Doel is om op deze wijze een collectieve ambitie te vormen door het samen ontdekken van zingeving en gedeelde waarden. Het is mogelijk dit proces gelijk op te laten lopen met de bijeenkomsten omtrent het nieuwe instellingsplan van Inholland. Tot nu toe zijn dit bijeenkomsten waar voornamelijk het middenmanagement aanwezig is. In deze fase worden de toekomstscenario's besproken en is het aan de locaties om keuzes te maken. Advies is om op de locatie een kleine groep samen te stellen die met elkaar deze collectieve ambitie en toekomstscenario's

formuleert. In deze groep zitten naast het middenmanagement ook docenten (sleutelfiguren). Vervolgens bepaalt de groep de wijze waarop deze collectieve ambitie verder wordt uitgedragen binnen de docententeams. Zo zouden deze nieuwe denkbeelden kunnen worden gedeeld tijdens de themalunches en andere gezamenlijke bijeenkomsten. De groep fungeert daarbij als vaandeldragers en voeren ook op andere plekken en in besloten kringen de gesprekken met de collega's.

Engagement volledig managementteam

Implementatie vraagt om teamwerk (*engagement*) van het volledige managementteam (van top naar de teamleiders). Door dialoog en samenwerking verbinden zij zich met de kennis van de professionals. Het volledige managementteam zal hiervoor met en van elkaar leren hoe ze dit kunnen aanpakken waarbij reflectie een belangrijke rol speelt. Kies voor een leiderschapsstijl die *top-down* aansturing combineert met invloed *bottom-up* en waarbij leren van *feedback* een belangrijke kwaliteit is. Bovendien opereert een effectief topteam als eenheid en spreekt met dezelfde stem. Open verticale communicatie door middel van de dialoog en met ruimte voor *feedback* is een randvoorwaarde en het eerstelijnsmanagement werkt vanuit aansprakelijkheid en autoriteit. Deze openheid voor *feedback* en reflectie vanuit het topteam zijn belangrijke voorwaarden om de dialoog tussen het topteam en de docenten te starten.

Kritische blik op matrixorganisatie

In een kennisintensieve organisatie is het van belang te kiezen voor effectieve coördinatie. Aanbevolen wordt de huidige en bekritiseerde wijze van organiseren en aansturen kritisch te bekijken en te leggen naast de volgende ontwerpregels:

- Formaliseer de structuur slechts op hoofdlijnen
- Leg de resultaatverantwoordelijkheid zo laag mogelijk
- Kies voor een functionele indeling (dus kies voor vakgroepen)
- Kies ervoor de organisatie zoveel mogelijk geografisch te organiseren en houd de hiërarchie toch plat om daarmee de interactie tussen kenniswerkers te bevorderen.

Carrière

Voor de professionele kenniswerker zijn doorgroeimogelijkheden en ambitie vaak belangrijke aspecten van het werk. Het verdient aanbeveling om een dubbele of drievoudige loopbaanontwikkelingladder (DLL) te installeren. Deze legt een binding tussen de professionele ladder en de managementladder. Dit zorgt ervoor dat de professional vanuit ambitie en carrièregerichtheid niet hoeft te kiezen voor een managementfunctie, maar dat doorgroeien ook binnen de eigen professie mogelijk is.

5.7 Reflectie onderzoeker

Zoals al uit de laatste aanbeveling bleek is het afstudeertraject ook voor de onderzoeker een zeer leerzaam proces geweest. Zowel professionele als persoonlijke kwaliteiten werden aangesproken en verder ontwikkeld. Ook kwam de meervoudige positie veelvuldig naar voren.

Een van de meest belangrijke leermomenten is dat tijdens de gesprekken met de respondenten gekozen is voor een oordeelsvrije en actieve luisterhouding in de hoedanigheid van onderzoeker met een ontvankelijke houding. Opvallend was dat het gesprek mede daardoor prettig verliep, diepgang kreeg en de relatie tijdens en zeker na het gesprek positief was. Bij sommige collega's was dit vooraf al, maar zeker met een heel aantal had deze wijze van gespreksvoering en de keuze voor de hoedanigheid een positieve invloed die ook later, en nu collegiaal, doorzet. Dit heeft zeker geleid tot een veranderde houding en gedrag ten opzichte van collega's alsmede een andere beeldvorming van beide kanten. Ook als relevante actor in het gehele veranderproces binnen het domein moest er veel geschakeld worden tussen de hoedanigheid van onderzoeker, collega, medewerker, coördinator en ondergeschikte. Wat opgevallen is dat door te kiezen voor de hoedanigheid van neutrale onderzoeker de inbreng en positie door collega's beter gewaardeerd werd en het effect van het gedrag positiever. Al met al leidt dit tot een bewustwording dat het effect van het gedrag wordt bepaald door een gezonde verhouding tussen

het maken van rapport met de ander en het pakken van een neutrale, ontvankelijke maar wel daadkrachtige positie.

Het innemen van die neutrale onderzoekspositie heeft gedurende het traject continue een rol gespeeld. Bij ieder gesprek, iedere uitwerking en analyse van data, iedere vraag die gesteld werd kwam de gedachte naar boven in hoeverre de interpretatie en perceptie werd beïnvloed door de mening en opvatting van de onderzoeker. Tegenvoorbeelden en argumenten werden gezocht, respondenten met tegenstrijdige opvattingen en controlevragen werden gesteld. Echter is er ook het besef dat de actieve inbreng tijdens de periode van het onderzoek, en daarvoor, op allerlei verschillende plekken en momenten binnen het werk invloed heeft op de omgeving en respondenten.

Al tijdens het onderzoekstraject heeft dit onderzoek verschillende zaken opgeleverd. Gedurende het traject zijn er door verschillende respondenten acties opgezet mede naar aanleiding van gesprekken. Volgens de methode van handelingsonderzoek vond het onderzoek dus samen met de betrokkenen plaats. Voorbeelden van deze acties zijn de organisatie van Pitstop (R6 en R12), de opzet voor gezamenlijke vergaderingen (R3, R12 en R13) en de verhuizing naar de teamleiderskamer (R14). Ook kwamen geïnterviewden na het gesprek, vaker, langs op teambijeenkomsten (R4, R5, R8, R10) of in de gezamenlijke docentenkamer. Ook met collega's die niet zijn geïnterviewd werden gedurende verschillende momenten ingespeeld op de verschillende thema's van het onderzoek. Hiermee werd draagvlak en veranderbereidheid gestimuleerd wat terug te zien was tijdens momenten van gezamenlijk overleg. De collega's zijn op de hoogte van het onderwerp van het onderzoek en op verschillende momenten werd daar door verschillende collega's op gereageerd of naar verwezen. Tijdens een gesprek op de gang, docentenkamer, vergadering of elders werd aangegeven 'dat kan je voor je onderzoek gebruiken', of 'komt dit uit je onderzoek?' Dit geeft aan dat er een voldoende mate van wederzijds vertrouwen was tussen de betrokkenen en de onderzoeker.

Tot slot is er door meerdere betrokkenen op 18 juni een bijeenkomst georganiseerd om een analyse te maken van het afgelopen studiejaar en van daaruit zijn doelen geformuleerd welke vervolgens met teamleiders besproken zijn. De thema's (professionele ontwikkeling, binding en gezamenlijkheid) sluiten aan bij die van dit onderzoek. Andere collega's dan de onderzoeker hebben hier een actieve rol in gespeeld. Het *empoweren* van betrokkenen is één van de positieve veranderingen die mede door middel van dit onderzoek tot stand is gebracht. Het is de verwachting dat dit proces ook na afloop van dit onderzoek verder zal gaan. Deze gedachte wordt onderbouwd door de actieve rollen die verschillende betrokkenen hebben opgepakt voor het nieuwe studiejaar. Ook de uitspraken van teamleiders en met name de manager O&O (R14) om bewust en actief het veranderproces binnen de opleidingen van *Business* en *Finance* verder door te pakken ondersteunen deze gedachte.

5.8 Terug naar de probleemstelling

Tot slot van dit onderzoek keren we terug naar dat waar het uiteindelijk allemaal om heeft gedraaid gedurende het onderzoek namelijk de probleemstelling die centraal stond en beantwoord is in dit verslag. De probleemstelling omvat twee met elkaar samenhangende vragen over diagnose en interventie en betreft de docenten van de *Business* en *Finance* opleidingen van de Hogeschool Inholland, locatie Rotterdam:

- *Hoe ervaren zij de huidige wijze van organiseren en aansturing verschillend? Wat betekent dit voor hun functioneren en motivatie?*
- *Hoe kunnen interventies betrokkenen zelf actief maken, en vanuit hun kracht laten functioneren?*

Zoals in dit verslag naar voren is gekomen ervaren docenten de huidige wijze van organiseren en aansturen als complex, vaag en onduidelijk. Daarnaast hebben zij de indruk dat de professionele ruimte wordt ingeperkt in een onderwijsconcept waar uniformiteit centraal staat. Individueel en soms wat ondeugend wordt door een aantal de eigen ruimte gepakt om te doen wat zij als goed bestempelen. Dit kost veel energie en leidt tot een ongewenste situatie waarin de docent alleen verantwoordelijk is voor zijn eigen toko. Andere docenten accepteren dit proces gelaten en doen wat moet, waarbij hun eigen kwaliteiten en motivatie niet centraal staan. Beide situaties leiden niet tot docenten die als *empowered professional* in positie staan en tot een organisatie waar verbinding en een gezamenlijke zingeving en betrokkenheid ontbreekt.

Tegenstrijdig aan deze waarneming is dat het topmanagement juist het beleid heeft opgesteld waarin de professionals in een team eigenaarschap pakken over het onderwijsproces. Door de randvoorwaarden centraal in commissies op te stellen en uit te werken ontstaat er juist professionele ruimte voor de docenten op locaties. Het is een vreemde situatie dat wat de docent beschrijft als gewenste situatie dat dit onderschreven wordt door het management. Door gebrek aan dialoog en vertrouwen ontstaat een *status quo* waarin de verschillende groepen op een negatieve wijze naar elkaar kijken.

De benodigde interventies om de betrokkenen zelf actief te maken richten zich dan ook met name op het tot stand laten komen van die dialoog waarbij reflectie en omgaan met feedback belangrijke randvoorwaarden zijn. Om docenten vervolgens meer vanuit hun kracht te laten functioneren is professionele ontwikkeling een vereiste. Hierbij moet als eerste een collectieve ambitie gezamenlijk worden opgesteld die aansluit bij de persoonlijke en professionele identiteit. Als het gekozen onderwijsconcept aansluit bij de individuele onderwijsoriëntatie is het voor de docent mogelijk vanuit zijn kracht als professional te functioneren. Belangrijk hierbij is de dialoog. Deze moet gaan plaatsvinden op alle plekken binnen en buiten de organisatie en binnen en tussen alle groepen.

In de huidige situatie is er een cultuur ontstaan van veel eilandjes die hun eigen wegen gekozen hebben. Om professionele teams in positie te krijgen wordt er gevraagd om teamleiderschap. Dit is een proces dat de veel aandacht nodig heeft. Het gaat om een veranderproces welke begeleid moet worden vanuit de organisatie en waar ruimte ontstaat om vanuit het team de eigen professionele kwaliteiten verder te ontwikkelen en in te zetten.

Literatuur

- Abma, T., & Widdershoven, G. (2006). *Responsieve methodologie: interactief onderzoek in de praktijk*. Den Haag: Lemma.
- Baarda, B. (2014). *Dit is onderzoek! Handleiding voor kwantitatief en kwalitatief onderzoek*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Beer, M., & Eisenstat, R. (2000). *The Silent Killers of Strategy Implementation and Learning*. Sloan Management Review, Summer 2000, p. 29-40.
- Beijaard, D. (2009). *Leraar worden en leraar blijven. Over de rol van identiteit in professioneel leren en beginnende docenten* (intreerede). Eindhoven: Technische Universiteit – Eindhoven School of Education.
- Bersselaar, V. van der (1997). *Wetenschapsfilosofie in veelvoud: fundamenten voor onderzoek en professioneel handelen*. Bussum: Coutinho.
- Bij, J.D. van der, Broekhuis, H., & Gieskes, J.F.B (1999). *Kwaliteitsmanagement in beweging*. Deventer: Kluwer.
- Boer, F. de, & Smaling, A (2011). *Benaderingen in kwalitatief onderzoek: een inleiding*. Den Haag: Lemma.
- Buitelaar, W. (2010). *De overheidsorganisaties in verandering: Tussen regelen en sturen*. Amsterdam: Amsterdam Business School Research Institute (ABS-RI).
- CEPM (2013). *Persoonlijk meesterschap: Onderwijs dat deugt en deugd doet. Een verkenning van literatuur*. Utrecht.
- Dinten, W. v., & Schouten, I. (2008). *Zijn zij gek of ben ik het? Hoe je oriëntaties gebruikt bij organiseren*. Delft: Eburon.
- Dinteren, R. van, & Roekel-Kolkhuis Tanke, I.R. van (2012). *In de versnelling: blijvend leren managen*. In: Muijen, J. van (2012) *Spanning in en rond organisaties Productief maken van variëteit en complexiteit*. Deventer: Kluwer.
- Dongen, H.J van, Laat, W.A.M. de, & Maas, A.J.J.A. (1996). *Een kwestie van verschil*. Delft: Eburon.
- Easterby-Smith, M., Thorpe, R, & Jackson, P. (2012). *Management research*. London: Sage Publications Ltd.
- Eriksson, P., & Kovalainen, A. (2013). *Qualitative methods in business research*. London: Sage Publications Ltd.
- Erlandson, D., Harris, E., Skipper, B., & Allen, S. (1993). *Doing naturalistic inquiry: a guide to methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- Es, R. van (2009). *Veranderdiagnose*. Deventer: Kluwer.
- Herwijnen, H. van (2011). *Ondersteboven. Een onderzoek naar het effect van de onderstroom bij Inholland in het domein MFR op organisatieverandering en organisatieontwikkeling*. Rotterdam: Erasmus Universiteit.
- Hogeschool Inholland. (2011). *Verbinding als opdracht. Strategisch programma 2011*. Hogeschool Inholland. Den Haag: Inholland.
- Hogeschool Inholland. (2011). *Ruimte voor Presteren. Onderwijs- en onderzoeksnotitie*. Hogeschool Inholland. Den Haag: Inholland.
- Hogeschool Inholland. (2012). *Presteren in Verbinding*. Hogeschool Inholland. Den Haag: Inholland.
- Hogeschool Inholland. (2015). *Jaarplan 2015. Domein BFL*. Hogeschool Inholland. Den Haag: Inholland.
- Hogeschool Inholland. (2015). *Personeelplan 2015. Domein BFL*. Hogeschool Inholland. Den Haag: Inholland.
- Hogeschool Inholland. (2015). *Kwaliteitsbeleid Domein BFL 2015-2019*. Hogeschool Inholland. Den Haag: Inholland.
- Hoyle, E. (1980). *Professionalization and deprofessionalization in education*. In E. Hoyle, & J. Megarry (Eds), *World Yearbook of education 1980* (p. 42-57). London: Kogan Page.
- Kampen, J. (2005). *Verwaarloosde organisaties. (Her-)Jopvoeden: een vergeten taak van de manager, M&O. Tijdschrift voor management en organisatie, 59, 30-50*.
- Kampen, J. (2011). *Verwaarloosde organisaties*. Deventer: Kluwer.

- Kelchtermans, G. (2012). *De leraar als (on)eigentijdse professional. Reflecties over de 'moderne professionaliteit' van leerkrachten* (Notitie in opdracht van de Nederlandse Onderwijsraad). Leuven: Katholieke Universiteit Leuven.
- Kenny, M., & Fourie, R. (2015). *Contrasting Classic, Straussian, and Constructivist Grounded Theory: Methodological and Philosophical Conflicts*. *The Qualitative Report*, 20(8), 1270-1289. Opgehaald van <http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol20/iss8/9>.
- Lamé, M. (2008). *Verwaarloosde organisaties*. Utrecht: Universiteit van Utrecht / Faculteit Sociale Wetenschappen, Psychologie.
- Leithwood, K., Steinbach, R. & Jantzi, D. (2000). Identifying and explaining the consequences for schools of external accountability initiatives. Or what in the world did you think I was doing before you came along? *Paper* presented at the Annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, April 2000.
- Little, J.W. (2006). *Professional Community and Professional Development in the Learning-Centered School*. Washington: NEA Research.
- Maas, A.J.J.A. (2012). *Living Storytelling as an Impetus for Organizational Change, Towards Connective Observing and Writing, Narrative works: issues, investigations, & interventions*, 2(1), 150-169.
- Masselink, R., Van den Nieuwenhof, R., Jong, J.de, & e.a. (2008). *Waarderend Organiseren. Appreciative Inquiry: co-creatie van duurzame verandering*. Baarn: Gelling.
- Ministerie van Binnenlandse Zaken en Koninkrijksrelaties (2010). *De grote uittocht. Vier toekomstbeelden van de arbeidsmarkt van onderwijs- en overheidssectoren*. Den Haag: Ministerie van BZK.
- Ministerie van OCW, (2015). *Nederland 2035: trends en uitdagingen ten behoeve van Slotconferentie HO-tour*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Ministerie van OCW (2015). *Conferentiebundel met discussienotities. Slotconferentie HO-tour*. Den Haag: Ministerie van O&W.
- Nistelrooij, A. van, & Wilde, R. de (2008). *Vorbij veranderingmanagement. Whole Scale Change, de wind onder de vleugels*. Deventer: Kluwer.
- Onderwijsraad (2012). *Wat drijft de leraar? Persoonlijke professionaliteit in acht portretten - Jaarboekje 2012*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2013). *Leraar zijn. Meer oog voor persoonlijke professionaliteit*. Advies. Den Haag: Onderwijsraad.
- Oss, L. van, & Hek, J.M. van 't (2008). Robuustheid en taaheid. Over de grenzen tussen maakbaarheid en onveranderbaarheid van organisaties, *M&O. Tijdschrift voor management en organisatie*, 62(3-4). 219-231.
- Oss, L. van, & Hek, J.M. van 't (2009) In charge maar niet in control; de managementparadox van cultuurverandering, in: R. Van Es, J. Boonstra, H. Tours et al. (2009). *Cultuurverandering: mythe of realiteit*. (p. 47-62). Roelofsarendsveen: Vakmedianet.
- Peters, J., & Janssen, H. (2014). *Nieuwe tijden, anders organiseren. Waarom Rijnlands moet*. Delft: Eburon.
- Pink, D.H. (2010). *Drive: de verrassende waarheid over wat ons motiveert*. Amsterdam: Business Contact.
- Regeerakkoord VVD-PvdA (2012). *Bruggen slaan*. Den Haag: Rijksvoorlichtingsdienst.
- Roekel-Kolkhuis Tanke, I.R. van (2008). *Competent blijven werken in latere loopbaanfasen*. Delft: Eburon.
- Rohaas, E., Beijaard, D., & Vink, R. (2012). *Persoonlijke professionaliteit. Overtuigingen, disposities en competenties van docenten in het voortgezet onderwijs*. Eindhoven: Eindhoven School of Education.
- Rubin, H.J., & Rubin, I.S. (2012). *Qualitative Interviewing. The art of hearing data*. London: Sage.
- Schein, E. (2008). *Procesadviesing, over de ondersteunende rol van de adviseur en het*. Den Haag: SDU.
- Schuit, H., Vrieze de, I., Slegers, P. (2011). *Leerlingen motiveren: een onderzoek naar de rol van leraren*. Heerlen: Open Universiteit / Ruud de Moor Centrum.
- Sennett, R. (2008). *De ambachtsman. De mens als maker*. Amsterdam: Meulenhoff.
- Sinek, S. (2014) *Leaders Eat Last Why Some Teams Pull Together and Others Don't*. New York, NY: Penguin.
- Smeijsters, H. (2004). Vakmanschap is meesterschap – De professional als middelpunt van management en onderzoek. *Maandblad geestelijke volksgezondheid*, 61(11), 930-941.

- Smetsers, F. (2007). *Samenwerken in teams, een vanzelfsprekendheid?* Nijmegen: Radboud University Nijmegen / Faculteit der Managementwetenschappen.
- Smid, G. (2012). *Goed werk vraagt om goed besturen. Over professionalisering als hart van besturing van organisaties in de 21^e eeuw.* Oratie. Heerlen: Open Universiteit.
- Stralen, G. van & Gude, R.(red.) (2012). ... *En denken. Bildung voor leraren.* Leusden: ISVW.
- Thijs, A., Fisser, P., van der Hoeven, M. (2014). *21e eeuwse vaardigheden in het curriculum van het funderend onderwijs.* Enschede: SLO (Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling).
- Veen, K. van (2005) Lesgeven, een vak apart! In: G. Van der Brink, T. Jansen, & D. Pessers (2005) *Beroepszeer. Waarom Nederland niet goed werkt.* (p. 196 – 205). Amsterdam: Boom.
- Veen, K. van , & Slegers, P. (2006). *How does it feel? Teachers' emotions in a context of change* Journal of Curriculum Studies, 2006, vol.38, no.1, 85-111.
- Veen, K. van, Zwart, R., Meirink, J., & Verloop, N. (2010) *Professionele ontwikkeling van leraren. Een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren.* Leiden: ICLON (Expertisecentrum Leren van Docenten).
- Verbiest, E. (2006) *Professionals moeten het verdienen, Tijdschrift voor Hoger Onderwijs, 24(4), 239-248.*
- Weggeman, M. (2007). *Leidinggeven aan professionals? Niet doen!* Schiedam: Scriptum.
- Weick, K.E. (1979). *Social Psychology of Organizing.* New York, NY: Random House.