



Een onderzoek naar de invloed van organisatiecultuur
op onderwijsresultaten in het HBO

Diet Zomer-Harwig (306473)

Erasmus Universiteit Rotterdam

Faculteit FSW Master Arbeid, Organisatie en Management

Docenten: Drs. L.F.J. Jetten en Prof. Dr. J.F.A. Braster

Krimpen aan den IJssel, augustus 2009

Voorwoord

1.	Inleiding	2
2.	Organisatiecultuur	9
3.	Onderwijsresultaten	20
4.	Samenhang cultuur en onderwijsresultaten in het hoger beroepsonderwijs	24
5.	Onderzoeksmethode	31
6.	Onderzoeksresultaten	41
7.	Conclusies	57
8.	Discussie	61

Literatuurlijst	63
-----------------	----

Bijlagen	67
----------	----

Bijlage I	Vragenlijst
Bijlage II	Meting validiteit vragenlijst
Bijlage III	Meting betrouwbaarheid vragenlijst
Bijlage IV	Tabel met overzicht scores vier Schools INHolland
Bijlage V	Tabel vergelijking cultuurmodellen vier Schools INHolland
Bijlage VI	Uitwerking groepsinterviews
Bijlage VII	Documentenanalyse
Bijlage VIII	Onderwijsresultaten vier Schools INHolland
Bijlage IX	Onderwijsresultaten landelijk diplomarendement HBO
Bijlage X	Significantietoets leeftijd en vestiging

..... Wie een boot wil bouwen roept de werklui bijeen-
Niet om het hout te verzamelen of om de taken te verdelen
Maar om hen te leren smachten
Naar het eindeloze van de zee...

A. de Saint Exupéry

Toen ik op een zonnige dag in januari aan de waterkant mijn schaatsen aantrok, bedacht ik dat ik mij letterlijk op glad ijs ging begeven: op afstand leek het wel aardig maar verder op de plas kon je zo maar verrast worden door scheuren, glibber en bobbel. En wat daar onder die toplaag was - je weet het wel, maar eigenlijk ook niet.

Zo is het ook met het afstuderen op het onderwerp organisatiecultuur, je ziet wel een top maar wat daaronder is, kun je niet zien. Die enorme ijsberg van Sanders & Neuijen is mijns inziens een treffend beeld. Zo is het eigenlijk ook met een afstudeertraject: je begint ergens aan maar je weet niet wat er allemaal tevoorschijn gaat komen.

Een onderzoek doen bij de organisatie waar je al jarenlang werkt, dat zou geen problemen moeten opleveren: aardige collega's, betrokken managers, een goed werkend ICT systeem, voldoende tijd en ruimte om te kunnen werken. En dat klopt.

Alleen niet altijd op het juiste moment en op de juiste plaats.

Dat zal de cultuur zijn.

Dat cultuur in veel organisaties een afvalberg is geworden in plaats van een glorieuze ijsberg, is wel duidelijk geworden. Deze Master Arbeid Organisatie & Management heeft mij leren inzien welke mechanismen ten grondslag liggen aan deze bergen, wie ze beklimmen en waarom en met welke hulpmiddelen. In het communicatievak waar ik in werkzaam ben, zijn we vaak geneigd om te denken vanuit de middelen en hun effecten. Deze studie heeft mij nog meer leren kijken naar de achtergronden.

Mijn dank gaat uit naar mijn begeleider Bert Jetten, mijn collega's bij INHolland, die meewerkten aan dit onderzoek, Iris mijn studiemaatje, mijn kinderen en vooral Cees, mijn echtgenoot, SUPER (!)visor.

Krimpen aan den IJssel, augustus 2009

Diet Zomer-Harwig

1.1 Aanleiding en probleem

Medio 2008 heeft de juist aangestelde bestuursvoorzitter van hogeschool INHolland, Geert Dales, een *Bestuurlijke Agenda* opgesteld, een actieprogramma met de belangrijkste agendapunten van hogeschool INHolland voor de periode 2008-2010. De rode draad die door deze actiepunten loopt, is het feit dat er bij de hogeschool meer aandacht moet komen voor 'kwaliteit'.

In de visie van het College van Bestuur op de bedrijfsvoering van de hogeschool zal het kwaliteitsdenken nog meer dan voorheen verankerd moeten worden in de strategie. 'Kerntaak van INHolland is het verzorgen van goed onderwijs, daar gaat alle aandacht naar uit. Al het andere is daaraan ondersteunend of is daarvan afgeleid'. (Bestuurlijke Agenda 2008: 6). Goed onderwijs heeft volgens het bestuur:

- *een vraaggericht portfolio (het totale opleidingsaanbod) en een adequate inhoud van het curriculum.*
- *goede ondersteunende processen en voorzieningen.*
- *aandacht voor de kwaliteit van de docenten.*
- *een werkwijze waarbij de student centraal staat.*

In de Bestuurlijke Agenda wordt nadrukkelijk aandacht gevraagd voor de organisatiecultuur. Het bestuur streeft naar '*een houding gericht op samenwerking, loyaliteit aan de organisatie en integer handelen*'. Om dit streven om te zetten in een realiteit, zo zegt men, is een cultuurwijziging nodig, die uiteindelijk gericht is op de verbetering van de kwaliteit van het onderwijs. Deze verbetering manifesteert zich onder meer in goede onderwijsresultaten.

Bovenstaande informatie over de plannen van de hogeschool, riep bij mij de belangstelling op voor de invloed van cultuur op de effectiviteit van organisaties. Een onderwijsinstelling is effectief wanneer ze goed onderwijs geeft, wat te meten is in het aantal geslaagden voor een opleiding binnen de gestelde tijd. Hierbij moet natuurlijk aangetekend worden dat dit geldt indien binnen de onderwijsinstelling gewerkt wordt met door de overheid gecontroleerde kwaliteitseisen.

Heeft de cultuur van een onderwijsinstelling invloed op de prestaties van de leerlingen/studenten? Volgens Maslowski (2001) hebben diverse empirische studies (Reynolds & Teddlie, 2000; Scheerens & Bosker, 1997 in: Maslowski, 2001) aangetoond dat er een aantal effectiviteitsbevorderende factoren in een schoolorganisatie zijn die geïnterpreteerd kunnen worden als cultuurkenmerken.

Hoe er in een onderwijsorganisatie wordt gewerkt, welke principes en inzichten leidend zijn, welke afspraken er worden gemaakt en hoe er leiding wordt gegeven (Swieringa 2009), zijn voor veel studenten blijkbaar toch 'werksfeerbepalers' waardoor men zich voelt gestimuleerd of gedemotiveerd tot het leveren van prestaties.

Dit onderzoek richt zich op de invloed van de organisatiecultuur bij diverse Schools van INHolland. Daarvoor is het nodig om eerst de huidige organisatiecultuur in kaart te brengen op basis van literatuuronderzoek en empirisch onderzoek. Hoe wordt de huidige organisatiecultuur ervaren door de medewerkers, welk cultuuroriëntatiemodel is te herkennen en welk effect heeft dit cultuurmodel op de prestaties van een organisatie (in dit onderzoek), de onderwijsresultaten? (Quinn & Cameron, 2002; Kotter, 2000; Maslowski, 2001)

1.1.1 Maatschappelijke relevantie

Dit kwaliteitsdenken wordt mede beïnvloed door de trend in de samenleving waarbij veel aandacht uitgaat naar de kwaliteit van het onderwijs: 'De kennissamenleving en de continu

veranderende omgeving van het onderwijs stellen hoge eisen aan de kwaliteit en vernieuwingskracht van het onderwijs.' (SER adviesrapport Hoger Onderwijs en Onderzoek Plan 2000 Advies 1999/04). Expliciete zorg voor de kwaliteit van het onderwijs wordt ingegeven door drie factoren:

- kwalitatief goed onderwijs is als eerste een verplichting naar de afnemers: de student die onderwijs ontvangt.
- de overheid die door middel van accreditatie en interne kwaliteitscontroles de vinger aan de pols houdt bij de kwaliteit van diverse opleidingen (Inspectie Onderwijs, 2006).
- de afnemers van de studenten, het beroepenveld, eist ook goed onderwijs als bijdrage aan de ontwikkeling van het vakgebied.

Goed onderwijs resulteert in goede onderwijsprestaties van de studenten, namelijk het aantal studenten dat binnen de gestelde termijn de opleiding doorloopt: de propedeuse behaalt en een diploma behaalt.

Om goede onderwijsprestaties te kunnen leveren, is de inzet van medewerkers als uitvoerders van het primaire proces cruciaal: hoe worden zij aangespoord tot het leveren van kwaliteit en hoe wordt aan hen leiding gegeven, hoe worden voor hen processen georganiseerd, hoe werken zij samen, hoe hanteren zij de regels?

Om goed te kunnen presteren is het voor de medewerkers noodzakelijk dat er in de organisatie sprake is van een organisatiecultuur die bijdraagt aan de realisatie van de organisatiedoelstellingen. De vraag kan dan rijzen: hoe is die cultuur vormgegeven? Het bestuur van de hogeschool erkent dat in het verleden te weinig aandacht is geweest voor de organisatiecultuur. De hogeschool heeft de afgelopen jaren een aantal veranderingen ondergaan die elkaar snel opvolgden: een fusie in 2000 tussen vier hogescholen en kort daarna de invoering van het competentiegericht onderwijs in combinatie met de herinrichting van het onderwijs volgens de BA/MA structuur. De schaalvergroting en de onderwijskundige vernieuwingen hebben ertoe geleid dat alle aandacht uitging naar de interne beheersing van systemen en processen en de externe positionering. Het gevolg van deze handelwijze was dat de invloed van uitvoerende professionals, met name de docenten, onder druk kwam te staan: zij werden niet betrokken bij de veranderprocessen, er werd te veel topdown gestuurd en georganiseerd. Veel verantwoordelijkheden werden gedelegeerd aan het middenkader: de opleidingsmanagers die op hun beurt ook weer onder druk stonden van het hoger management. Dit leidde vaak tot een sfeer van onbegrip en wantrouwen. Dit klimaat werkte demotiverend zowel bij docenten als leidinggevendenden. Ook uit medewerkerstevredenheidsonderzoeken van 2005 en eerder blijkt dat de medewerkers erg ontevreden waren over hun organisatie. Ook studenten waren ontevreden: studenttevredenheidsonderzoeken van 2003-2006 lieten lage scores zien voor de 'kleine kwaliteit' (dat is de zorg voor cijfers, toetsen, roosters en dergelijke) en de inzet van docenten. Dit alles bezorgde de hogeschool een slechte reputatie en deed het marktaandeel zakken.

1.1.2 Wetenschappelijke relevantie

Naar het onderwerp 'Organisatiecultuur' is sinds begin 1980 veel onderzoek gedaan en er bestaan veel definities van het begrip. Men kwam tot het inzicht dat factoren, zoals het 'benadrukken en uitdragen van fundamentele waarden' en 'het inzicht dat het personeel de bouwsteen voor de productiviteit is' bepalend zijn voor succes van de organisatie (Peters & Waterman (1982) in: Sanders & Neuijen, 1999).

In het hoger beroepsonderwijs is nog weinig onderzoek gedaan naar de mate waarin de organisatiecultuur andere processen binnen de organisatie kan beïnvloeden, terwijl er vanuit het basisonderwijs en universitair onderwijs diverse onderzoeken bekend zijn (Ten Bruggencate, 2009). Met name welke factoren daarbij een rol spelen is organisatiesociologisch interessant om te onderzoeken. Belangrijk hierbij is te bepalen vanuit welk perspectief men organisatiecultuur beschouwt en in welke variabelen dit wordt gedefinieerd. Op basis van het

gekozen perspectief wordt een theoretische benadering gekozen die als uitgangspunt dient voor het onderzoek. Ik kies voor het model van de Competing Values (Quinn & Rohrbaugh, 1983) omdat dit model gebaseerd is op onderzoek naar de effectiviteit van organisaties in relatie tot de organisatiecultuur. Geïnspireerd door dit model hebben studenten van de EUR een meetinstrument samengesteld dat mij in staat stelt aan de hand van vier cultuuriëntaties een diagnose te stellen van de cultuur van een organisatie en mogelijk de dominante gerichtheid van een cultuurmodel binnen een organisatie. In dit onderzoek hanteer ik als organisatie-eenheid, een afdeling (School) van een hogeschool. De genoemde concurrerende waarden zijn zeker van toepassing op het hoger beroepsonderwijs, omdat gezien bovenstaande karakterisering, ook deze instellingen in het spanningsveld opereren van flexibiliteit versus beheersing: speelt men in op ontwikkelingen in de markt of ligt het accent op de zogenaamde 'kleine kwaliteit' de beheersing en regulering van processen. Ook het spanningsveld interne gerichtheid versus externe gerichtheid is herkenbaar voor het hoger beroepsonderwijs: in organisaties die intern gericht zijn zal er veel aandacht zijn voor interne processen en structuren, overleg, onderwijskwaliteit (NVAO 2008) tegenover de externe gerichtheid, waarbij de vraag van de klant centraal staat en de prestaties centraal staan (De Reijke, 2006). Deze modellen worden geoperationaliseerd in een vragenlijst om de cultuur van een School in kaart te brengen. De vraag zal dan rijzen of de organisatiecultuur van een onderwijsinstelling andere organisatiekenmerken zal kunnen beïnvloeden, zoals in dit onderzoek, de prestaties van studenten, de 'core business' van een school. Immers, wil een hogeschool aantrekkelijk zijn voor haar studenten en haar medewerkers dan zal ze effectief moeten zijn. Bereikt ze goede onderwijsresultaten? Vanzelfsprekend hangt het bereiken van onderwijsresultaten niet alleen af van de organisatiecultuur. Ook de rol van de student zelf, het aangeboden onderwijs en andere organisatiekenmerken zijn variabelen die onderwijsresultaten beïnvloeden (Wijnen, 2006). In dit onderzoek bepaal ik mij tot de organisatiecultuur in het hoger beroepsonderwijs omdat bij deze vorm van onderwijs nog nauwelijks onderzoek is gedaan naar de organisatiecultuur en omdat dit schooltype het meest dicht bij mij staat.

1.2 Probleemstelling

Het doel van deze studie is tweeledig:

- a. Inzicht verkrijgen in de karakterisering van een cultuur van een onderwijsinstituut voor hoger beroepsonderwijs, in dit geval onderwijsafdelingen van een hogeschool.
- b. Inzicht verkrijgen in de relatie tussen organisatiecultuur van het hoger beroepsonderwijs en de onderwijsresultaten van studenten.

1.2.1 Centrale vraag

Wat is de invloed van de organisatiecultuur op de onderwijsresultaten van studenten van het hoger beroepsonderwijs?

Deelvragen

- Wat wordt er in de organisatiesociologie verstaan onder organisatiecultuur?
- Wat wordt verstaan onder onderwijsresultaten in het hoger beroepsonderwijs?
- Wat is de samenhang tussen organisatiecultuur en onderwijsresultaten in het HBO?
- Hoe kenmerkt zich de huidige organisatiecultuur bij de Schools A, B, C, D van INHolland?
- Wat zijn de recente onderwijsresultaten van Schools A, B, C, D.

1.2.2 Begripsbepaling

Hoger beroepsonderwijs: onderwijs dat is gericht op de overdracht van theoretische kennis en op de ontwikkeling van vaardigheden in nauwe aansluiting op de beroepspraktijk (*Wet op het hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek*, Min. OCW, geldend op: 23-01-2009).

School: Een onderwijsafdeling van de hogeschool, bestaande uit diverse opleidingen. Sommige schools zijn gevestigd op een locatie, andere Schools zijn hebben hun opleidingen verdeeld over meerdere locaties. Alle achttien Schools worden centraal aangestuurd door het College van Bestuur. Het onderzoek zal zich richten op diverse Schools van INHolland te Rotterdam / Haarlem / Alkmaar / Delft.

Onderwijsresultaten: de prestaties van instellingen voor hoger onderwijs zoals die worden beoordeeld bij een accreditatie of equivalenten daarvan (Wijnen 2006).

1.3 Onderzoeksmethode

Voor deze studie zal de methode van een praktijkgerichte meervoudige case study volgens een nomothetisch verklaringsmodel worden gehanteerd, omdat er sprake is van een sociaal verschijnsel dat bestudeerd wordt met een beperkt aantal causale variabelen (Braster 2000). Het onderzoek heeft een exploratief karakter waarbij zowel kwalitatieve als kwantitatieve meetinstrumenten worden gebruikt. Methodische triangulatie is namelijk bij een onderzoek naar organisatiecultuur belangrijk voor de kwaliteit van het onderzoek, het verhoogt de betrouwbaarheid.

1.3.1 Casebeschrijving

Het onderzoek wordt uitgevoerd bij hogeschool INHolland, een van de grootste instellingen voor hoger beroepsonderwijs in Nederland. Deze hogeschool is ontstaan uit een fusie van vier grote hogescholen in de Randstad.

Voor dit onderzoek zijn vier verschillende Schools van INHolland geselecteerd, ieder met opleidingen die in dezelfde sector thuishoren. De Schools die aan dit onderzoek meewerken zijn de Schools of Economics te Alkmaar, Haarlem, Rotterdam en de School (Unit) of Agriculture te Delft. De respondenten zijn de medewerkers van de School, zowel niet-onderwijzend personeel als docenten.

1.4 Leeswijzer

Om tot beantwoording van de centrale vraag te komen zal er eerst vanuit de organisatiesociologische literatuur een beeld geschetst worden van het begrip organisatiecultuur en onderwijsresultaten. Dan zal in hoofdstuk 4 ingegaan worden op de organisatiecultuur in het hoger beroepsonderwijs. In hoofdstuk 5 wordt de onderzoeksmethode toegelicht, gevolgd door de onderzoeksresultaten in hoofdstuk 6. In hoofdstuk 7 zal ten slotte een conclusie worden getrokken om de deelvragen en de centrale vraag te kunnen beantwoorden. Hoofdstuk 8 is een afsluitend hoofdstuk waarbij mogelijkheden worden aangegeven voor verder onderzoek.

Inleiding

Gezien de enorme hoeveelheid organisatie- en managementliteratuur, zowel op wetenschappelijk als op praktisch niveau, zou men kunnen denken dat organisatiecultuur een behoorlijk 'uitgekauwd' begrip is. Al bijna 30 jaar, sinds de introductie van het begrip in de 80'er jaren, geniet het fenomeen een enorme belangstelling en het heeft nog steeds de wind mee: onderzoek doen naar de organisatiecultuur om zodoende zicht te krijgen op het functioneren van een organisatie, gebeurt nog veel. Dit is niet zo verwonderlijk gezien de ontwikkelingen in het bedrijfsleven en in de samenleving in de laatste 30 jaar: naast kenmerken zoals kwaliteit en efficiëntie, worden organisaties gedreven door flexibilisering, globalisering en digitalisering (Steijn, 2004). Voor al deze ontwikkelingen is creativiteit nodig in de organisatie, waarbij er een cultuur moet zijn die de creativiteit aanmoedigt: the 'organizational behaviours, norms and values that promote the production of creative ideas' (Denison, 2008). In de huidige tijd, zo blijkt uit de literatuur (o.a. Quinn et al. 2004; Paauwe & Van Breukelen, 2007; Kluytmans, 2008; Bax, 2003) gaat er veel aandacht uit naar de medewerker om hem te behouden voor de organisatie. Daarnaast zullen organisaties nog veel meer dan voorheen, moeten investeren in effectiviteitsverbetering. Hierbij is de rol van het management cruciaal (Ten Bruggencate, 2009). In veel onderzoeken wordt een relatie gelegd tussen organisatiecultuur en organisatie-effectiviteit (Denison, 1995; Peters & Waterman, 1982; Quinn & Rohrbaugh 1985; Cameron & Quinn, 2002).

In dit hoofdstuk wordt ingegaan op het begrip organisatiecultuur, waarbij in navolging van Schein (1985) ook de rol van subculturen en leidinggeven wordt toegelicht. In het onderzoek wordt namelijk ingegaan op de subcultuur van diverse Schools van INHolland, omdat deze Schools door de jaren heen min of meer zelfstandige entiteiten zijn geworden met een eigen cultuur. De rol van de leidinggevende met betrekking tot de organisatiecultuur wordt ingegeven door de publicaties van Schein (1985), Quinn (2004), Ten Bruggencate (2009) die aangeven dat er een relatie bestaat tussen de organisatiecultuur en de stijl van leidinggeven.

Voor dit onderzoek wordt cultuur gemeten op basis van het model van de concurrerende waarden van Quinn & Rohrbaugh (1983), dit zal in 2.2 worden toegelicht.

2.1 Begripsbepaling

Volgens Dusschooten-De Maat (2004) en Keyton (2005) kwam het begrip organisatiecultuur aanvankelijk voort uit twee verschillende wetenschappelijke disciplines: de antropologie en de sociologie. De antropologen beschouwen de organisatiecultuur als een fenomeen dat zich zetelt in de cognities van individuen (Quinn & Cameron, 2002; Smircich, 1983; in: Maslowski, 2001): organisaties *zijn* culturen.

In de sociologische opvatting *bezit* een organisatie een cultuur. Cultuur wordt in deze laatste opvatting beschouwd als een eigenschap of een kenmerk van de organisatie, een organisatie *heeft* dus een cultuur. Quinn ziet in deze opvatting dat organisatiecultuur een potentiële voorspeller kan zijn van andere resultaten van een organisatie (zoals de effectiviteit ervan), terwijl in de antropologische opvatting organisatiecultuur los van alle overige verschijnselen verklaard kan worden. Maslowski (2001: 22) beschrijft deze interpretatieve visie op cultuur als 'a system of meanings or as inferred ideational codes lying behind the realm of observable events'. Deze visie is bepaald vanuit het standpunt van de individuele actor. Organisaties worden beschreven vanuit hun expressieve, ideologische en symbolische aspecten (Smircich, 1983 in: Maslowski, 2001).

Vanuit het functionalistisch perspectief wordt organisatiecultuur anders benaderd: culturele en sociale domeinen zijn geïntegreerd in de organisatie (Maslowski, 2001). De waarden en normen van de leden van de organisatie zijn gerelateerd aan andere aspecten van de organisatie, zoals structuur en technologie. Volgens Hofstede (1984) (in: Maslowski, 2001) kan deze cultuur 'een reflectie zijn van de omringende cultuur zoals wordt aangenomen in cross cultural en

comparative management' of organisaties kunnen een cultuur ontwikkelen als antwoord op de omgeving, zoals aangegeven in de term '*corporate culture*' (Deal & Kennedy 1982; Peters & Waterman, 1982; in: Maslowski, 2001).

Deze 'corporate culture'-visie stelt dat een organisatie alleen dan effectief is wanneer zij gekarakteriseerd is door een systeem van waarden gedragen door al haar medewerkers. Het effect hiervan is dat de kwaliteit van de producten en diensten versterkt zal worden (Maslowski, 2001).

Deze opvatting dat organisatiecultuur een relatie zou hebben met de prestaties van een organisatie is met name geïntroduceerd door Peters & Waterman (1982) in hun boek '*Excellente ondernemingen*'.

Volgens hen zijn excellente ondernemingen, organisaties die beseffen dat a. fundamentele waarden moeten worden benadrukt en uitgedragen en b. het personeel de bouwsteen voor de productiviteit is.

Medewerkers moeten geloven in bepaalde principes van de onderneming, hetgeen zich uit in de wijze waarop het er dagelijks aan toe gaat in het bedrijf (Sanders & Neuijen, 1987). In deze organisaties weten de medewerkers tot op de laagste werkniveaus wat er in verschillende situaties van hen verwacht wordt, omdat de leidende waarden voor iedereen helder zijn.

Volgens Peters & Waterman zijn cultuurwaarden van een excellente onderneming: flexibiliteit, openheid, samenwerking tussen afdelingen, leiding die ondersteunt en motiveert, dat de mens centraal staat, resultaatgerichtheid en creativiteit.

In zijn onderzoeken naar organisatieculturen geeft Hofstede (1986:31) aan dat organisatiecultuur op te vatten is als 'de collectieve mentale programmering van leden van en belanghebbenden bij een onderneming'. Bedrijfscultuur wordt beschouwd als een gemeenschappelijke verstandhouding. Verstandhouding geeft aan dat cultuur niet direct zichtbaar is, maar kan worden afgeleid uit het gedrag van mensen (Neuijen, 1993).

Deze gemeenschappelijke verstandhouding is gebaseerd op interne gemeenschappelijke leerervaringen en externe invloeden (Sanders & Neuijen, 1989).

De gedachte dat de externe omgeving invloed heeft op de interne omgeving is ook terug te vinden bij Schein (1985), die uitgaat van een visie waarbij de organisatie wordt gezien vanuit een evolutionair perspectief: de organisatie is in haar overleven of verdwijnen afhankelijk van de mate waarin zij zich aanpast aan veranderingen in haar omgeving. Voor deze aanpassing is het nodig dat interne processen op elkaar worden afgestemd. Dit leidt tot patronen in waarden, denken en emoties van waaruit de omgeving wordt gedefinieerd. Een organisatie is volgens Schein (1988) een organisme, waarin de cultuur de interne integratie en de externe aanpassing bevordert of belemmert (in: Van Muijen, 1994:19).

In deze opvatting wordt organisatiecultuur ook gezien als een *kenmerk* van de organisatie, de organisatie *heeft* dus een cultuur. Schein definieert cultuur dan ook als "the enduring assumptions, values and beliefs that are shared by members of an organization, that operate unconsciously, and that define in a basic 'taken-for-granted' fashion an organization's view of itself and its environment" (Schein, 1992 in: Goodman et al. 2001:1) Zowel de functionalistische als de interpretatieve benadering van organisatiecultuur is waardevol voor onderzoek naar organisatiecultuur: de interpretatieve benadering is geschikt voor het vinden van 'wat maakt een organisatie uniek', terwijl de functionalistische benadering meer geschikt is om patronen te vinden om organisatieculturen met elkaar te kunnen vergelijken (Maslowski, 2001).

In dit onderzoek wordt gekozen voor de functionalistische benadering van cultuur. Deze benadering is terug te vinden in de definitie van organisatiecultuur, zoals deze is omschreven door de FOCUS-groep (een onderzoeksgroep die het Competing Values model van Quinn en zijn collega's heeft uitgewerkt): 'a set of core values, behavioural norms, artifacts and behavioral patterns which govern the way people in an organization interact with each other and invest energy in their jobs and in the organization at large' (Van Muijen, 1994:18). De bruikbaarheid

van deze definitie van het begrip organisatiecultuur ligt in het feit dat in deze opvatting de organisatie wordt gezien als sociaal cultureel verschijnsel, functionerend in een bepaalde context (Olsthoorn, 1997). Deze context is van invloed op het vinden van gemeenschappelijke waarden en normen en de hieruit volgende gedragspatronen, hetgeen essentieel is voor het leveren van prestaties door de organisatie.

2.1.1 *Het ontstaan en functies van cultuur*

De organisatiecultuur ontstaat niet zomaar in een organisatie: volgens Quinn (1999) is er duidelijk sprake van een bepaalde evolutie: bij de start van een onderneming ontstaat de cultuur door de waarden en normen en hieruit voortvloeiend gedrag die de oprichter van de onderneming heeft bepaald, om op deze wijze succesvol te kunnen zijn. Iedere werknemer die aan de organisatie wordt toegevoegd zal dezelfde waarden en normen onderschrijven en zal daarnaast nieuwe ervaringen opdoen, waardoor waarden worden aangescherpt of vervangen (Dusschooten-De Maat, 2004). Zo zal bij de groei van de organisatie zich een hecht systeem vormen van waarden en normen en van gedragspatronen. De culturele waarden worden zodoende niet alleen door de meeste leden van de organisatie gedeeld, maar kunnen zelfs ook gekoesterd worden.

Vanuit het hierboven genoemde corporate culture perspectief heeft de organisatiecultuur een duidelijke functie in organisaties, voortkomend uit de signalering van twee kernproblemen waarmee iedere organisatie wordt geconfronteerd: het probleem van externe aanpassing en daarmee samenhangend, het probleem van de interne integratie (Schein, 1999; Van Muijen & Koopman, 2000). Het probleem van de externe aanpassing heeft betrekking op de wijze waarop de organisatie haar omgeving definieert en hoe ze daarin probeert te overleven (Van Muijen, 1994).

Het probleem van de interne integratie heeft volgens Van Muijen (1994) te maken met de wijze waarop interne processen worden vormgegeven.

Organisatiecultuur heeft dus twee functies: het geeft aan de leden van een organisatie een gemeenschappelijk referentiekader en het rechtvaardigt het gedrag van de leden. De leden ervaren een saamhorigheidsgevoel en het geeft hen een bepaalde identiteit (Van Muijen, 1994). Ook bij Neuijen (1993) heeft organisatiecultuur twee functies, maar hij legt iets andere accenten dan Schein en Van Muijen. Hij onderkent een *zingevingsfunctie* van organisatiecultuur, waarbij vragen gesteld worden naar het 'waarom' en een *instrumentele functie* van organisatiecultuur, waarbij vragen gesteld worden naar het 'hoe'. Dit laatste heeft betrekking op de leerprocessen in een organisatie. Deze leerprocessen vormen een gezamenlijke verstandhouding van waaruit men betekenis geeft aan uiteenlopende problemen en veranderende situaties.

Het bevestigen van de corporate identity komt terug bij Dietvorst & Mahieu (1998) en ook bij Mobley (2005). Zij werken de functie van organisatiecultuur uit in 4 componenten:

1. Begrenzing/onderscheid met andere organisaties
2. Bevestigt corporate identity bij medewerkers
3. Bevordert commitment van medewerkers die breder is dan de persoonlijke interesse
4. Versterkt de stabiliteit van een sociaal systeem.

Investeren in een voor de organisatie passende (d.w.z. leidend tot realisatie van de organisatiedoelstellingen) organisatiecultuur is dus van groot belang. De benaming 'social glue' (Tichy, 1982 in: Van Wely, 2006) duidt op het feit dat organisatiecultuur gezien kan worden als bindmiddel tussen werknemers en organisatie en van grote invloed kan zijn op het succes van een organisatie. Een passende, sterke cultuur creëert een 'wij-gevoel' en geeft richting aan het gedrag van medewerkers met als effect, dat er meer saamenhorigheid ontstaat, de onzekerheid wordt gereduceerd en dat men zich meer verbonden voelt met de organisatie (Van Muijen & Koopman, 2000). Er vindt een bepaalde identificatie plaats met de organisatie zoals bijvoorbeeld bij medewerkers van NS die spraken over 'het NS gevoel'.

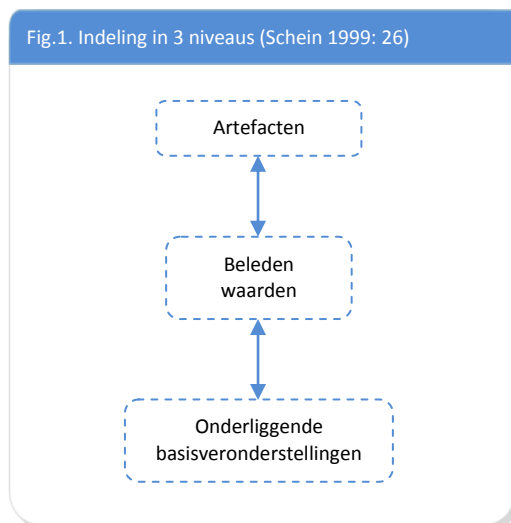
Vooraf bij fusies is de organisatiecultuur een groot probleem: omdat de partners een cultuur kennen die diepgeworteld is in de organisatie, is een cultuurverandering niet zomaar te realiseren (Sims, 2000, in: Dusschooten-De Maat, 2004). Dusschooten-De Maat (p.11) stelt dat

hiervoor nieuwe leiders, aangepaste structuren, systemen, procedures, veranderingen in gedrag en overtuigingen nodig zijn.

2.2 Gelaagdheid

Zoals eerder aangegeven zijn in de literatuur erg veel definities van het begrip organisatiecultuur in omloop (Van Muijen, 2000). Opmerkelijk is dat in veel definities twee elementen steeds terugkomen: 'artefacten' en 'waarden' (Schein 1999). Artefacten worden ook wel genoemd de 'expressive symbols' (Singh, 1990 in: Van Muijen 1994). Dit zijn de zichtbare elementen van cultuur. Deze elementen zijn gebaseerd op normen, waarden en basisveronderstellingen.

Schein (1992:26) verdeelt genoemde elementen op drie niveaus:

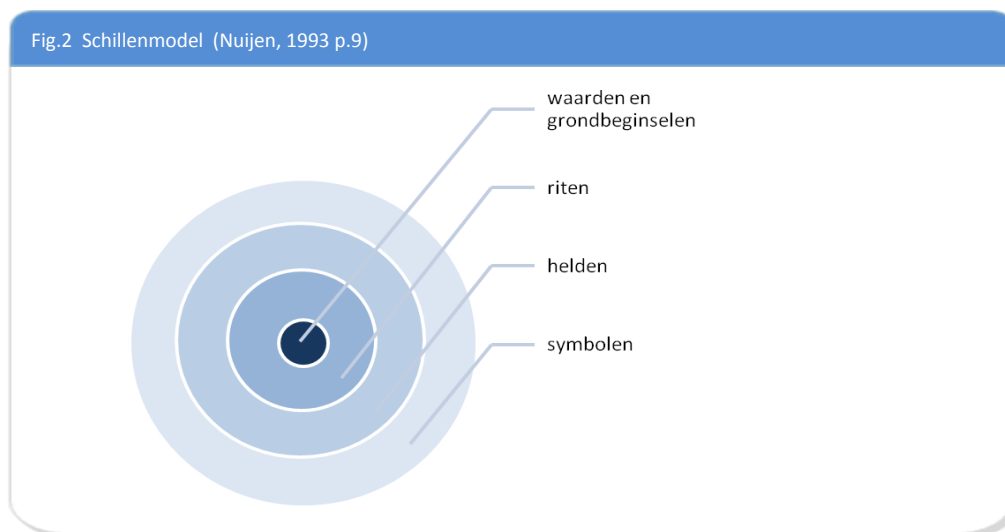


In het algemeen kan er een onderscheid gemaakt worden tussen een *onderlaag* en een *bovenlaag* (Van Muijen et al., 1992). Sommige auteurs (Sanders & Neuijen, 1987; Reiches & Schneider, 1990; in: Van Wely, 2002) hanteren voor deze twee lagen de begrippen 'organisatiecultuur' en 'organisatieklimaat', waarbij *klimaat* betrekking heeft op feitelijke processen en procedures. Deal en Kennedy (1982: 4) omschrijven dit als 'the way we do things around here'. *Organisatiecultuur* heeft dan betrekking op de waarden en normen die ten grondslag liggen aan gebeurtenissen en processen in een organisatie (Van Muijen, 1992), de onderlaag.

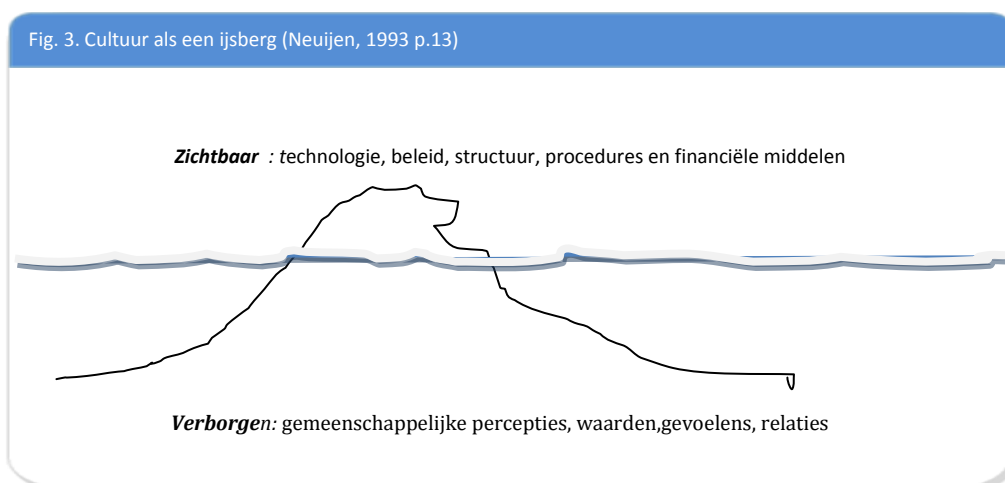
De bovenlaag wordt gevormd door zichtbare feiten en gedragingen:

- de symboliek (huisstijl, gebouwinrichting, visuele communicatie)
- de rituelen (regels en gedragpatronen)
- de helden (de mensen die in hun gedrag een voorbeeldfunctie hebben, de leiders en de verhalen van de organisatie)

Sanders & Neuijen (1987) hebben dit weergegeven in een schillenmodel, waar de buitenste schil wordt gevormd door de symbolen, de volgende schil de helden en dan de rituelen en in de kern de waarden en grondbeginselen. De schillen vormen samen een geïntegreerd geheel. Het zichtbare gedrag van medewerkers, zoals weergegeven in de buitenste drie schillen, wordt bepaald door een dieper liggend denk- en perceptieniveau.



Organisatiecultuur en organisatieklimaat zijn volgens (Van Muijen, 1994) conceptueel aan elkaar gerelateerd, omdat beide begrippen verwijzen naar 'de gemeenschappelijke betekenisgeving aan de wijze waarop in een organisatie dingen worden gedaan' (de interpretatie van de interne sociale omgeving van een organisatie (Van Muijen, 1994: 33). Vaak wordt de vergelijking gemaakt met een ijsberg die een zichtbaar gedeelte boven water heeft en een onzichtbaar gedeelte onder water (Sackman 1991; Neuijen 1993).



Technologie, beleid, structuur, procedures en financiële middelen, zijn zichtbare aspecten die boven de waterspiegel liggen. Onder de waterspiegel liggen de onzichtbare of verborgen aspecten, de informele aspecten binnen de organisatie, zoals gemeenschappelijke percepties, attitudes en gevoelens, gezamenlijke waarden over de aard van de mens, relaties tussen mensen en wat de organisatie kan en wil onthouden (Van Muijen, 1994; Sanders & Neuijen, 1989; Schein, 1992; Moussa, 2007).

2.3 Cultuurmodellen

Het meten van cultuur blijkt niet altijd eenvoudig te zijn, gezien de diverse definities die in omloop zijn over het begrip cultuur (Van Muijen, Koopman, Drenth, 1996). Een meetinstrument voor cultuur is altijd gebaseerd op een conceptueel model van organisatiecultuur (Van Wely, 2002). Omdat er veel organisatiecultuur-modellen in omloop zijn behandel ik hier de drie belangrijkste en meest gehanteerde modellen, namelijk het model van Harrison (1972), Sanders & Neuijen (1989) en Quinn (1983) uitgewerkt door Van Muijen (1994). Dit laatste model werk ik nader uit, omdat ik dit model hanteer voor mijn onderzoek.

2.3.1 Harrison

Roger Harrison (1972) beschrijft zijn model als *'measurement of organizational ideology'* (Harrison, 1972 in: Askanasy et al. 2003). Volgens Harrison en Handy (1995) is er een nauwe relatie tussen bedrijfscultuur en organisatiestructuur en vervolgens met de aard van het productieproces in een organisatie. De ideologieën beschouwt hij als centrale determinanten van het karakter van de organisatie. Op de dimensies 'besturing van een organisatie' en 'werkoriëntatie' komt hij met een typologie van vier ideaaltypische culturen: 'Power', 'Role', 'Achievement' 'Support' (Harrison, 1972, in: Olsthoorn, 1997).

Deze culturen hebben de volgende kenmerken (Olsthoorn, 2002:72):

Machtscultuur:	persoonlijke machtsvorming, autoritair leiderschap, productgericht, weinig mensgericht;
Rollencultuur:	functie/rol gericht, patriarchaal leiderschap, weinig productgericht, weinig mensgericht, bureaucratisch;
Taakcultuur:	gericht op taak, facilitair leiderschap, sterk mens- en productgericht, team- en prestatiegericht;
Persoonscultuur:	individueel gericht, situationeel leiderschap, sterk productgericht, specialistisch.

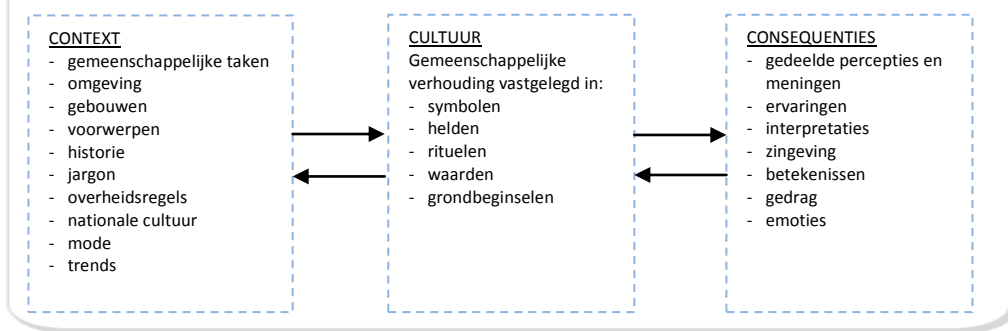
Zijn model van de vier organisatietyperingen is bedoeld om significante cultuurpatronen in een organisatie te ontdekken. Het instrument *'will identify the shared values and beliefs that constitute your organization's culture'* (Harrison & Stokes, 1995: 3).

Handy heeft zijn model verder uitgewerkt in zijn boek *'Gods of Management'* (1995) met de cultuurtyperingen: 'Club' (Zeus), 'Role' (Apollo), 'Task' (Athena) or 'Existential' (Dionysus). Ondanks de bruikbaarheid in de praktijk wordt het door Harrison en Handy ontwikkelde instrument door Askenasi (2003) 'ambigu' genoemd. Zijn bezwaar tegen het model van Harrison is dat er geen volledig beeld wordt geschetst van de organisatiecultuur. Ook Olsthoorn (1997) bevestigt deze opvatting en voegt er nog aan toe dat Harrison en Handy in dit model teveel aandacht schenken aan de interne dimensies. Er wordt geen aandacht besteed aan de interactie tussen de organisatie en haar externe omgeving.

2.3.2 Sanders en Neuijen (1987)

Zoals in 2.1.1 al is aangegeven vatten Sanders & Neuijen (1987) bedrijfscultuur op als 'de gemeenschappelijke verstandhouding die gebaseerd is op interne gemeenschappelijke leerervaringen en externe invloeden' (Sanders & Neuijen, 1987: 45). In deze psychologische benadering van organisatiecultuur wordt cultuur door hen gezien als een interactie tussen context (omgeving) en consequenties (sociaal psychologische factoren).

Fig.4 Context-cultuur-consequenties (bron: Sanders & Neuijen,1987 p.38)



In het midden staat de bedrijfscultuur met verschillende uitingsvormen. De bedrijfscultuur leidt tot een gedeelde, dat wil zeggen door alle werknemers van het bedrijf, subjectieve beleving van de werkelijkheid.

Die gemeenschappelijke verstandhouding blijkt uit gedeelde gedragingen.

Ze maken hierbij onderscheid tussen grondbeginselen en dimensies. Grondbeginselen zijn mate van wij-gevoel, het trots zijn op de eigen organisatie, omgang met elkaar, plaats van het werk in beleving van tijd. Dimensies zijn onderscheidende elementen die een organisatie karakteriseren. Sanders en Neuijen deden onderzoek naar de beleving van de grondbeginselen in organisaties.

Hieruit kwamen 6 verschillende dimensies te voorschijn:

- | | |
|-----------------------|------------------|
| - procesgericht | resultaatgericht |
| - mensgericht | werkgericht |
| - organisatiegebonden | professioneel |
| - strakke controle | losse controle |
| - pragmatisch | normatief |
| - open | gesloten |

Het zijn zes onderscheidingen die relatief onafhankelijk van elkaar zijn: vrijwel alle combinaties zijn mogelijk. De bedoeling van dit meetinstrument was om managers een analytisch kader te verschaffen, waarmee de bedrijfscultuur in kaart gebracht kon worden en waarmee de gevonden cultuurverschillen vergelijkbaar gemaakt konden worden (Neuijen, 1993).

2.3.3 Het model van de concurrerende waarden

Quinn en Rohrbaugh presenteerden in 1983 het competing values framework (concurrerende waardenmodel) als een raamwerk van effectiviteitscriteria voor een organisatieanalyse. In het onderzoek van Quinn en Rohrbaugh (1983) werd niet uitgegaan van de operationele structuur van organisaties, maar van de opvattingen van theoretici en organisatiedeskundigen. Het bleek dat organisatie-effectiviteit moeilijk te meten was door hen, maar dat zij allen een theoretisch raamwerk deelden.

Op basis hiervan hebben Quinn en Rohrbaugh (1983) een geïntegreerd raamwerk ontworpen, waarin vier perspectieven op organiseren centraal staan. Het raamwerk was niet alleen geschikt om de organisatie-effectiviteit vast te stellen, maar ook om de cultuur van een organisatie te analyseren en om leiderschapsgedrag te beschrijven (Cameron & Quinn, 2002; Quinn et al., 2003).

De vier perspectieven worden omschreven als het rationale doelmodel, het open systeem model, het human relationsmodel en het interne procesmodel. In elk model zijn basale veronderstellingen herkenbaar over wat de juiste manier van organiseren is (Van Muijen, 1994). Deze veronderstellingen kunnen zowel tegenstrijdig als aanvullend zijn. Zo is het human relationsmodel verwant aan het interne procesmodel voor wat betreft de interne gerichtheid en is het open systeemmodel verwant aan het rationale doelmodel voor wat betreft de externe

gerichtheid. Anderzijds is het rationele doelmodel tegenstrijdig aan het human relationsmodel en is het open systeem model tegenstrijdig aan het interne procesmodel. De veronderstellingen zijn weergegeven op een assenstelsel, waarbij de horizontale as het gezichtspunt van de organisatie betreft: dit kan intern of extern zijn. *Intern* geeft aan dat de organisatie zelf helemaal centraal staat, de mensen en de processen. *Extern* betekent dat de organisatie gericht is op haar relatie met de omgeving. De verticale as heeft als uiteinden *flexibiliteit* (d.w.z. de organisatie neigt tot decentralisatie en differentiatie) en *beheersing*, waarbij de organisatie tendeert tot centralisatie en integratie. De combinatie van de assen levert 4 modellen op (Quinn, 1983; Ten Bruggencate, 2009; Goodman et al. 2001):

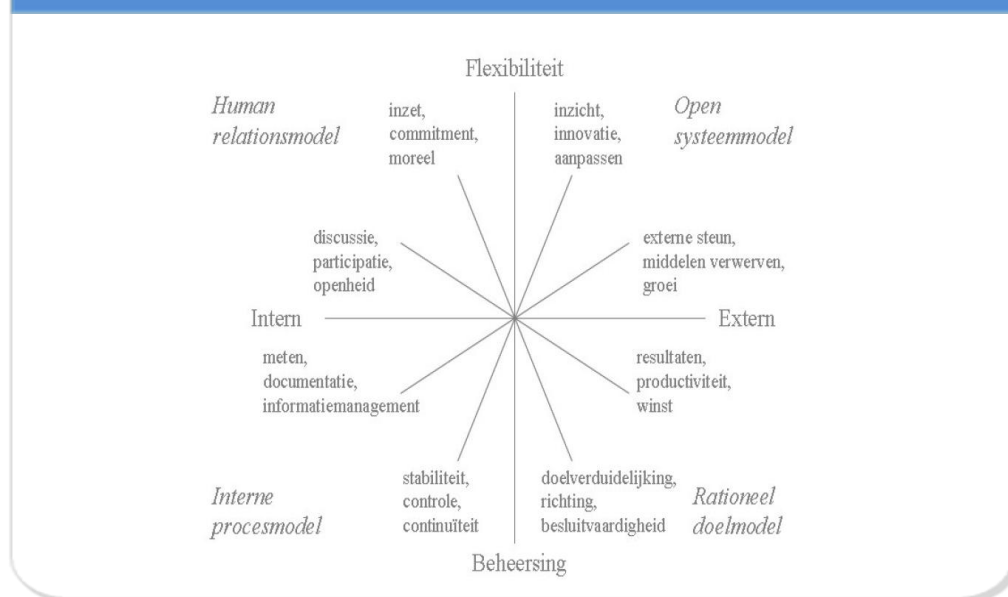
- Het *rationele doel* model, gericht op maximale output. Het principe is dat een duidelijke richting leidt tot productieve resultaten. Het accent ligt op verduidelijking van doelen, efficiëntie, rationele analyse en handelend optreden. Bij dit model is het organisatieklimaat economisch rationeel: de eindresultaten zijn het belangrijkste.

- Het *interne proces* model, gericht op consolidatie en continuïteit: men gaat er van uit dat routines tot stabiliteit leiden. Het accent ligt op het vastleggen van verantwoordelijkheden, metingen en documentatie. Bij dit model is er een hiërarchisch klimaat in de organisatie.

- Het *human relations* model, gericht op ontwikkeling van human resources: er wordt vanuit gegaan dat betrokkenheid leidt tot inzet. Het accent ligt op participatie, oplossen van conflicten en consensus bereiken en niet op formele coördinatie en controle. Het organisatieklimaat is teamgericht.

- Het *open systeem* model, gericht op expansie en verandering: het idee is dat continue aanpassing en innovatie leiden tot het verwerven en onderhouden van externe middelen. Hierbij gaat het om politieke aanpassing, een creatieve probleemaanpak, innovatie en verandermanagement. Het organisatieklimaat is innovatief en flexibel.

Fig. 5 Het concurrerende waarden model: vier organisatiemodellen met effectiviteitscriteria. (Bron: Quinn et al., 2003 p.19)



De twee assen zijn te vergelijken met het 'Organizational Culture Profile' model van Denison (1990), waarbij de horizontale as wordt gevormd door de waarden 'Flexible en Stable' en de

verticale as 'External Focus en Internal Focus'. In het model levert dit bij Denison vier cultuurmodellen op: *Adaptability, Mission, Consistency, Involvement*.

Het Competing Values Frame (CVF) geeft onderzoekers de mogelijkheid om organisatieculturen met elkaar te vergelijken (Goodman et al., 2001). De vier modellen 'schilderen' de beelden van de vier verschillende culturen. Iedere cultuur heeft een opponent in het kwadrant, hetgeen aangeeft dat er in iedere organisatie dilemma's zijn. Er zijn ook overeenkomsten tussen de modellen. Het open systeemmodel en het rationele doelmodel zijn beide op de buitenwereld gericht (extern). Het human relations model en het interne proces model zijn gericht op de interne organisatie. Quinn geeft aan dat er een bepaalde balans moet zijn in iedere organisatie: 'an overemphasis on any of the cultures can result in dysfunctional organizations' (Quinn, 1988, in: Goodman, 2001:4). Het human relations model met zijn groeps cultuur kan doorslaan tot een onverantwoordelijke 'country club', het interne proces model kan een vastgevroren bureaucratie worden, het rationele doelmodel kan een 'oppressive sweat shop' worden en het open systeemmodel een anarchie met veel tumult. Het CVF maakt volgens Goodman duidelijk dat effectieve organisaties elementen van alle vier cultuurmodellen in zich moeten hebben.

2.3.1 Kanttekeningen bij het CVF

Van Muijen (1994) vindt het assenstelsel van Quinn verraderlijk: het wekt de suggestie dat de twee dimensies uni-dimensioneel zijn: niet intern is nog niet extern. Ook Maslowski zet z'n kanttekeningen bij de door Quinn geschetste relatie tussen 'culture en effectiveness': the empirical support for the relationship between organizational culture and effectiveness is rather weak' (Maslowski, 2001: 32). Het probleem is dat de subdimensies worden waargenomen en afgebeeld als elkaar uitsluitend. Dit wederzijds uitsluiten wordt niet altijd als zodanig herkend in organisaties en als reëel ervaren.

2.4 Subculturen

Als er gesproken wordt over organisatiecultuur bedoelt men vaak de cultuur van de organisatie als geheel (Peters & Waterman, 1982; Deal & Kennedy, 1982).

In diverse publicaties wordt gesteld dat een organisatie, met name een grote organisatie, naast een corporate cultuur ook nog meerdere subculturen heeft (Schein, 1992; Neuijen, 1993; Janson, 1994; Trice & Beyer, 1993 in: Moussa, 2007). De gemeenschappelijke verstandhouding, de symbolen en de rituelen in de organisatie gelden dan niet voor iedereen, maar kunnen verschillen per afdeling of team. Cultuur blijkt dan geen afgeronde blauwdruk te zijn van de percepties van *alle* medewerkers van een organisatie (Janssens & Steyaert, 1996). Een organisatie kan een overall cultuur hebben met daarnaast een aantal subculturen (Trice & Beyer, 1993:14). Tennekens (1995) noemt, wanneer hij het begrip *subculturele diversiteit* beschrijft, als voorbeeld een universiteit met haar faculteiten, waarbij er sprake is van een corporate cultuur op het niveau van het centraal bestuur en waarbij er in de organisatie min of meer zelfstandige eenheden (faculteiten) zijn samengesteld door de jaren heen met een eigen te onderscheiden cultuur.

Er is volgens Scheltens (1998) een verband tussen omgevingsfactoren en het ontstaan van subculturen. In organisaties worden bredere maatschappelijke culturen weerspiegeld. Ze bevatten diverse externe en interne identificaties met professies, opleidingen, sociale klassen, rassen, etnische groepen en geslachten. Uit deze bronnen van diversiteit ontstaan verschillende types subculturen (Janson, 1994; Janssens & Steyaert, 1996; De Maat, 2004). Deze zijn onder andere te onderscheiden op basis van afdeling (commerciële versus productieafdeling), op basis van project (productontwikkelingsproject versus opleidingsproject), hiërarchie (management versus overige werknemers), lokalisatie van het werk (buitendienst versus binnendienst, hoofdkwartier versus lokale vestigingen), etnische cultuur (allochtonen versus autochtone werknemers).

Andere omstandigheden vergen ander gedrag, vandaar dat effectief functioneren sterk situationeel bepaald is. Afhankelijk van externe druk, doelgerichtheid en geslotenheid ziet men in een organisatie diverse subculturen ontstaan (Scheltens, 1998).

Subculturen ontstaan vaak in samenhang met het ontwikkelingsstadium van een organisatie. In een jonge, snelgroeiende organisatie is het belangrijk dat er een hechte en homogene cultuur is, want dat is het enige dat mensen bindt. Vandaar dat er weinig ruimte is voor verschillen in aanpak en opvattingen. In oudere organisaties met juist meer diversiteit in producten en werkwijzen, zullen er vaker subculturen kunnen ontstaan (Van Muijen, 1994).

Subculturen kunnen een ernstige bedreiging vormen voor de eenheid van de organisatie, wanneer het organisatiebelang naar de achtergrond verschuift ten gunste van het groeps- of afdelingsbelang. Anderzijds ontstaat er ook meer diversiteit en pluriformiteit in een organisatie (Maslowski, 2001).

2.5 Cultuur en leiderschap

Uit diverse onderzoeken blijkt dat het management van een organisatie een belangrijke rol speelt bij het tot stand brengen of houden of veranderen van een organisatiecultuur (Kotter, 1995; Cameron & Quinn, 2002; Schein, 1999; Denison & Spreitzer, 1991; Van Muijen, 1999; Wilson, 2007; Bennebroek Gravenhorst, 2002).

Ook in de organisatiecultuur van een onderwijsinstelling is de stijl van leidinggeven van invloed op de wijze waarop zaken worden georganiseerd en op de manier van werken van de medewerkers binnen de school (Ten Bruggencate, 2009).

Het gaat volgens Van Muijen (1999) in de relatie tussen leiderschap en cultuur vaak om de invloed van inspirerende leiders op de organisatiecultuur, die door hun charisma de missie van de organisatie duidelijk weten over te brengen op hun medewerkers en die een invloed hebben op de opvattingen, waarden, normen, gedrag en prestaties van hun medewerkers. Schein (1999) geeft aan dat het creëren en managen van cultuur mogelijk het enig belangrijke is wat leiders doen.

Daarnaast is er ook een wisselwerking: leiders kunnen vorm geven aan de cultuur ('innovation'), maar kunnen er zelf ook door beïnvloed worden of de cultuur beperkt of versterkt hun macht ('maintenance').

Het karakter van het managen wordt door Quinn et al. 'paradoxaal genoemd': in een steeds dynamischer omgeving van de organisatie blijven de kernwaarden hetzelfde (Quinn et al. 2003). Dit vereist volgens Kotter (1995: 145): 'inflexibiliteit ten aanzien van de essentiële adaptieve waarden, alsook flexibiliteit met betrekking tot de meeste werkwijzen en overige waarden'. In het concurrerende waardenmodel van Quinn en Rohrbaugh (1983) worden vier verschillende invalshoeken op organiseren geïntegreerd. Volgens deze invalshoeken moeten managers acht verschillende rollen vervullen die passen bij de vier organisatiemodellen van het concurrerende waardenmodel: *producent en bestuurder* (om de richting van de organisatie te kunnen bepalen en efficiency te sturen), *mentor en stimulator* (om taken m.b.t. human relations te kunnen vervullen), *coördinator en controleur* (om ervoor te zorgen dat het werk goed gedaan kan worden), *innovator en bemiddelaar* (bezig zijn met veranderingen, nieuwe middelen verwerven) (Quinn et al., 2003).

Quinn et al. leggen duidelijk een verband tussen leiderschap en organisatiecultuur. Zij wijzen er op dat een effectieve manager alle rollen in voldoende mate moet vervullen. De mate waarin de manager deze rollen vervult kan mede afhangen van de organisatiecultuur, maar ook van de persoonlijkheid en de competenties van de manager, alsmede van zijn positie in de organisatie. Volgens Kruger en Witziers (2003) (in: Ten Bruggencate, 2009) hoeven niet alle rollen door één persoon worden vervuld, maar kunnen bijvoorbeeld ook verdeeld worden in een managementteam.

2.6 Conclusies

Gerichte aandacht voor organisatiecultuur als beïnvloedende factor van prestaties van organisaties is algemeen aanvaard, blijktens diverse onderzoeken (Denison, 1995; Peters & Waterman, 1982; Quinn & Rohrbaugh 1983; Cameron & Quinn 2002). Uit deze publicaties blijkt dat de meeste definities van organisatiecultuur dezelfde kernelementen bevatten: het gaat om de gedeelde waarden en normen die tot uiting komen in het gedrag van medewerkers van een organisatie. Door de jaren heen hebben verschillende onderzoekers modellen ontwikkeld om de cultuur te meten vanuit diverse gezichtshoeken (Sanders & Nuijen, 1987; Van Muijen, 1984; Harrison, 1972; Handy, 1995; Denison, 1992). Omdat in dit onderzoek de invloed van organisatiecultuur op de prestaties van een organisatie wordt onderzocht, heb ik gekozen voor het concurrerende waardenmodel van Quinn en zijn collega's (1983). Dit model heeft betrekking op de relatie tussen cultuur en effectiviteit van een organisatie. Hierbij zal de vragenlijst een operationalisatie moeten zijn van de cultuur binnen een onderwijsinstelling en zal dus een juiste afspiegeling zijn van de waarden en normen die binnen een instelling voor hoger beroepsonderwijs gelden. De vraag hierbij kan zijn op welke wijze de medewerkers van een onderwijsinstelling zodanig gedrag vertonen dat effect heeft op leerprestaties van studenten.

Anders gezegd: is de cultuur van een onderwijsinstelling zoals dat tot uiting komt in de waarden, normen en het gedrag van medewerkers van invloed op de onderwijsresultaten van die instelling? Hiervoor is het eerst nodig om na te gaan wat de kenmerken van onderwijsresultaten zijn.

Inleiding

Hoe succesvol zijn studenten in hun opleiding? Behalen ze binnen de gestelde termijn hun diploma, en in welke mate stromen studenten door binnen hun opleiding? Hoeveel studenten vallen uit na twee jaar, nog steeds zonder propedeuseverklaring? Deze vragen hebben te maken met onderwijsresultaten, dat wil zeggen, wat levert het onderwijs op, en door welke factoren worden deze resultaten beïnvloed? (ICLON, 2008).

In de Nederlandstalige literatuur wordt het begrip 'prestaties van het onderwijs' op diverse manieren beschreven: *onderwijsresultaten* (Van Wijnen, 1992), *onderwijsrendementen* (ICLON, 2008), *schooleffectiviteit* (Ten Bruggencate, 2009), *schoolprestaties en schoolperformance* (Maslowski, 2001), *schoolachievement* (Bruinsma, 2003). In grote lijnen komen deze begrippen met elkaar overeen: het gaat om het effect van het onderwijsproces, zoals dat door het onderwijsinstituut wordt ontwikkeld voor en aangeboden aan de studenten/leerlingen (Bruinsma, 2003).

In dit onderzoek wordt de term 'onderwijsresultaten' gehanteerd, omdat bij de HBO-raad dit begrip wordt gehanteerd in de publicaties over feiten en cijfers in het HBO (HBO-raad 2008). Hiermee wordt bedoeld: 'de prestaties van onderwijsinstellingen zoals die worden beoordeeld bij een accreditatie of vergelijkbare onderzoeken' (Wijnen, 1992).

In dit hoofdstuk wordt vanuit de literatuur ingegaan op het begrip onderwijsresultaten, waarbij gekeken wordt naar de begripsbepaling, de achtergronden en het onderzoek.

3.1 Aandacht voor onderwijsresultaten

De aandacht voor resultaten in het onderwijs past in de algemene trend bij organisaties, waarbij er in toenemende mate aandacht is voor de verbetering van de kwaliteit en de effectiviteit van organisatieprocessen (Steijn, 2006). Ook publieke instellingen zoals het hoger onderwijs krijgen te maken met dit kwaliteits- en effectiviteitsdenken. Al jarenlang is er daarom sprake van een herstructurering in het onderwijs (Arentsen & Trommel, 2005). Hierbij wordt de rol van de overheid in een visiedocument van de HBO-raad (2009) als volgt weergegeven: 'er is sprake van een overheidstrend gekenmerkt door meer sturing vooraf, prestatieafspraken, meer monitoring en versterking van toezicht' (Green Paper HBO-raad, 2009) en 'onderwijsprestaties zullen het centrale punt worden waarop scholen beoordeeld gaan worden' (Inspectie van het Onderwijs, 2006). De overheid hecht dus veel belang aan een goede kwaliteit van het onderwijs, te meten in de onderwijsresultaten.

De overheid houdt toezicht op de onderwijsresultaten door middel van het geven van een 'keurmerk' (accreditatie) aan opleidingen die met 'goed' worden beoordeeld op: doelstelling, curriculum, inzet personeel, voorzieningen, interne kwaliteitszorg, resultaten. Deze checklist is onderverdeeld in facetten die aansluiten op het primaire onderwijsproces. Zo wordt bij 'resultaten' het facet instroom – doorstroom – uitstroom genoemd. Met deze checklist heeft de opleiding tevens een instrument in handen om te werken aan de verbetering van de kwaliteit van de opleiding. De effectiviteit van een onderwijsinstelling is voor de overheid als bekostiger van groot belang. Daarnaast geldt voor het hoger beroepsonderwijs dat de afnemers, namelijk het beroepenveld, een groot belang heeft bij de kwaliteit van het onderwijs (Logeion, 2009). Het beroepenveld wordt dan ook nadrukkelijk betrokken bij de beoordeling van de hoger beroepsopleidingen (NVAO, 2009; Bestuurlijke Agenda, 2008). De focus bij deze belangengroep ligt niet zozeer bij het productiviteitscriterium als wel bij de inhoud van de opleidingen, gericht op de professie (Logeion, 2009).

Tenslotte hechten de student (zowel de zittende als de aanstaande student) en zijn ouders zelf veel waarde aan de kwaliteit van zijn (toekomstige) opleiding (Kemper, Van Hoof, Visser, De Jong, 2007).

De prestaties van onderwijsinstellingen worden op vele manieren beoordeeld: niet alleen op basis van bereikte rendementscijfers, maar ook bij de formele accreditatie, (bij de vroegere visitatie) studenttevredenheidsonderzoeken, door rangordes in dag- of weekbladen, enz. Een combinatie van die oordelen levert dan een oordeel op over de prestaties van die opleiding.

3.2 Begripsbepaling

De kerntaak van een hogeschool wordt door de HBO-raad (2009) als volgt weergegeven: *'het bijdragen aan de ontwikkeling en de vernieuwing van de beroepspraktijk'*. Deze doelstelling wordt concreet vormgegeven door het ontwikkelen en aanbieden van beroepsopleidingen aan studenten. Het met succes volgen van een bepaalde opleiding door een student resulteert in het behalen van een diploma binnen de gestelde tijd. Dit is te benoemen als 'onderwijsresultaat'. Een onderwijsinstelling is gericht op het verkrijgen van goede onderwijsresultaten bij de verschillende door de instelling aangeboden opleidingen. Wanneer een school goede onderwijsresultaten behaalt, kan ze effectief genoemd worden, omdat volgens Scheerens & Bosker (1997:12, in: Bruinsma, 2003) de effectiviteit van scholen in het algemeen gemeten wordt aan de hand van het 'productiviteitscriterium'. In een schooleffectiviteitsonderzoek wordt dus meestal uitgegaan van leerprestaties als uitkomstvariabele (Bruinsma, 2003).

De gedachte dat onderwijs pas dan effectief is wanneer er positieve studieresultaten bij de leerlingen/studenten worden geboekt, komt ook bij andere onderzoekers voor (Wijnen, 2006; Maslowski, 2001; ICLON 2008). In deze onderzoeken wordt het behalen van studieresultaten onderwijsrendementen genoemd. Meestal wordt met onderwijsrendement bedoeld het slaagpercentage van een bepaald cohort studenten (numeriek rendement), het uitvalpercentage of het aantal gerealiseerde studiebelastinguren van een cohort. Een opleiding is rendabeler, wanneer de studievoortgang van cohorten sneller is, de uitval gering is en/of de studie-uitval vroegtijdig in de studie plaatsvindt (ICLON 2008). Onderwijsrendement kan volgens de onderzoekers van het ICLON (2008) ook kwalitatiever gedefinieerd worden. Men bedoelt hiermee de verhouding tussen bereikt opleidingspeil en het opleidingspeil bij de start van de studie. Omdat niet duidelijk is wat nu precies onder opleidingspeil wordt verstaan is het niet raadzaam om deze definitie te hanteren.

3.3 Onderzoek

In de afgelopen jaren is veel onderzoek gedaan naar de effectiviteit van het onderwijs. (Maslowski, 2001; Heck & Marcoulides, 1996; Gaziel, 1997; Pang, 1998 in: Ten Bruggencate, 2009). Sinds de jaren '60 en '70 is er in de USA een stroming geweest (Coleman et al., 1966; Jencks et al., 1972 in: Maslowski, 2001) die benadrukte dat schoolfactoren nauwelijks invloed zouden hebben op de leerprestaties: volgens deze onderzoekers zou verreweg het grootste deel van de verschillen tussen scholen toegeschreven zijn aan de achtergrondkenmerken van de leerlingen. Volgens Maslowski (2001) werd in latere onderzoeken meer gezocht naar het effect van schoolkenmerken op de leerprestaties van leerlingen. Zo noemt Edmond (1979 In: Steenbergen 2009, p.36.) in zijn onderzoek vijf factoren die de prestaties van leerlingen kunnen bevorderen:

- een sterke schoolleiding
- hoge verwachtingen van de leerlingen
- een ordelijk maar niet onderdrukkend leerklimaat
- een nadruk op het aanleren van basisvaardigheden
- frequente evaluatie van de schoolvorderingen

De leerprestaties van leerlingen/studenten worden in veel onderzoeken beschouwd als de belangrijkste variabele die de effectiviteit van de school zou kunnen beïnvloeden. Vanzelfsprekend spelen de leerlingen/studenten daarbij zelf een grote rol (Bruinsma, 2003). Onderwijs komt altijd tot stand als een co-creatie door docent en leerling.

In het hoger onderwijs (met name het universitair onderwijs) kunnen de leerprestaties van een student ingedeeld worden in drie categorieën (Bruinsma, 2003: 143):

‘(1) well organised and flexible accessible domain-specific knowledge and abilities, (2) heuristic strategies for problem analysis, knowledge of and ability in using the appropriate learning strategies, meta-cognitive and self-regulating strategies and, (3) positive beliefs, attitudes and emotions towards the task’ (De Corte, 2000; Pintrich, 1988 in: Bruinsma, 2003). Naast deze uitkomsten op individueel niveau onderscheidt men ook uitkomsten op groepsniveau, de zogenoemde ‘numerical returns’ (Jansen, 1996 in: Bruinsma, 2003). Deze numerieke returns betreffen het percentage studenten dat in één jaar de propedeuse en in vier jaar het doctoraal examen behaalt.

De HBO raad spreekt in haar rapport ‘Feiten en cijfers 2008’ naast ‘uitstroom met diploma binnen vijf jaar’ per cohort ook nog van ‘uitval’, het percentage studenten per cohort dat de opleiding vroegtijdig verlaat na één jaar of na drie jaar. Onderwijsrendement moet bezien worden als een relatieve maat (ICLON 2008). We kunnen alleen vaststellen of de ene opleiding meer of minder rendabel is dan andere. De HBO-raad hanteert daartoe vergelijkingen per sector en per hogeschool.

De commissie Wijnen (1992) spreekt in haar rapport over de aan- of afwezigheid van belemmerende factoren bij opleidingen, die van invloed zijn op het rendement. Deze factoren zijn in te delen in drie grote groepen:

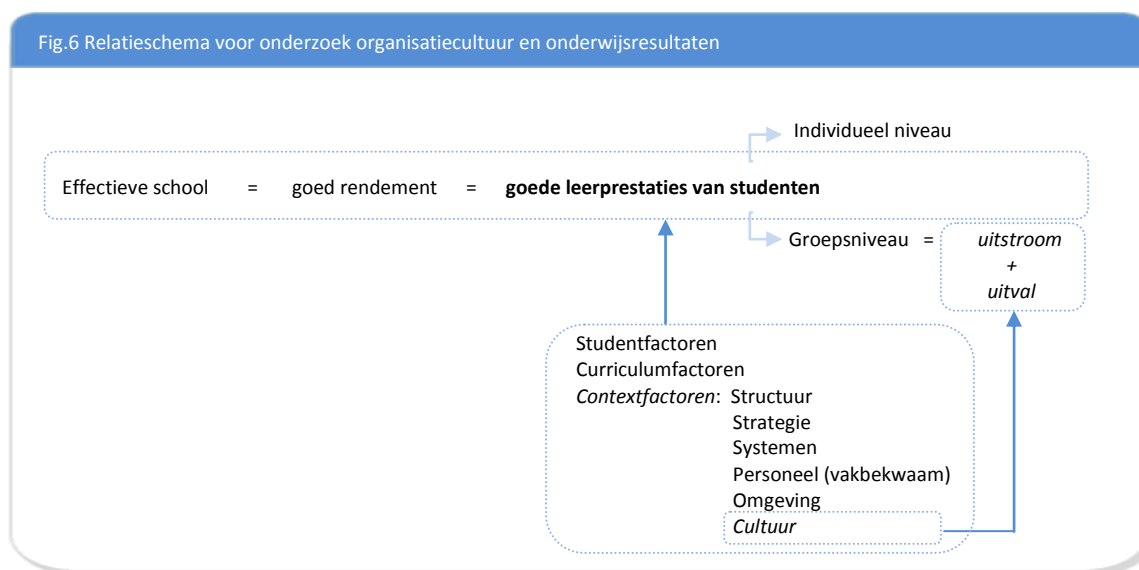
- *Studentkenmerken* (de inzet van de studenten, de planningsvaardigheden van studenten, het instroomniveau van studenten en de achtergrond van studenten)
- *Curriculumkenmerken* (de verhouding tussen zelfstudie en contacttijd, roosters, de kwaliteit van de instructie, de studiebegeleiding, het toetsen, de examenregeling, de sociale integratie)
- *Contextkenmerken*: In veel Nederlandse onderzoeken worden ook contextvariabelen zoals organisatiekenmerken betrokken (ICLON, 2008; Bruinsma, 2003; Maslowski, 2001; HBO-raad, 2009). Tot deze contextkenmerken behoren o.a.: de structuur en omvang van de school, stijl van leidinggeven, de organisatiecultuur, huisvesting, de docenten.

Bruinsma (2003:2) geeft aan dat de variabelen die het succes in het onderwijs beïnvloeden te verdelen zijn in ‘context variables’, ‘input variables’ and ‘classroom process variables’. Er zijn dus erg veel variabelen te benoemen die van invloed zijn op de prestaties van de student. Organiseatiekenmerken met daarbinnen de organisatiecultuur, is maar één facet die mogelijk de prestaties van een student kan beïnvloeden. Dit wordt bevestigd door een studie naar uitval in het Hoger onderwijs (OCW, 2007) waarbij de respondenten als belangrijkste redenen voor uitval aangaven: persoonlijke omstandigheden (22%), gebrek aan motivatie (16%) en op een gedeelte derde plaats een verkeerde studiekeuze en moeite met de manier waarop onderwijs werd gegeven (15%). Met betrekking tot de manier waarop onderwijs werd gegeven, speelde vooral een rol dat het onduidelijk was wat er van hen werd verwacht (64%), dat ze aan hun lot werden overgelaten (60%), dat de kwaliteit van de studie slecht was (56%), dat de inhoud niet goed was (56%) en dat de organisatie van de opleiding te wensen overliet (54%). Dit beeld wordt bevestigd door een onderzoek naar de studie-uitval in het HBO (De Graaf, De Jong, Van Leeuwen, Van der Veen, 2007). Zij tonen aan dat de voornaamste reden om met een opleiding te stoppen gelegen is in het feit dat de student met name ontevreden is over de organisatie en de begeleiding van de docent. Vanzelfsprekend zijn er nog veel andere factoren te noemen die er toe leiden dat de student zijn studie niet voortzet, zoals de etnische achtergrond en de vooropleiding van een student (HBO-raad, 2008). Het hoogste uitvalpercentage wordt in alle rapporten gemeten in jaar 1. Dat is niet zo verwonderlijk gezien het selecterende karakter van de propedeuse. Volgens de rapportage van de HBO-raad (2009) en een intern onderzoeksrapport van INHolland (OKR, 2009), blijkt dat in de laatste drie jaren bij het HBO in het algemeen en bij alle Schools van INHolland een trend waarneembaar is van toenemende uitval.

Het diplomarendement van alle Schools van INHolland wordt in 2008 behaald op 56,8%, het landelijke rendement (58%) is de laatste drie jaar redelijk stabiel gebleven (HBO- raad, 2009). Het laagste rendement wordt behaald in de sector economie, de agrarische sector behaalt het op een na hoogste rendement 65,7% (zie bijlage). De agrarische hogescholen zijn dikwijls kleiner van omvang dan de economische hogescholen. De omvang van een onderwijsinstelling zou mogelijk een rol kunnen spelen bij de onderwijsresultaten van de studenten.

Persoonlijke factoren zijn voor studenten dus erg belangrijk om te kunnen presteren, maar daarnaast spelen de contextkenmerken voor hen ook een grote rol. De wijze waarop de organisatie met het onderwijsproces omgaat, zit verankerd in de organisatiecultuur van een onderwijsinstelling. Deze organisatiecultuur vindt zijn uitwerking in het werkklimaat, hetgeen de prestaties van studenten kan beïnvloeden (Ten Bruggencate, 2009).

In het volgende model wordt dit schematisch weergegeven.



3.4 Conclusie

Van zowel de kant van bekostiger (overheid) als vanuit de kantzijde (beroepenveld) is er steeds meer aandacht voor ontwikkeling van de effectiviteit van het onderwijs. Vanuit de literatuur (zie 3.3) kan aangenomen worden dat een effectieve onderwijsorganisatie een organisatie is, waar de studenten/leerlingen goede studieresultaten behalen. Onderwijsresultaten zijn met name kwantitatieve gegevens over de student die aangeven op welke wijze hij presteert in het onderwijs. In mijn onderzoek beperk ik mij tot de numerieke returns, de uitstroom en de uitval. Dit is het percentage studenten dat zó goed presteert, dat zij na vijf jaar hun HBO-diploma behalen en het percentage studenten dat de opleiding na twee jaar verlaat in de meeste gevallen vanwege het niet behalen van hun propedeuse. Slechts een klein percentage (4,8%) van de uitvallers heeft een propedeuse-diploma.

Uit de literatuur (ICLON, 2008; Wijnen, 2006; Maslowski, 2001) blijkt dat deze studieprestaties worden beïnvloed door vele variabelen, waarbij de organisatiecultuur als onderdeel van de contextfactoren mogelijk ook een rol zou kunnen spelen. Het is dus niet exact te zeggen waardoor het komt dat de student wel of geen succes heeft in zijn studie, oftewel binnen de gestelde tijd zijn diploma behaalt dan wel de opleiding binnen twee jaar verlaat. Dat een bepaald cultuurmodel hierbij een rol kan spelen, is een veronderstelling die nader uitgewerkt zal moeten worden.

Inleiding

In dit hoofdstuk wordt aangegeven wat de veronderstellingen zijn ten aanzien van de samenhang tussen de cultuur en de onderwijsresultaten. Op basis van onderzoeken die betrekking hebben op de effecten van cultuuroriëntaties op prestaties, toegespitst op het onderwijs, wordt na gegaan of deze effecten mogelijk ook voor het hoger beroepsonderwijs waar te nemen zouden zijn.

4.1 Kenmerken van cultuur van het onderwijs

In een vorig hoofdstuk is aangegeven dat de organisatiecultuur een grote bijdrage levert aan de prestaties van een organisatie (Denison, 1995; Peters & Waterman, 1982; Quinn & Rohrbaugh, 1985; Cameron & Quinn, 2001).

Een organisatiecultuur wordt bepaald door de gedeelde normen en waarden hetgeen tot uiting komt in het gedrag van medewerkers van de organisatie (Schein, 1985; Sanders & Nuijen, 1987; Van Muijen, 1994). Deze omschrijving geldt ook voor onderwijsorganisaties (Dietvorst & Mahieu 1987; Maslowski, 2001; Ten Bruggencate, 2009) waar het gedrag, de manier van werken door de medewerkers en leidinggevendenden, van invloed zouden kunnen zijn op de prestaties van de school. Deal & Kennedy (1982) geven aan dat een sterke cultuur van een school essentieel is voor het bereiken van goede prestaties van studenten.

Binnen het onderwijs wordt al jarenlang onderzoek gedaan naar de organisatiecultuur. Met name de relatie tussen cultuur en effectiviteit is een vaker terugkomend onderwerp (Maslowski, 2001). Volgens Dietvorst & Mahieu (1989) zijn culturele en sociale processen essentieel voor het genereren van leerling-prestaties. Ook Schuurman (1986) geeft dit aan: het schoolklimaat is van groot belang voor functioneren van de leerlingen, waarbij hij het begrip 'schoolklimaat' conceptueel laat samenvallen met 'schoolcultuur'.

Met 'schoolcultuur' wordt in dit onderzoek bedoeld de organisatiecultuur van scholen, dat wil zeggen, organisaties waar onderwijs wordt gegeven (Dietvorst & Mahieu 1989, Maslowski, 2001). Een schoolcultuur heeft volgens Ten Bruggencate (2009:40) betrekking op de gemeenschappelijke vooronderstellingen, waarden en normen op school en schoolklimaat op de gemeenschappelijke perceptie van de werkomstandigheden. Zoals in paragraaf 2.1 is aangegeven, is het begrip klimaat conceptueel gerelateerd aan cultuur (Van Muijen, 1994). De Reijke (2006: 16) stelt dat culturen 'gecollectiveerde gedragspatronen zijn waarin individuele docenten en individuele leidinggevendenden elkaar conditioneren tot gedrag dat zij als vanzelfsprekend beschouwen'.

Houtveen et al. (1995) geeft aan dat de termen 'structuur' en 'cultuur' van een school te benaderen zijn vanuit verschillende perspectieven: volgens Mintzberg (1979) is een school een bureaucratische organisatie met een grote mate van controle en coördinatie, vooral door regels en procedures vanuit hogere bestuurlijke niveaus. Mintzberg voegt er nog een ander element aan toe, namelijk dat een school een professionele bureaucratie is, waarbij de coördinatie wordt gerealiseerd door opleiding en socialisatie van docenten. Volgens Weick (1984, in: Ten Bruggencate, 2009) zijn scholen losjes gekoppelde organisaties: docenten functioneren autonoom en hoeven weinig verantwoording af te leggen, omdat formele procedures en evaluatieprocedures ontbreken.

Bijzonder voor de schoolcultuur is de rol van leerlingen/studenten: zij maken als leerling /student zelf ook deel uit van de interne processen. Volgens Dietvorst & Mahieu (1989) moet de school zich bewust zijn van de effecten van cultuur op de mogelijke leereffecten van leerlingen: welke waarden, normen en verwachtingen liggen ten grondslag aan de gedragspatronen? Onderwijs geven is immers geen waardenvrij proces. Dit komt naar voren in het hele onderwijsproces, in zowel de onderwijshoud als de onderwijsorganisatie.

In feite verschillen onderwijsorganisaties dus niet essentieel van andere organisaties wanneer het gaat om de conceptualisering van het begrip organisatiecultuur.

4.2 Onderzoek naar schoolcultuur

In dit onderzoek wil ik mij met name richten op de medewerkers van de onderwijsinstelling – in welke mate dragen zij bij aan de vorming en instandhouding van de organisatiecultuur op school?

Volgens Maslowski (2001) zijn cultuuraspecten het leidende principe voor effectieve scholen, waarbij hij zich baseert op onderzoeken van Levine & Lezotte, (1990) en Sammons, Hillman & Mortimore, (1995). In deze onderzoeken komt steeds een aantal factoren naar voren die de cultuur van een school weerspiegelen, zoals prestatiegerichtheid, een gedeelde ideologie en missie, het belang van samenwerking tussen docenten (Maslowski:154).

Volgens mijn waarneming is er tot op heden weinig wetenschappelijk onderzoek verricht naar de organisatiecultuur in het Hoger Beroepsonderwijs. Wel is er onderzoek verricht naar organisatiecultuur in het basisonderwijs (o.a. Houtveen et al., 1996), het voortgezet onderwijs (o.a. Maslowski, 2001; Ten Bruggencate, 2009) en het universitair onderwijs (o.a. Cameron, 1985; Smart & St.John,1996; Obenchain, et al. 2002; Chandler 2001; Bruinsma,2003; Berrio, 2003; Sanderson, 2006; Thornhill, 1996, in: Smeenk 2007, Zammuto & Krakower, 1991).

In mijn onderzoek zal ik de cultuur van Hoger Beroepsonderwijs onderzoeken aan de hand van het concurrerende waardenmodel van Quinn & Rohrbaugh (1983). Volgens Ten Bruggencate (2009) wordt dit model in het onderwijsonderzoek nog niet op uitgebreide schaal toegepast, maar wordt de bruikbaarheid ervan wel onderkend (Houtveen, Voogt, Van der Vegt & Van de Grift (1996). Zo ook Van Wieringen, Ax, Karstanje & Voogt, (2000) (in: Ten Bruggencate,2006), aangeven aan hoe de vier organisatiemodellen van Quinn en Rohrbaugh (1983) te vergelijken zijn met de vier categorieën van effectiviteitsopvattingen in het onderwijs, die achtereenvolgens zijn opgekomen vanaf de jaren vijftig in Nederland (vgl. Schaveling, 1998; Scheerens, 1989, 1992; Voogt, 1989, 1994; Wijnen & Wolfsen, 1987 in: Ten Bruggencate, 2009). Deze effectiviteitscriteria zijn (p: 100):

- a. beheersing van de organisatie via de toepassing van regelgeving in de jaren '50 -'60 (te vergelijken met het interne proces model)
 - b. de collegiale school, in de jaren '70-'80 (te vergelijken met het human relations model)
 - c. de rationele doelgerichte school, in de jaren '80- '90 (te vergelijken met het rationele doel model)
 - d. de flexibele, bedrijvige school, sinds de jaren '90 (te vergelijken met het open proces model).
- Volgens Ten Bruggencate (2009:101) leiden de vier categorieën van effectiviteitsopvattingen tot verschillende criteria, waarmee de kwaliteit van het onderwijs beoordeeld kon worden: in het rationele doel model gaat het bijvoorbeeld om hoge leerprestaties, bij het interne proces model om lage lesuitval, bij het 'human relations' model om gemotiveerde docenten en bij het open systeem model om een hoog leerlingenaantal.

In hun onderzoek bij het basisonderwijs constateerden Houtveen, Voogt, Van der Vegt en Van de Grift (1996) drie schoolcultuurtypen: *prestatiegericht* (rationele doel en interne proces model), *teamgericht* (human relations model) en *vernieuwingsgericht* (open systeem model). Zij en haar collega's constateerden verder dat de combinatie van een teamgerichte en een vernieuwingsgerichte cultuur relatief vaak voorkomt in Nederland (21% van de basisscholen). Een 'zuivere' prestatiegerichte cultuur komt minder vaak voor (9% van de basisscholen) (in: Ten Bruggencate, 2009).

Maslowski (2001) onderscheidde vijf schoolcultuurtypen in het voortgezet onderwijs in Nederland. Hij vond op 15% van de scholen een *op beheersing gerichte cultuur* (overwegend rationele doel en interne proces model), 28% van de scholen had een *intern gerichte cultuur* (interne proces en 'human relations'), 16% een cultuur met de *nadruk op doelen en prestaties* (rationele doel), 33% een *flexibele cultuur* (human relations en open systeem), en 5% een *gemengde cultuur* (vooral rationele doel en human relations, maar ook open systeem en interne proces).

Uit zijn onderzoek bleek dat er een negatief effect was van een flexibele cultuur op de leerprestaties, vergeleken met een intern georiënteerde cultuur. Er bleek daarnaast een positieve relatie te bestaan tussen een op beheersing gerichte schoolcultuur en de doorstroomcijfers in de bovenbouw (Maslowski, 2001, p.115).

Uit de onderzoeken naar het Amerikaanse universitair onderwijs (Berrio, 2003; Obenchain, 2002, Sanderson, 2006) blijkt dat er op veel universiteiten een 'clan' cultuur dominant is. Deze vondsten komen overeen met eerdere bevindingen van Cameron (1985) and Smart & St.John (1996) die ook aangaven dat in 'higher education' de 'clan' cultuur het meest vaak aangetroffen werd (Obenchain et al., 2002). De 'clan' cultuur kenmerkt zich door: 'decentralized coordination and control, a primary focus on human resources and morale and operating values for flexibility' (Obenchain et al., 2002:25) en is een andere benaming voor het human relations cultuurmodel van Quinn & Rohrbaugh (1983). Als tweede dominante cultuur werd gevonden het rationele doel cultuurmodel. Verder gaf zowel Obenchain (2002) als Cameron (1985) aan dat veel universiteiten gemengde cultuurmodellen hadden zonder een dominantie.

4.3 Kenmerken van het hoger beroepsonderwijs

Onder *Hoger beroepsonderwijs* wordt volgens de wet verstaan: onderwijs dat is gericht op de overdracht van theoretische kennis en op de ontwikkeling van vaardigheden in nauwe aansluiting op de beroepspraktijk (Wet op het hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek, geldend op 23-01-2009). Het hoger beroepsonderwijs (afgekort: HBO) is een voor Nederland vrij jonge (1960) onderwijsvorm naast de - soms al eeuwenoud bestaande - universiteiten. Het HBO heeft sinds de start een enorme ontwikkeling en groei doorgemaakt: van specialistische instituten (HTS, Kweekschool, enz.) zijn het grote brede instituten geworden met vele opleidingen, die geclusterd zijn in beroepssectoren: economisch, educatief, sociaal, gezondheid, kunst, techniek, agrarisch. Kenmerkend voor het hoger beroepsonderwijs is dat er geen specifieke opleidingseisen zijn voor docenten (De Reijke, 2006). De docenten zijn allemaal hoogopgeleid. De meeste docenten zijn afkomstig uit het beroepenveld van de sector waaraan men lesgeeft en zijn ook nog vaak parttime werkzaam in die sector.

4.4 Kenmerken van cultuur in het hoger beroepsonderwijs

Zoals eerder is aangegeven, is er volgens mijn waarneming, nog weinig gepubliceerd over de organisatiecultuur in het hoger beroepsonderwijs.

De gedachte over de school als professionele bureaucratie is terug te vinden in publicaties over het HBO door De Reijke(2006); Verbiest (2006); Winkler (2006); De Vijlder (2008). De Reijke (2006:23) beschouwt instellingen voor hoger beroepsonderwijs als 'kennisintensieve organisaties waarbij kennis als belangrijkste input wordt gebruikt voor hun processen; kennis is hun kostbaarste kapitaalgoed, en overdracht van kennis en nog meer – de ontwikkeling van kennisverwervend en vernieuwend vermogen, is hun product.'

Hierbij worden de docenten beschouwd als 'professionals': hoogopgeleid, autonoom, met meer binding aan hun beroepsgroep dan aan de organisatie waar men werkzaam is (Weggeman, 2007; De Reijke, 2006; Winkler, 2006).

Winkler (p.97) kenmerkt het hoger beroepsonderwijs zodoende als een 'eilandencultuur', waarbij docenten individualistisch werken, niet openstaan voor samenwerking, kennisuitwisseling en ontplooiing.

In zijn onderzoek naar culturen in het voortgezet onderwijs, beschrijft Van Emst (1999) op basis van empirisch onderzoek, drie culturen die typerend zouden zijn voor dat onderwijstype: *de ambtelijke cultuur, de politieke cultuur, de professionele cultuur*. De Reijke (2006:20) heeft deze typering in zijn onderzoek bij de Hanzehogeschool te Arnhem en Nijmegen verder uitgewerkt voor het hoger beroepsonderwijs.

Ambtelijke cultuur:

Hier ligt de nadruk op hiërarchie waarbij hoger geplaatsten lager geplaatsten domineren. In deze cultuur is een tendens naar het uitbreiden van het aantal niveaus. Daarnaast kent deze cultuur een nadruk op formalisatie: gedrag wordt geformaliseerd, men hecht sterk aan procedures. Ten slotte wordt de ambtelijke cultuur gekenmerkt door traagheid: besluitvorming kent lange wegen. Tevens kent men een steile commandobureaucratie, waarbij aan de top ingrijpende beslissingen worden genomen die per decreet aan de organisatie worden opgelegd, die vervolgens in de organisatie vertraging te weeg brengen, omdat de beleidsbepalers bemerken dat hun beslissingen niet goed worden uitgevoerd.

Politieke cultuur:

Men hanteert het gelijkvormigheidsbeginsel: iedereen is gelijk, specifieke expertise wordt niet gehonoreerd. Men spreekt elkaar niet aan op kwaliteit, onderwijsbeoordelingen zijn niet openbaar. Er is sprake van positionele macht: mensen hebben pas invloed door hun positie, men zal dus z'n best doen om posities te verwerven door lobbyen. Ook bestaat er een vetorecht voor conservatieven die zodoende vernieuwingen kunnen tegenhouden.

Professionele cultuur:

Deze cultuur kenmerkt zich door erkende verschillen in professioneel niveau, waarbij de professionals continu gericht zijn op verbetering van hun kwaliteit. Men werkt planmatig en resultaatgericht. Daarnaast kenmerkt deze cultuur zich door een innovatief karakter.

Vergelijken we deze drie cultuurtyperingen met de vier typeringen uit het model van de concurrerende waarden (Quinn & Rohrbaugh, 1983), dan blijkt dat de ambtelijke en politieke cultuur vooral intern gericht zijn, vergelijkbaar met de hiërarchische en groeps cultuur van het model van Quinn en de politieke cultuur extern gericht. De ambtelijke cultuur vertoont duidelijk overeenkomsten met het interne procesmodel: interne oriëntatie en gericht op beheersing van processen. De politieke cultuur kan beschouwd worden als een verbijzondering van de human relations- cultuur, omdat men wel gericht is op informeel samenwerken, gelijkheid en gedeelde waarden, maar waar in de intermenselijke relaties een verborgen onderstroom aanwezig is: een mix van machts- en rollencultuur (Harrison, Handy). De professionele cultuur is vergelijkbaar met de doelgerichte en innovatieve cultuur, omdat de kernwaarden hier extern gericht zijn, ze zijn met name gericht op het behalen van resultaat, planmatig en gericht op innovatie.

De typering van Van Emst (1999) is door De Reijke (2006) toegepast om onderzoek te doen naar de professionalisering van docenten. Het is daardoor minder bruikbaar voor dit onderzoek naar de invloed van organisatiecultuur op onderwijsrendementen.

4.5 De relatie tussen cultuurkenmerken van het hoger beroepsonderwijs en onderwijsprestaties

In dit onderzoek wordt in beeld gebracht welke cultuur mogelijk leiden zal tot goede onderwijsresultaten, dat wil zeggen tot een hoog aantal gediplomeerden binnen de gestelde termijn van vijf jaar en weinig uitval na twee jaar. Hierbij moet een kanttekening worden geplaatst vanuit de literatuur.

Een effectieve onderwijsorganisatie is bij het leveren van goede prestaties niet alleen afhankelijk van de staf en medewerkers die opereren binnen een bepaalde organisatorische context, maar vooral ook van studenten die goede of minder goede onderwijsresultaten behalen, afhankelijk van hun kennisniveau en context (ICLON, 2008; Noorda, 2007). Vastgesteld moet worden dat onderwijsresultaten nooit volledig toe te schrijven zijn aan één variabele, zoals de organisatiecultuur.

De rol van studenten is geen variabele in dit onderzoek – het gaat met name om de organisationele context: de rol van medewerkers binnen het functioneren van de organisatie. Deze medewerkers zorgen voor een werkklimaat in het onderwijsproces waarbij studenten al dan niet gestimuleerd worden tot het leveren van prestaties (Ten Bruggencate, 2009).

Volgens Maslowski (2001) hebben diverse empirische studies (Reynolds & Teddlie, 2000; Scheerens & Bosker, 1997 in: Maslowski, 2001) aangetoond dat er een aantal effectiviteitsbevorderende factoren in een schoolorganisatie zijn die geïnterpreteerd kunnen worden als cultuurkenmerken.

Op basis van eerdere onderzoeken geeft hij aan dat een ordelijk klimaat leidt tot hogere prestaties van leerlingen. Ook zou een 'community' sfeer leiden tot hogere prestaties van leerlingen.

Zoals al eerder is aangegeven, deed Maslowski onderzoek naar de organisatieculturen binnen scholen voor voortgezet onderwijs. Hij veronderstelde dat elk van de modellen van het concurrerende waardesysteem positief zou kunnen samenhangen met de leerprestaties van leerlingen uit het VO. Een van de conclusies van zijn onderzoek is dat niet één van de vier cultuurmodellen specifiek bijdraagt aan een positieve output. De waarde van zijn onderzoek ligt met name in het feit dat cultuur als proceskenmerk ertoe doet, hij geeft aan dat onderzoek naar de achtergronden van cultuurkenmerken zeker wenselijk zou zijn (Maslowski :132).

Mijns inziens is het zinvol om onderzoek te doen naar de organisatiecultuur in het hoger beroepsonderwijs. Bovenstaande gegevens hebben betrekking op het voortgezet onderwijs met zijn specifieke kenmerken (Maslowski, 2001; Ten Bruggencate, 2009). Het zou kunnen zijn dat op basis van de specifieke kenmerken voor het hoger beroepsonderwijs, een onderzoek naar de cultuur in deze onderwijsvorm tot andere bevindingen zou kunnen leiden.

Vanuit de literatuur is af te leiden dat het hoger beroepsonderwijs op een aantal essentiële punten verschilt met het voortgezet onderwijs:

- Populatie: het HBO heeft studenten in de leeftijd van gemiddeld 18 tot ± 50 jaar. Dit zijn volwassenen, wat dus betekent dat de pedagogische waarden veel minder of nauwelijks aanwezig zijn in vergelijking met het voortgezet en basisonderwijs. De vormende waarden in het hoger beroepsonderwijs zijn beroepsvormende waarden. Dit komt met name naar voren bij coachingstrajecten in het Competentie gericht onderwijs (Van Heijst & Van der Krogt, 2007).
- Dominante rol van het beroepenveld of de beroepspraktijk: het onderwijs is gericht op de beroepspraktijk, 70 % van de docenten zijn afkomstig of nog werkzaam in de beroepspraktijk, de studenten brengen een gedeelte van hun studietijd door in de praktijk. De beroepspraktijk moet dan ook gezien worden als 'klant' met wie een goede relatie moet worden onderhouden (Bestuurlijke agenda, 2008; De Reijke, 2006; HBO-raad, 2009).

- Complexe structuur: binnen elke onderwijsinstelling zijn diverse opleidingen, soms nog verspreid over diverse locaties met diverse onderwijsmanagers. Docenten zijn vaak verbonden aan meerdere opleidingen in diverse varianten: deeltijd / voltijd, duaal, enz. Docenten hebben dikwijls meerdere rollen en taken (Schuiling, 2007). Deze complexiteit kan in veel gevallen leiden tot vormen van bureaucrativering en managerialisme en anderzijds tot vrijblijvendheid (De Reijke, 2006, 2007; Smeenk, 2007).
- Docenten zijn vakspecialist binnen één beroepsvakgebied: jurist, marketeer, enz. Zij voelen zich nauwer verbonden aan hun vakgroep dan aan de schoolorganisatie (De Reijke, 2006; Weggeman, 2008; Van Heijst & Van der Krogt, 2007). Dit kan mogelijk leiden tot een geringere betrokkenheid met de organisatie (Weggeman, 2008; De Reijke, 2006).
- Het HBO bevindt zich in een sterk concurrerende markt: er wordt veel energie gestoken in de marketingcommunicatie gericht op aankomende studenten (Bestuurlijke agenda 2008). Door de concurrentie wordt de organisatie onder druk gezet zich continu te vernieuwen (Obenchain, 2002).

In hoofdstuk 2 werd beschreven dat in het concurrerende waardenmodel van Quinn et al. (1983, 1988) vier cultuurmodellen worden weergegeven die gebaseerd zijn op de mate waarin de organisatie intern of extern gericht is, of gericht is op beheersing dan wel flexibiliteit: het interne procesmodel, het human relations model, het open systeem model en het rationele doelmodel.

De genoemde concurrerende waarden zijn zeker van toepassing op het hoger beroepsonderwijs, omdat gezien bovenstaande karakterisering, ook deze instellingen in het spanningsveld opereren van flexibiliteit versus beheersing: speelt men in op ontwikkelingen in de markt of ligt het accent op de zogenaamde 'kleine kwaliteit' de beheersing en regulering van processen. Ook het spanningsveld interne gerichtheid versus externe gerichtheid is herkenbaar voor het hoger beroepsonderwijs: in organisaties die intern gericht zijn zal er veel aandacht zijn voor interne processen en structuren, overleg, onderwijskwaliteit (NVAO 2008) tegenover de externe gerichtheid, waarbij de vraag van de klant centraal staat en de prestaties centraal staan (De Reijke, 2006). Deze modellen worden geoperationaliseerd in een vragenlijst om de cultuur van een School in kaart te brengen.

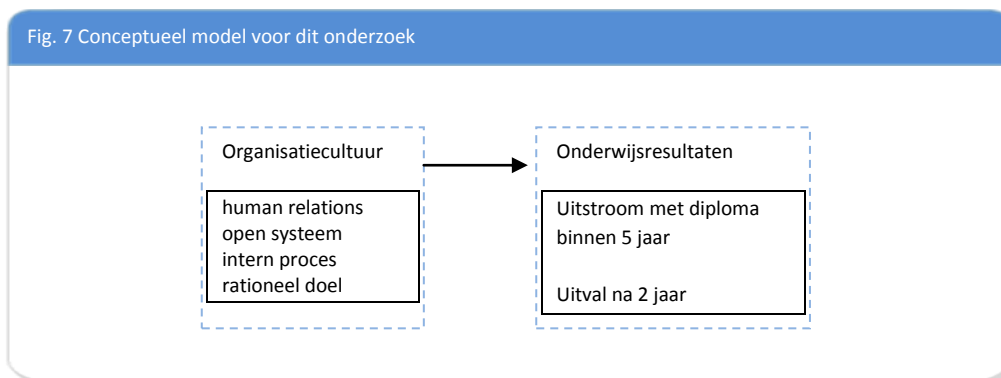
Om een effectieve organisatie te zijn, zal het HBO een cultuur moeten hebben van doelgerichtheid in combinatie met een cultuur van ondernemerschap, vrijheid van handelen, professionaliteit, teamwerk (De Reijke, 2006, 2007).

Volgens Cameron & Quinn (2002) zullen organisaties waarin alle dimensies evenveel worden benadrukt - zonder dat één of meer dimensies worden benadrukt – effectief zijn. Dit wordt aangegeven met de term 'balanscultuur' (Lauwers & Verdonck, 2007).

Ondanks dat nog niet alles duidelijk is in de literatuur over de organisatiecultuur in het hoger beroepsonderwijs, lijkt het erop dat een 'balans' model waar alle vier cultuurmodellen in even grote mate *positief* (in dit onderzoek, door middel van *lage* scores) aanwezig zijn, een gunstige uitwerking zou kunnen hebben op de prestaties van studenten. Onmiddellijk moet hierbij aangetekend worden dat, zoals in paragraaf 3 is aangegeven, de onderwijsresultaten maar zeer ten dele beïnvloed worden door de organisatiecultuur. Er zijn veel meer variabelen die hierop van invloed zijn.

Gezien het complexe karakter van het fenomeen onderwijsresultaten en organisatiecultuur, zullen elementen uit alle vier cultuurmodellen van Cameron & Quinn (2002) waarneembaar moeten zijn in het hoger beroepsonderwijs. Obenchain (2002) geeft zelfs aan, dat een dominantie in één of meerdere modellen mogelijk kan duiden op interne conflicten in zowel processen als bij medewerkers en management. Deze interne conflicten kunnen de

onderwijsresultaten van de school beïnvloeden omdat het gedrag van medewerkers van invloed is op de prestaties van studenten (Maslowski, 2001; Ten Bruggencate, 2009). Of dit dan ook leidt tot slechte onderwijsresultaten zou heel goed mogelijk kunnen zijn. Gezien het exploratieve karakter van dit onderzoek zijn er geen scherpe hypothesen te formuleren vanuit de literatuur.



4.6. Conclusie

Het HBO onderscheidt zich niet van andere organisaties wanneer het gaat om algemene kenmerken van organisatiecultuur. Daarnaast kent het HBO wel specifieke uitingsvormen van de cultuur zoals dat naar voren komt in de gezamenlijke waarden en normen en het gedrag van de medewerkers. Vanuit de literatuur is aangetoond dat de organisatiecultuur medebepalend is voor de effectiviteit van een organisatie en dat dit ook geldt voor het onderwijs (Maslowski, 2001).

Vergelijken we de waarden, normen en uitingsvormen van de cultuur met de modellen van Cameron & Quinn (2002) dan zou men kunnen veronderstellen, dat het meest wenselijke cultuurmodel voor het HBO zou kunnen zijn, een cultuur waarbij op ieder cultuurmodel in gelijke mate positief gescoord wordt (in dit onderzoek weergegeven met scores <3,0).

Dit zal dus mogelijk kunnen leiden tot effectiviteit, dat wil zeggen, goede onderwijsprestaties van studenten, hetgeen in dit onderzoek betekent: weinig uitval van studenten na jaar 2 zonder propedeuse en een hoog diplomarendement binnen 5 jaar.

Een goed presterende instelling voor hoger beroepsonderwijs zal gekenmerkt worden door vier kwalificaties: doelgerichtheid waarbij men gericht is op prestaties van studenten, human relations gericht waarbij de docenten betrokken moeten zijn en het management gericht op participatie. Ook zal de instelling gericht moeten zijn op de verbetering van interne processen zoals de organisatie van 'kleine kwaliteit' (cijferregistratie, aanleveren van tentamens, enz.). Ten slotte zal de instelling open-systeem gericht moeten zijn, gericht op innovatie, een kennisinstituut dat gericht is op de beroepspraktijk. Uitschieters naar één model, of te hoge scores op de modellen (dat wil zeggen dat bepaalde cultuurmodellen in mindere mate of nauwelijks aanwezig zijn), kunnen leiden tot mogelijk disfunctioneren van de organisatie. Of een bepaalde cultuuriëntatie een samenhang vertoont met de onderwijsprestaties van de studenten, zal door middel van empirisch onderzoek verder uitgewerkt moeten worden.

Inleiding

In vorige hoofdstukken werd vanuit de organisatiesociologische theorie aangegeven wat er verstaan moet worden onder het begrip organisatiecultuur en onderwijsresultaten. Deze theorie vormt het uitgangspunt voor het empirisch onderzoek. Om antwoord te kunnen geven op de centrale vraag over de invloed van de organisatiecultuur op de onderwijsresultaten, zal nagegaan moeten worden hoe de huidige organisatiecultuur gekenmerkt wordt bij de Schools van INHolland en welke onderwijsresultaten behaald zijn per School. In dit hoofdstuk wordt de onderzoeksmethode beschreven.

5.1 Onderzoeksdesign

Voor deze studie zal de methode van een meervoudige case study volgens een nomothetisch verklaringsmodel worden gehanteerd, omdat er sprake is van een sociaal verschijnsel dat bestudeerd wordt met een beperkt aantal causale variabelen (Braster, 2000). Het onderzoek heeft een exploratief karakter. In dit onderzoek wordt het sociale verschijnsel 'organisatiecultuur' onderzocht dat benaderd wordt met verschillende methodische middelen: een combinatie van kwalitatieve en kwantitatieve onderzoeksmethoden. Deze methodische triangulatie is bij een onderzoek naar organisatiecultuur belangrijk voor de kwaliteit van het onderzoek aangezien deze werkwijze de betrouwbaarheid verhoogt (Braster 2000; Yin, 1989). Het *kwantitatief* onderzoek bestaat uit een online enquête en een secundaire analyse op basis van databestanden en het *kwalitatief* onderzoek bestaat uit bestudering van bestaande documenten en een groepsinterview in een focusgroep van docenten en medewerkers. De kwantitatieve dataverzameling heeft als voordeel dat inzicht verkregen wordt in de verschillende cultuurmodellen van de vier Schools en dat de Schools met elkaar vergeleken kunnen worden. Ook wordt inzicht verkregen in de relatie tussen de sterkte van een cultuurmodel en één van de organisatiefactoren zoals effectiviteit. In dit onderzoek wordt onder effectiviteit bij het onderwijs verstaan de onderwijsresultaten, hier bedoeld, de studieresultaten van de studenten (zie hfst. 3).

Kwalitatief onderzoek biedt op basis van bij de gegevens die bij het kwantitatief onderzoek verkregen zijn, inzicht in de interpretaties van de vragen (Zammuto & Krakower, 1991). Bovendien kunnen de interviews een hulpmiddel zijn om zekerheid te krijgen omtrent de validiteit van de resultaten (Van Muijen, 1994: 39).

5.2 Selectie onderzoekseenheden

Bij de selectie van onderzoekseenheden kan men pragmatisch, statistisch of theoretisch te werk gaan (Braster, 2000). In dit onderzoek wordt gekozen voor een pragmatische invalshoek omdat bepaalde gebeurtenissen uit de praktijk de selectie bepaalden.

5.2.1 Casebeschrijving INHolland

Het onderzoek wordt uitgevoerd bij hogeschool INHolland. De reden waarom voor deze organisatie is gekozen ligt in het feit dat de hogeschool in haar eigen beleidsvoornemens aankondigt dat de bedrijfscultuur verbeterd moet worden omdat het centrale bestuur ontevreden is met de huidige bedrijfscultuur (Bestuurlijke agenda, 2008). Het ligt dan voor de hand om na te gaan hoe de huidige bedrijfscultuur van de hogeschool zich momenteel manifesteert. Ook geeft het bestuur aan dat er meer aandacht moet komen voor de kwaliteit van het onderwijs hetgeen zich ondermeer uit in de onderwijsresultaten van studenten. De hogeschool is ook geschikt voor dit onderzoek omdat deze organisatie diverse min of meer zelfstandige eenheden (Schools) kent, die qua organisatie (hiërarchie, personeel) en

'productvorm' ('afleveren' van HBO-gediplomeerden) aan elkaar gelijk zijn. Zodoende is het mogelijk het onderzoek te repliceren bij diverse eenheden, waardoor het onderzoek betrouwbaar maar ook interessant wordt. Deze eenheden bevinden zich bovendien op diverse locaties in de Randstad. Tenslotte is een onderwijsinstituut een boeiende organisatie met een dynamische externe omgeving en diverse interne processen: deze hogeschool kenmerkt zich de laatste vijftien jaar door vele fusies, reorganisaties en onderwijsvernieuwingen die elkaar in een erg snel tempo opvolgen of overlappen.

Hogeschool INHolland is een onderwijsinstelling met 31.500 studenten en 2.800 medewerkers, gevestigd in elf steden in de Randstad.

Na de fusie in 2001 van vier grote hogescholen in de Randstad heeft men gekozen voor een structuur van achttien Schools, verdeeld over acht locaties. Iedere School biedt één (bijv. Education) of meerdere opleidingen aan (zoals bij Economics: accountancy, bedrijfseconomie, commerciële economie, toerisme/vrijtijdsmanagement). De formele structuur van alle Schools is gelijk: een directeur met daaronder een programmadirecteur en daaronder opleidingsmanagers die bij sommige Schools bijgestaan worden door coördinatoren. Binnenkort vindt er weer een reorganisatie plaats waarbij het management van de Schools opnieuw worden ingericht. Iedere School heeft een eigen ondersteunende administratieve dienst, een eigen onderwijskundige en een controller. Het aantal docenten per school verschilt: dit is o.a. afhankelijk van het aantal studenten per School. De docenten zijn allemaal hoogopgeleid, ongeveer tweederde van het docentenbestand is afkomstig of nog werkzaam in het beroepenveld waarvoor zij studenten opleiden.

De gehanteerde systemen zijn voor iedere School gelijk, er is o.a. één hogeschoolbreed onderwijsconcept, één ICT-systeem, een centraal HRM systeem, enz. Strategisch beleid wordt ook op directieniveau centraal georganiseerd.

De Schools kunnen van elkaar verschillen in hun onderwijsaanbod, in hun context, in hun geschiedenis, in omvang, in hun medewerkerpopulatie en in interne bedrijfsvoering.

Doordat veel docenten deels werken of gewerkt hebben in de beroepspraktijk, ontstaat er een waardevolle wisselwerking tussen theorie en praktijk. De opleidingen staan voortdurend in contact met het werkveld zodat de opleidingen zijn afgestemd op de vraag van de toekomstige arbeidsmarkt.

De school zegt van zichzelf in haar missie dat ze: open (gericht op transparantie en betrokkenheid), sociaal (maatschappelijk betrokken), vooruitstrevend en ambitieus is (gericht op ontplooiing en marktgericht). Deze missie wordt door alle Schools overgenomen, maar kan per School verschillend worden uitgewerkt en vastgelegd in managementcontracten.

De omgeving voor de vier Schools is in zoverre verschillend dat de economische Schools dezelfde omgeving kennen: het beroepenveld bevindt zich in de commerciële, financiële sector, met uitzondering van de toeristische opleidingen: zij bevinden zich in de toeristische en entertainmentsector. Ook een deel van de docenten aan deze opleidingen komen uit deze sector. De concurrentie voor de economische Schools is erg groot, van zowel grote als kleine onderwijsinstellingen.

De Unit of Agriculture in Delft heeft een specifiek opleidingsaanbod gericht op de voedingsmiddelentechnologie, het milieu, de tuinbouw en akkerbouw. Deze opleidingen zijn minder populair bij scholieren vandaar dat de Unit de kleinste is van alle Schools. De opleidingen van Delft zijn ten gevolge van technologische en economische ontwikkelingen onlangs drastisch vernieuwd. De concurrentie van deze school is veel minder dan bij de andere Schools vanwege hun aanbod.

5.2.2 Selectie onderzoekseenheden

Binnen een case study is er sprake van onafhankelijke variabelen en afhankelijke variabelen (Braster, 2000). In dit onderzoek is een bepaald cultuurmodel de onafhankelijke en de onderwijsresultaten de afhankelijke variabele. Organisatiecultuur wordt zoals eerder in hoofdstuk 2 werd aangegeven,

beschouwd als de 'social glue' van een organisatie en die dus de organisatie bijeenhoudt (Van Muijen et al., 1996). Vanuit dit perspectief heeft de organisatiecultuur effect op andere organisatievariabelen zoals prestaties.

Het onderzoek vindt plaats bij vier onderzoekseenheden, namelijk vier verschillende Schools van INHolland, waarbij hetzelfde onderzoek wordt gerepliceerd. De keuze voor deze vier Schools is zowel inhoudelijk als pragmatisch van aard.

Er zijn twee inhoudelijke criteria gehanteerd voor de keuze van onderzoekseenheden:

a. Sector: de School moet een opleidingsmix aanbieden die in dezelfde sector thuishoren, zoals economie, educatie (classificatie HBO-raad). De medewerkers van een School komen vrijwel allemaal uit de beroepssector waaraan ze lesgeven. Uit de literatuur (Hofstede, 2004) blijkt dat iedere branche branchespecifieke cultuuraspecten kent. Sommige Schools bieden diverse opleidingen aan, hetgeen betekent dat hun medewerkers mogelijk diverse cultuurverschillen met zich mee kunnen dragen.

b. Locatie: De School moet gevestigd zijn op één locatie omdat ieder locatie door de jaren heen zijn eigen subcultuur heeft gevestigd. Dit komt omdat de hogeschool een fusieverband is van zelfstandige hogescholen die op één locatie gevestigd waren. Wanneer medewerkers werken op die ene locatie leveren ze ook een wezenlijke bijdrage aan de gevestigde cultuur op die locatie. Een aantal Schools gaf aan dat hun medewerkers verspreid zaten over meer dan 3 locaties, dus dat zou geen betrouwbaar beeld opleveren omdat de School geen eenheid was. De variabele 'locatie' kan mogelijk de relatie tussen de onafhankelijke en de afhankelijke relatie beïnvloeden. Op bovenstaande criteria zijn tien Schools geselecteerd. De keuze voor drie economische Schools en één agrarische School is pragmatisch van aard, omdat er van de tien Schools die uitgenodigd zijn voor deelname aan dit onderzoek, er uiteindelijk maar vier Schools overbleven: hun directies reageerden positief. Hierbij moet er wel opgemerkt worden, dat er geen uitnodiging is verstuurd aan de School waar ik zelf werkzaam ben, gezien het dreigende gevaar van onderzoeksbias wanneer men een onderzoek doet onder eigen collega's.

De drie economische Schools hebben ongeveer dezelfde opleidingen (Accountancy; Commerciële economie; Bedrijfseconomie; Bedrijfskundige informatica; Financial Services management; International business management; Toerisme&Recreatie; Management, Economie&Recht; Personeel&Arbeid.

De agrarische School heeft een ander opleidingsaanbod: Bedrijfskunde & Agribusiness; Food & Business; Bos- & Natuurbeheer; Dier- & Veehouderij; Plattelandsvernieuwing; Voedingsmiddelentechnologie; Milieukunde; Tuin- & Akkerbouw.

De vier Schools zijn gevestigd op vier verschillende locaties van INHolland. Het aantal vier zal mogelijk een representatief beeld kunnen opleveren en is uitvoerbaar binnen de gestelde tijd die voor dit onderzoek staat. Het zou natuurlijk wenselijker zijn geweest wanneer dit onderzoek had plaatsgevonden bij alle Schools van INHolland.

De respondenten zijn de medewerkers van de School, zowel niet-onderwijzend personeel als docenten. Ik kies niet voor een steekproef omdat het aantal medewerkers per School dat ondervraagd moet worden niet groot is ($\pm 80 / 100$ medewerkers). Doordat er vier van de achttien Schools van INHolland onderzocht worden, die bovendien niet allen voldoen aan de gestelde selectiecriteria, is het onderzoek niet direct te generaliseren naar alle Schools van INHolland. De externe validiteit zal met name geborgd moeten zijn in de theoretische generaliseerbaarheid omdat het hoger beroepsonderwijs vanuit de literatuur over algemene kenmerken beschikt ten aanzien van de organisatiecultuur.

Voorafgaande aan het onderzoek heeft er een gesprek plaatsgevonden met de directie van iedere school en is zowel door onderzoeker als Schooldirectie een contract getekend waarbij de onderzoeker geheimhouding van gegevens toezegt en de directie toestemming geeft tot onderzoek bij de personeelsleden en inzage in beleidsdocumenten.

5.3 Operationalisatie van begrippen

In de onderzoeksvraag staan twee begrippen centraal: organisatiecultuur en onderwijsresultaten.

Allereerst wordt ingegaan op de operationalisatie van het begrip organisatiecultuur. Organisatiecultuur is een heterogeen begrip en kent meerdere dimensies.

5.3.1 Het model van de concurrerende waarden

Dit onderzoek is gebaseerd op het model van de concurrerende waarden van Quinn & Rohrbaugh (1983) en Quinn & Cameron (2001). Dit model is tweedimensionaal en waarbij de twee dimensies volgens Quinn (in: Dusschoten-De Maat 2004: 23) datgene vertegenwoordigen waar het bij de effectiviteit van de organisatie eigenlijk om draait: de interne focus versus de externe focus van de organisatie en de mate van flexibiliteit versus de beheersing van de organisatie. Quinn en zijn collega's ontwikkelden op basis hiervan een viertal organisatiemodellen: het open systeemmodel, het rationele doelmodel, het human relations model en het interne procesmodel (zie hfst. 2.4). Cultuur wordt in dit onderzoek geoperationaliseerd door de dimensies: stijl van leidinggeven, het functioneren van de organisatie, beoordeling van de organisatie en onderlinge verhoudingen.

Deze domeinen worden vervolgens geoperationaliseerd in de vier cultuurmodellen:

Human relationsmodel in het HBO:

- Stijl van leidinggeven: coachend, ondersteunend;
- Functioneren van de School: betrokken medewerkers, openheid, participatie;
- Beoordeling van de School: men hecht belang aan goede verstandhoudingen, sfeer
- Teamfunctioneren: samenwerking, waardering, overleg, ruimte voor persoonlijke ontwikkeling medewerker;

Een vraag ter illustratie: *leidinggevendens hechten veel waarde aan een prettige werksfeer.*

Open systeemmodel in het HBO:

- Stijl van leidinggeven: gerichtheid op innovatie, inspirerend, ambitieus;
- Functioneren van de School: inspelen op vraag vanuit beroepspraktijk, extern gericht, kennis en inzicht is belangrijk voor succes;
- Beoordeling van de School: men hecht waarde aan creativiteit, succes, ontwikkeling
- Teamfunctioneren: passie, openheid, creativiteit;

Een vraag ter illustratie: *onze kracht is het inspelen op vraag van de beroepspraktijk.*

Rationeel doelmodel in het HBO:

- Stijl van leidinggeven: gerichtheid op prestaties en resultaten, veeleisend;
- Functioneren van de School: prestaties meten, hard werken, gericht zijn op succes;
- Beoordelen van de School: men hecht belang aan resultaten bereiken, prestaties, beloning
- Teamfunctioneren: accent op prestatie, afspraak is afspraak

Een vraag ter illustratie: *'prestatiebeloning is de beste motivatie voor medewerkers'.*

Intern procesmodel

- Stijl van leidinggeven: top down, niet delegerend, gericht op controle;
- Functioneren van de School: men hecht veel waarde aan regels en procedures, nadruk op efficiëntie, planning;
- Beoordelen van de School: men is gericht op behoud van werkprocessen, standaardisering
- Teamfunctioneren: taakgericht, ieder werkt voor zich, weinig horizontaal overleg.

Een vraag ter illustratie: *bij onze School houdt iedereen zich vooral met zijn/haar eigen werk bezig.*

Het begrip ‘*onderwijsresultaten*’ is te omschreven als ‘de prestaties van onderwijsinstellingen zoals die worden beoordeeld bij een accreditatie of vergelijkbare onderzoeken’ (Wijnen, 1992). In dit onderzoek wordt dit geoperationaliseerd door twee indicatoren: de uitval van studenten na twee jaar en het diplomarendement na vijf jaar. Het *uitvalpercentage* is in dit onderzoek het percentage studenten dat de School verlaat na jaar 2. Zoals in hoofdstuk 3 is beschreven vertrekken de meeste studenten de School omdat ze een negatief bindend studieadvies hebben gekregen. Het diplomarendement is het aantal studenten dat een diploma behaalt in 4 respectievelijk 5 jaar gedeeld door het totale aantal studenten in het cohort vermenigvuldigd met 100%. In dit onderzoek wordt het rendement gediplomeerden binnen 5 jaar gehanteerd omdat deze percentages vergelijkbaar zijn met de landelijke gegevens per HBO- sector.

5.3.2 Online vragenlijst

Om na te gaan hoe de cultuur ervaren wordt in een School, wordt gebruik gemaakt van een kwantitatieve methode, waarbij alle werknemers (docenten en niet-onderwijzend personeel) van de School betrokken worden. De keuze voor dit type onderzoek komt voort uit het feit dat bij een groot aantal respondenten op systematische wijze een groot aantal kenmerken wordt gevraagd (Baarda & De Goede, 2006). Dezelfde kwantitatieve data bij vier Schools maken het mogelijk om gegevens met elkaar te vergelijken.

Het onderzoek zal plaatsvinden op een gestructureerde wijze door middel van digitaal verspreide vragenlijsten. De vragenlijst is ontwikkeld door vier studenten Sociologie en is door hen getest bij verschillende instellingen (Cappon 2009). De lijst is geïnspireerd op de Focusvragenlijst (Van Muijen) en de OCAI vragenlijst (Van Muijen, 1994), omdat genoemde instrumenten beide problemen opleverden met betrekking tot de validiteit. Volgens Cappon (2009) zijn bij de Focuslijst de schalen te weinig gedifferentieerd en meten dus grotendeels hetzelfde en levert de OCAI vragenlijst problemen op omdat er verschillende aspecten in één stelling worden gecombineerd.

De vragenlijst bestaat uit 84 stellingen verdeeld in vier dimensies (zie bijlage I): stijl van leidinggeven, het functioneren van de School, de beoordeling van de School, onderlinge verhoudingen.

De organisatiecultuur wordt dus gemeten door het in kaart brengen van relevante dagelijkse praktijken binnen een School, omdat deze praktijken van de medewerkers een indicatie zijn voor de mate waarin de onderliggende waarden tot uiting komen (Dusschoten- De Maat, 2004). De antwoordcategorieën zijn opgesteld in een Likertschaal met 6 antwoordmogelijkheden (zeer mee eens, mee eens, meer mee eens dan oneens, meer mee oneens dan eens, mee oneens, zeer mee oneens). Een keuze ‘niet van toepassing’ of ‘geen mening’ is niet vermeld om te voorkomen dat respondenten te gemakkelijk zouden kiezen voor een neutrale optie, wat mogelijk een vertekend oplevert.

5.3.2.1 Respons

De enquête is online verspreid onder alle medewerkers van de vier Schools, zowel docenten als niet-docenten via het interne onderzoekstool EVASYS. Via dit systeem kunnen zowel de online als de hard copy vragenlijsten digitaal verwerkt worden. Voor interne onderzoeken binnen de hogeschool wordt dit systeem altijd gebruikt, behalve voor MTO's en STO's. De vragenlijst is verstuurd niet namens de onderzoeksdienst van de hogeschool maar namens mijzelf. Er is zodoende een persoonlijk en stimulerend begeleidend bericht verstuurd waarin een beroep werd gedaan op de collegialiteit.

Het aantal enquêtes dat verspreid is bedraagt 457 (School of Economics Alkmaar, 65; School of Economics Haarlem, 95; School of Economics Rotterdam, 245; School of Agriculture Delft, 52.

	<i>Docent</i>		<i>Niet-docent (NOP/OOP)</i>			
	Op welke vestiging ben je voornamelijk werkzaam?		Op welke vestiging ben je voornamelijk werkzaam?			
	Aantal medewerkers				totaal	totaal %
Diemen		1				
Haarlem	95	17	5		22	23%
Rotterdam	245	32	12		44	20%
Alkmaar	65	13	8		21	32%
Den Haag		1				
Delft	52	28	2		31	58%
	457	92	24		118	24%

Tabel 5.1: Op welke vestiging is de respondent werkzaam en welke functie heeft de respondent

Er zijn twee respondenten die voornamelijk werkzaam waren in Diemen en Den Haag, en twee respondenten hebben deze vraag niet ingevuld. De genoemde locaties behoren niet tot de populatie van dit onderzoek dus deze vragenlijsten zijn uit de onderzoeksgegevens gehaald. Het aantal ingevulde vragenlijsten bedraagt 118.

De vragenlijst heeft 10 werkdagen open gestaan en is voorzien van een motiverend e-mail bericht. Na 5 werkdagen is er nog een reminder verstuurd naar alle adressen.

De verspreiding online heeft als voordeel dat de vragenlijst snel te verspreiden is bij geografisch verspreide groepen en dat de resultaten digitaal weergegeven worden. Verder wordt er bij INHolland erg veel online gecommuniceerd, omdat veel medewerkers parttime werken. Het nadeel van een online enquête is dat de respons erg laag is. De oorzaak hiervan is (blijkens diverse reacties van respondenten) dat veel medewerkers erg druk zijn en geen tijd hebben om vragenlijsten in te vullen. Ook worden de e-mails vaak vergeten, ondanks de reminder. Sommige respondenten gaven aan dat ze gezien het onderwerp 'organisatiecultuur', absoluut niet mee wilden werken aan dit onderzoek omdat dit 'tot niets zou leiden'. Bij de School in Rotterdam, waar de respons het laagst was, hadden de medewerkers een paar weken geleden een vergelijkbare vragenlijst ingevuld voor een onderzoek naar organizational performance. Tevens hadden medewerkers van een bepaalde opleiding net een accreditatie achter de rug. Diverse medewerkers gaven dan ook aan dat ze onderzoeksmoe waren.

Direct na het versturen van de herinneringsmail, zijn er persoonlijk nog papieren versies van dezelfde vragenlijst uitgedeeld aan respondenten die nog niet toe gekomen waren aan het invullen van de online versie. In principe krijg je met het persoonlijk uitdelen en weer verzamelen, de hoogste respons, nadeel is wel dat de respondenten onder 'sociale' druk van collega's een enquête invullen en dat de onderzoeker erg veel tijd kwijt is om op diverse locaties

collega's op te zoeken op diverse tijdstippen. De papieren versies zijn samen met de online versies verwerkt in één bestand.

In totaal zijn 117 ingevulde vragenlijsten ingeleverd, een respons van 24%. Naar sociaalwetenschappelijke criteria is deze respons niet voldoende om generaliserende uitspraken te doen, maar gezien het aantal respondenten per locatie zal het toch adequaat zijn voor de analyse.

5.3.3 *Onderwijsresultaten*

De secundaire analyse van databestanden bestaat uit een analyse van de verzameling van statistische gegevens over recente studieresultaten van de laatste 3 cursusjaren. Van het totaal aan studieresultaten over alle leerjaren is gekozen voor a. de uitstroompercentages na vijf jaar en b. de uitvalpercentages na twee jaar. Hiermee wordt bedoeld:

a. *de uitstroompercentages met diploma* wordt ook wel het diplomarendement genoemd (HBO-raad 2008; Accreditatiebestand INHolland 2009). Dit rendement is bepaald op basis van de instroom eerste keer hogeschool. Per cohort wordt in cumulatieve percentages het aantal afstudeerders gegeven. In dit onderzoek wordt gehanteerd het percentage studenten dat de School verlaten heeft met diploma binnen vijf jaar: 2006 (cohort 2001); 2007 (cohort 2002) en 2008 (cohort 2003).

Deze norm wordt gehanteerd door de HBO-raad die alle uitstroomgegevens per HBO sector en per hogeschool registreert. Deze gegevens zijn het meest interessant, omdat de uitstroom met diploma binnen 5 jaar bedrijfsmatig gezien een streven is van iedere hogeschool. Hierop wordt de bekostiging van het onderwijs berekend.

b. Het *uitvalpercentage* is in dit onderzoek het percentage studenten dat de School verlaat na jaar 2, in de meeste gevallen met een negatief bindend studieadvies. De uitvalpercentages zijn bepaald op basis van de instroom eerste keer hogeschool. In het accreditatiebestand van INHolland wordt per cohort in cumulatieve percentages het aantal uitvallers gegeven. Alle studenten die in het studiejaar (dat van start ging op 1 september van het aangegeven jaar) definitief met de opleiding zijn gestopt en die, voordat ze aan de opleiding begonnen, bij geen enkele andere opleiding binnen hogeschool INHolland stonden ingeschreven zijn uitvallers. Een student die begint met een opleiding en dan omzwaait wordt als uitvaller gerekend. De uitvalcijfers gaan zowel over de hoofdfase als de propedeuse. Zowel een omzwaaiër (naar een andere INHolland opleiding) als een student die de hogeschool verlaat wordt als uitvaller geteld. Een student die is omgezwaaid naar een opleiding en vervolgens uitvalt wordt niet meegeteld.

In dit onderzoek zijn de gegevens over de studentenuitval na 2 jaar relevant, omdat dit een 'breekpunt' is in de opleiding: heeft men binnen 2 jaar de propedeuse niet behaald dan geldt het negatief bindend studieadvies: de student zal de opleiding moeten verlaten. Dit zijn studenten die vanwege allerlei omstandigheden niet goed tot studiestatistiek kunnen komen. Per School wordt het percentage studenten gehanteerd dat na 2 jaar de propedeuse niet heeft behaald en de opleiding moest verlaten. Voor dit onderzoek hanteer ik de jaar 2-uitvalgegevens van de laatste 3 jaren: 2008 (cohort 2006); 2007 (cohort 2005) en 2006 (cohort 2004). De HBO raad geeft hiervan geen landelijke gemiddelden per sector, zij beperken zich tot de uitval na jaar 1 en na jaar 3. Voor mijn onderzoek is dit minder relevant omdat de uitval na jaar 1 bepaald wordt door factoren die in mindere mate met de organisatie te maken hebben: een verkeerde studiekeuze en persoonlijke omstandigheden (OCW studentenmonitor, 2007). Het propedeusejaar in het HBO heeft dan ook een selecterende functie (HBO-raad 2009).

5.3.3.1 *Kwaliteit van bestaande gegevens van de onderwijsresultaten*

Volgens Baarda & De Goede (2006) is de wijze waarop bestaande gegevens zijn verzameld bepalend voor de kwaliteit ervan. De gebruikte databestanden in dit onderzoek zijn afkomstig van een specialistische interne dienst bij INHolland: Onderwijs, Kwaliteit & Research (OKR, 2009) en van de HBO-raad (2009) en het ministerie van OCW (2008). Deze drie instanties

monitoren jaarlijks systematisch de instroom, doorstroom en uitstroom van studenten, waarbij de HBO raad en het ministerie van OCW de resultaten van alle hogescholen per sector in Nederland weergeeft en INHolland de resultaten van alle opleidingen van INHolland. De betrouwbaarheid van deze bestanden is hoog te noemen omdat dezelfde resultaten bij verschillende instanties worden aangetroffen (HBO-raad en Min. OCW). Verder kan gemeld worden dat onderwijsresultaten afkomstig zijn uit een speciale database die ter beschikking staat aan de accreditatiecommissies van de overheid. Deze gegevens zijn controleerbaar door de gegevens van de centrale studentadministratie van de hogeschool en de IB-groep te Groningen.

5.3.4 *Kwalitatieve bestudering van beleidsdocumenten*

Voor dit onderzoek is het instellingsplan van INHolland 2006-2011 en de Bestuurlijke Agenda 2008 gehanteerd. Daarnaast is bij iedere School inzage verkregen in een managementagenda 2008-2009, een recent studenttevredenheidsonderzoek, uitgevoerd door het NIPO (STO INHolland 2007), een recent medewerkerstevredenheidsonderzoek, uitgevoerd door Effactory Amsterdam (2007), een onderzoek naar de Organizational Performance (Center for Organizational Performance, De Waal, 2009).

Het uitgangspunt voor dit onderzoek wordt gevormd door de vier cultuuriëntaties van Quinn & Rohrbaugh (1983) en Cameron & Quinn (2002). Uit de documenten valt op te maken hoe cultuur in de school wordt vormgegeven: in de stijl van leidinggeven, in het functioneren van de organisatie, in de beoordeling van de organisatie, in de onderlinge verhoudingen. Deze operationalisaties zijn gegroepeerd naar een van de vier cultuurmodellen, zodat er mogelijk een patroon valt te ontdekken in de diverse beschrijvingen. De uitspraken van het management en de medewerkers worden daarbij geïnterpreteerd naar de kenmerken van ieder cultuurmodel: 'human relationsmodel', het 'intern procesmodel', het 'open systeemmodel' en het 'rationeel doelmodel'.

De resultaten van dit onderzoek vormen slechts een illustratie van de online enquête. Er kunnen geen generaliserende uitspraken worden gedaan.

5.3.5 *Groepsinterviews*

Per School is een focusgroep samengesteld uit een aantal docenten van de School of Economy te Haarlem, Alkmaar, Rotterdam en de Unit of Agribusiness te Delft. De interviews duren 1 á 1 ½ uur, gepland rond lunchtijd op de eigen locatie om de opkomst te vergroten. In de interviews wordt op basis van de uitkomsten van bovengenoemd kwantitatief onderzoek om een toelichting gevraagd op de achtergronden van de door de respondenten ervaren organisatiecultuur. Het doel hiervan is om inzicht te krijgen in de achtergronden van de ervaren organisatiecultuur in relatie tot de onderwijsresultaten van de School. Centraal staat de vraag: in welke mate is de stijl van leidinggeven/ het functioneren van de organisatie/ jullie beoordeling van de organisatie en jullie manier van samenwerken van invloed op de prestaties van studenten? Verder zijn de interviews open van karakter om de respondenten in staat te stellen hun ervaringen te verwoorden en met elkaar in discussie te gaan.

In een interview in een focusgroep levert in relatief korte tijd veel informatie op: respondenten kunnen in een zorgvuldig geplande discussie voeren over hun ideeën, motieven, belangen en denkwijze betreffende een omschreven aandachtsgebied. Een voordeel daarbij kan zijn dat informanten bij een groepsgebesprek aan het denken gezet kunnen worden over aspecten waar ze nog niet over hadden nagedacht wanneer ze een individueel gesprek gehad zouden hebben (Baarda, 2009). Om te voorkomen dat het groepsproces tijdens de informatieverzameling een rol gaat spelen, zijn de gesprekken geleid door een professionele gespreksleider. Van de gesprekken is een schriftelijk verslag gemaakt (zie bijlage VI).

5.3.5.1 *Analyse van gegevens van de groepsinterviews*

De uitspraken van de geïnterviewden zijn gelabeld naar de vier cultuurmodellen met kleuren volgens het kleurendrukdenken van De Caluwé (2002) : het open systeem model (groen) , het human relationsmodel(rood), het intern proces model (geel), het rationeel doel model (blauw).

Het hoogst aantal uitspraken op een bepaald cultuurmodel is een indicatie voor de mate waarin dat cultuurmodel ervaren wordt in de School. Deze labeling vindt plaats op basis van de theorie van Quinn et al. (1983) met betrekking tot de kenmerken van de vier cultuurmodellen (zie hoofdstuk 2). Op basis van deze kenmerken zijn kenmerken van de vier cultuurmodellen voor het HBO geformuleerd (zie hoofdstuk 5.3.1). Bijvoorbeeld de uitspraak: *'Het is erg belangrijk dat de tentamens en de cijfers op tijd worden aangeleverd door iedereen'*, is een uitspraak die typerend is voor het intern procesmodel.

5.4 Kwaliteit van het onderzoek

De kwaliteit van het onderzoek moet geborgd worden in bepaalde kwaliteitseisen, dit zijn eisen die vooraf, tijdens of na afloop van het onderzoek gehanteerd kunnen worden (Jonker & Pennink, 2000, in: Cappon, 2009) Voor ieder onderzoek geldt dat dit valide, betrouwbaar en controleerbaar moet zijn (Baarda & De Goede, 2006).

5.4.1 Controleerbaarheid en betrouwbaarheid

Door middel van de verslaglegging in een casestudy protocol kan verantwoording worden afgelegd van alle genomen stappen en beslissingen (Braster, 2000). Hierbij dienen de onderzoeksresultaten helder en duidelijk geformuleerd worden, moeten de resultaten weerlegbaar zijn en moeten de resultaten en data publiek toegankelijk zijn (Swanborn, 1996). Voor de deelnemende Schools zal zodoende een onderzoeksrapport worden opgesteld. De controleerbaarheid van de vragenlijst is aan te tonen door middel van de statistische verwerking van de gegevens in SPSS 15 waarbij de gegevens van de andere onderzoeken die dezelfde vragenlijst hebben gebruikt, ook vermeld staan. De gegevens van dit onderzoek worden bewaard bij de dienst OKR van de hogeschool en zijn opvraagbaar voor andere onderzoekers. De interviews zijn allemaal opgenomen en opnieuw beluisterbaar en na te lezen. Een betrouwbaar onderzoek is een onderzoek waarbij de metingen onafhankelijk zijn van onderzoeker, tijd en meetinstrument (Braster, 2000). De onderzoeksmetingen zijn dus niet afhankelijk van toeval, bij het opnieuw meten van de objecten zullen dezelfde onderzoeksresultaten verkregen moeten worden (Baarda & De Goede 2006).

In deze case study wordt de betrouwbaarheid bevorderd door methodische triangulatie waarbij gebruik gemaakt wordt van diverse meetmethoden (vragenlijst en groepsinterviews) en databronnen (OKR, HBO-raad, managementrapporten, peer debriefing).

Een methode om betrouwbaarheid te meten is de test-hertestmethode. Hierbij wordt na enige tijd dezelfde vragenlijst aan dezelfde respondenten voorgelegd en vergeleken met de resultaten van het eerste onderzoek. Gezien de beperkte omvang van dit onderzoek is hiervoor niet gekozen. In dit onderzoek werd het zelfde onderzoek met dezelfde meetinstrumenten uitgevoerd bij vier vergelijkbare organisaties.

Een andere methode is het testen van de homogeniteit, waarbij wordt nagegaan in hoeverre de verschillende vragen of indicatoren samenhangen met het totaal van de antwoorden op de overige vragen.

De betrouwbaarheid van de vragenlijst is gemeten via de Cronbach's Alpha: de coëfficiënt die homogeniteit van een test aangeeft (Baarda & De Goede, 2006). In dit onderzoek wordt de homogeniteit van de cultuuriëntaties gemeten. In hoeverre een bepaald meetinstrument bij herhaald gebruik tot dezelfde resultaten leidt, wordt weergegeven door de Cronbach's Alpha die tussen 0 en 1 kan liggen. Een Cronbach's Alpha van minimaal 0,60 geeft aan dat de vragenlijst redelijk homogeen is te noemen (Baarda, 2009).

De betrouwbaarheid van het kwalitatief onderzoek is aan te tonen doordat de uitspraken van de geïnterviewden zijn gelabeld. Zoals hierboven is aangegeven heeft deze labeling plaatsgevonden op basis van kenmerken van de vier cultuurmodellen voor het HBO (zie hoofdstuk 5.3.1). Zou iemand anders de labeling uitvoeren dan zou voor 80% de uitspraken op dezelfde wijze gecategoriseerd kunnen worden.

Ook werd de betrouwbaarheid bevorderd doordat hetzelfde interviewschema in vier vergelijkbare cases werd toegepast. Tevens vond na afloop van het groepsinterview een vorm van member-checking plaats waarbij de betrokkenen de tussentijdse resultaten konden inzien (Baarda 2009).

5.4.2 *Validiteit: Interne validiteit, externe validiteit, begripsvaliditeit*

Naast betrouwbaarheid moet een onderzoek ook valide zijn, dat wil zeggen dat er gemeten wordt wat men beoogt te meten.

Er zijn drie soorten validiteit te onderscheiden: interne validiteit, externe validiteit, begripsvaliditeit.

Onder begripsvaliditeit verstaat men dat er daadwerkelijk wordt gemeten wat men beoogt te meten. In dit onderzoek wordt dit getest door het gebruik maken van reeds ontwikkelde en gevalideerde dataverzamelingsinstrumenten, (data over doorstroom en uitval, MTO's en STO's van betreffende Schools) en methode-triangulatie. (vragenlijst, documentenonderzoek, groepsinterviews). Bij de cultuurmeting wordt de begripsvaliditeit gemeten door een factoranalyse voor elk van de oriëntaties. Deze meting is al verricht door de studenten die deze vragenlijst hebben gebruikt bij hun onderzoek bij een verplegingsinstelling en een bloemenveiling (Capon, 2009). Een weergave van deze factoranalyse is opgenomen in bijlage II.

De interne validiteit hangt samen met een causaal verband tussen de onafhankelijke en de afhankelijke variabele waarbij onderzocht moet worden of er verstorende variabelen in de context aanwezig zijn. De vragenlijst is ook door bovengenoemde studenten getest op interne validiteit (zie bijlage II).

Wat betreft de externe validiteit (theoretische / analytische generaliseerbaarheid) valt op te merken dat er niet gegeneraliseerd wordt naar een grotere populatie (statistische generaliseerbaarheid). Mogelijk is er een streven naar het herhalen van deze casestudy bij andere Schools (dit is afhankelijk van de wens van de hogeschool). Wel zou er sprake kunnen zijn van theoretische generaliseerbaarheid (Braster, 2000; Yin, 2003). Echter dit blijft beperkt tot een bepaalde doelgroep in een bepaalde situatie, in dit geval INHolland.

Wat is de invloed van organisatiecultuur op de onderwijsprestaties, zo luidt de centrale vraag van dit onderzoek. Om deze vraag te kunnen beantwoorden is empirisch onderzoek gedaan bij vier Schools van INHolland te weten de 3 Schools of Economics te Alkmaar, Haarlem en Rotterdam en de Unit of Agriculture te Delft. Zoals is aangegeven in hoofdstuk 5, zijn hiervoor kwantitatieve en kwalitatieve meetinstrumenten gebruikt. In dit hoofdstuk worden de onderzoeksresultaten weergegeven. Achtereenvolgens zijn de resultaten weergegeven van de meting van het cultuurmodel, te beginnen met de resultaten van de vragenlijst, de groepsinterviews en de documentenanalyse van de vier afzonderlijke Schools en daarna de gegevens met betrekking tot de onderwijsprestaties. Ter afsluiting worden de resultaten weergegeven van de vergelijking tussen cultuurmodel en onderwijsresultaten.

6.1 Resultaten vragenlijst

6.1.1 Respondenten

Er zijn 459 vragenlijsten verspreid: bij de School of Economics Alkmaar, 65; bij de School of Economics Haarlem, 95; bij de School of Economics Rotterdam, 245; bij de Unit of Agriculture Delft, 52.

De populatie bestaat uit alle medewerkers van de vier genoemde Schools, docenten en niet-docenten (NOP / OOP).

	Docent	Niet-docent	Omvang School
Haarlem	17	5	95
Rotterdam	32	12	245
Alkmaar	13	8	65
Delft	28	2	52

Tabel 6.1. Respondenten naar functie

De leeftijdsopbouw van de respondenten laat zien dat vooral de senior medewerkers (45+) hebben meegewerkt aan dit onderzoek. De uitkomst van de significantietoets bij deze tabel bleek niet geldig te zijn (zie bijlage X).

	Wat is je leeftijd?				totaal
	< 35 jaar	36 jaar - 45 jaar	46 jaar - 55 jaar	56 jaar - 65 jaar	
Haarlem	4,5% 1	18,2% 4	40,9% 9	36,4% 8	22
Rotterdam	18,2% 8	20,5% 9	40,9% 18	20,5% 9	44
Alkmaar	12,9% 2	23,8% 5	42,9% 9	23,8% 5	21
Delft	12,5% 4	19,4% 6	32,3% 10	35,5% 11	30
Totaal N= 118	12,7%	20,3%	39%	28%	100%

Tabel 6.2 Respondenten naar leeftijd

Voornamelijk docenten hebben de vragenlijst met stellingen ingevuld: 90, daarnaast vulden 23 niet-docenten de vragenlijst in en 4 respondenten hebben niets ingevuld.

De grootste School in omvang is Rotterdam, de kleinste School is Delft. De respons is laag te noemen, alleen de Unit of Agriculture te Delft heeft een redelijke respons. Vermoedelijk wordt

de respons in Delft veroorzaakt door een overtuigend mailbericht van de directeur, een dag nadat de vragenlijst online werd verstuurd. Na vijf dagen is er een herinnering verstuurd en zijn er papieren versies van de vragenlijsten uitgedeeld aan hen die de online versie niet hadden ingevuld. De reden voor de lage respons kan gelegen zijn in het feit dat veel medewerkers aangeven dat ze 'onderzoeksmoe' zijn. Daarnaast werken de medewerkers onder grote tijdsdruk. Ook bleek bij de gesprekken tijdens het uitdelen van de papieren versie en uit reacties via e-mail, dat men sceptisch was over dit onderzoek: *'onderzoek naar cultuur levert niets op - er verandert niets, dat is de cultuur hier.....'*

6.1.2 Betrouwbaarheid vragenlijst

In hoeverre een bepaald meetinstrument bij herhaald gebruik tot dezelfde resultaten leidt, wordt weergegeven door de Cronbach's Alpha die tussen 0 en 1 kan liggen. Een Cronbach's Alpha van minimaal 0,60 geeft aan dat de vragenlijst redelijk homogeen is te noemen (Baarda, 2009).

Cultuurmodel	Cronbach's Alpha
Open systeem model	0.845
Human relationsmodel	0.852
Intern proces model	0.271
Rationeel doel model	0.807

Tabel 6.3: Cronbach's Alpha per cultuurmodel

Het is opmerkelijk dat de Cronbach's Alpha op het intern procesmodel zo sterkt afwijkt: 0.271. Bij de onderzoeken waarbij zelfde vragenlijst werd gebruikt (Cappon, 2009) lag de Cronbach's Alpha op alle vier modellen ruim boven de 0.60 namelijk tussen 0.707 en 0.865. Ook uit de door Cappon uitgevoerde factoranalyse (zie bijlage II) blijkt dat maar liefst zeven van de eenentwintig items geen juiste operationalisering vormen van het intern procesmodel. In dit onderzoek bij deze respondenten uit het onderwijs is deze cluster vragen dus niet homogeen te noemen. Bij een statistische weergave van de Cronbach's Alpha bleek dat het niet zinvol was om een item of meerdere items uit de schaal te verwijderen, de Alpha zou hoe dan ook onder de 0,60 blijven. Formeel kan hier dus niet van een schaal gesproken worden. De beantwoording van de betreffende vragen zijn zodoende te omvatten in een index.

Een mogelijke verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat de onderwijswereld blijkbaar anders in elkaar zit dan bij de andere organisaties die dezelfde vragenlijst gebruikten. De onderwijsgeevenden hebben immers zelf een grote mate van vrijheid om hun werk in te richten, vooral in de lessituatie. Daarnaast zijn er ook stellingen in de vragenlijst die betrekking hebben op de School. Door onder andere de schaalvergroting in het HBO en om onderwijskundige redenen is men voor het rapporteren van hun werkzaamheden (en met name het vastleggen van studieresultaten) in 'strikte organisatorisch technische protocollen' gedwongen (Smeenk, 2006). Docenten zijn te beschouwen als hoogopgeleide professionals die autonoom en zelfstandig willen handelen. Zij zien de organisatie als een instituut dat kaders moet stellen en daarbinnen hen veel vrijheid van handelen geeft (Weggemans, 2007; De Reijke, 2006).

Genoemde items van het intern proces model in de vragenlijst zouden dus minder goed aansluiten op de situatie in het hoger beroepsonderwijs dan de al eerder onderzochte organisaties (zie het onderzoek van Cappon, 2009). Bij de analyse van de resultaten zal hier rekening mee gehouden moeten worden.

6.1.3 Cultuurprofielen per locatie

De stellingen uit de vragenlijst hebben zes antwoordcategorieën: van zeer mee eens (1) tot zeer mee oneens (6). De laagste score levert dus het meest aanwezige cultuurmodel op en de hoogste score geeft aan dat het cultuurmodel in mindere mate aanwezig is. Zo geven ook de laagste scores op de domeinen binnen de cultuurmodellen aan dat het betreffende domein dominant

aanwezig is. Een score van > 3,00 wil dus zeggen dat men voornamelijk ‘meer oneens dan eens / oneens / zeer mee oneens ‘ heeft ingevuld bij de vragen op de vragenlijst.

6.1.3.1 Cultuurprofiel Unit of Agriculture DELFT

DELFT	scores op OS			score op HR			scores op IP			scores op RD		
	N	Mean	Std. Deviation	N	Mean	Std. Deviation	N	Mean	Std. Deviation	N	Mean	Std. Deviation
gemiddelde score SL	30	3,27	1,04	31	3,41	0,92	30	3,29	0,80	31	3,24	0,96
gemiddelde score FO	30	2,54	0,43	31	2,09	0,73	29	3,42	0,59	30	3,23	0,64
gemiddelde score BO	31	2,86	0,80	30	2,18	0,50	31	3,57	0,58	31	3,20	0,63
gemiddelde score OV	30	3,28	0,71	31	2,42	0,68	31	3,55	0,62	29	3,57	0,63
		2,99			2,53			3,46			3,31	

Tabel 6.4 Gemiddelde scores op de vier cultuurprofielen Unit of Agriculture Delft

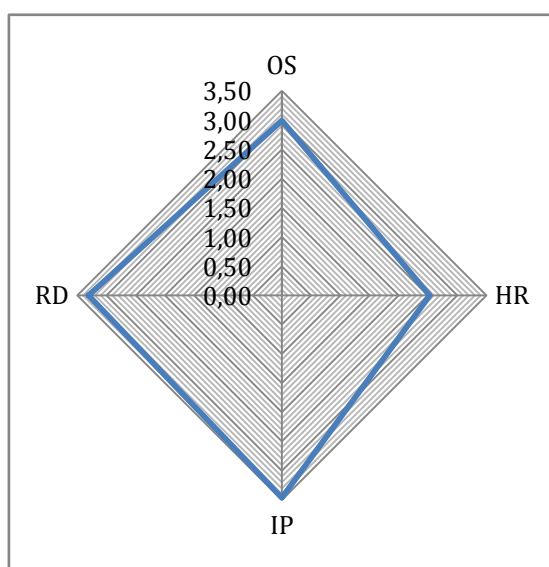


Fig. 6.1 Cultuurprofiel Unit of Agriculture Delft

Uit de gegeven antwoorden blijkt dat de Unit of Agriculture te Delft de laagste gemiddelde score heeft op het human relationsmodel, dit model is dus het meest dominant aanwezig in deze organisatie (2,53). Wanneer er gekeken wordt naar de scores op de verschillende cultuurdimensies die in de vragenlijst worden weergegeven dan kan geconcludeerd worden dat op de ‘stijl van leidinggeven’ na, het human relationsmodel het beste scoort. De vragen over het functioneren van de organisatie scoren hierbij het laagst: de medewerkers gaan op een open en betrokken manier met elkaar om en vinden teamwork belangrijk. Daarbij is er grote unanimititeit over het gericht zijn op de beroepspraktijk. De stijl van leidinggeven geeft overigens ook de hoogste standaarddeviatie (0,92). De meningen van respondenten over hun leidinggevendens lopen blijkbaar behoorlijk uiteen.

Daarna volgt het open systeem model (2,99) waarbij men aangeeft dat men onderwijsvernieuwing, kennis en inzicht, gericht op de beroepspraktijk het meest belangrijk vindt. De rol van de leidinggevendens hierbij ervaart men als matig inspirerend en innovatief. Ten slotte volgt het rationeel doelmodel (3,31) en het intern procesmodel (3,46). Resultaten, doelen en aandacht voor regels is niet sterk aanwezig, blijkbaar ook niet voldoende bij de leidinggevendens, aldus de medewerkers.

Tabel 6.7 Gemiddelde scores op de vier cultuurprofielen School of Economics Rotterdam

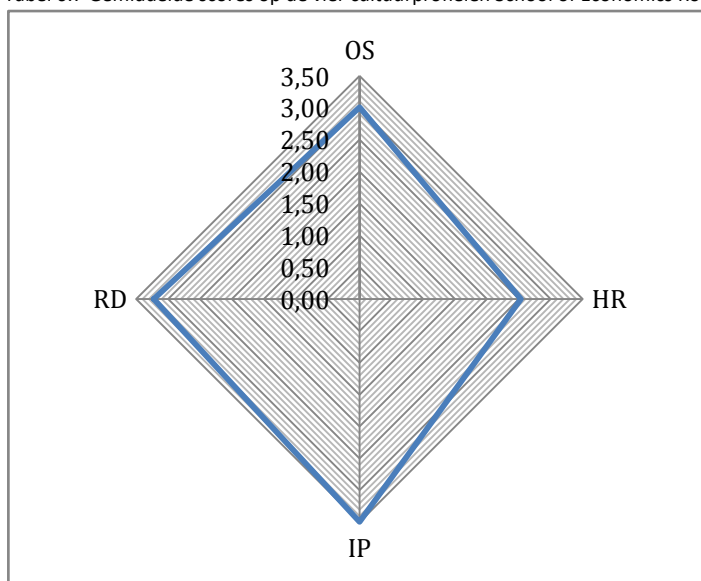


Fig. 6.4 Cultuurprofiel School of Economics Rotterdam

In Rotterdam is ook het human relationsmodel het meest dominant ten opzichte van de andere cultuurmodellen. Daarna volgt het open systeemmodel, het rationeel doelmodel en het intern procesmodel. Bij het intern procesmodel valt het op dat het hoogst gescoord werd op het functioneren van de organisatie. Men vindt dus dat men zich te weinig houdt aan regels en procedures. Men ervaart dan ook dat er niet altijd efficiënt en planmatig gewerkt wordt.

Samenvattend

Na de cultuurmodellen per School in kaart gebracht te hebben is er een variatieanalyse (one way ANOVA) gemaakt om de vier Schools met elkaar te kunnen vergelijken. Hieruit bleek dat er statistisch gezien geen significante verschillen zijn tussen de vier Schools (zie bijlage V).

Op basis van de resultaten uit de vragenlijst kan geconstateerd worden dat alle vier Schools dominant scoren op het human relationsmodel, gevolgd door het open systeem model, het rationeel doel model en tenslotte het intern procesmodel. Vergelijken we de scores op de verschillende cultuurdimensies, namelijk 'stijl van leidinggeven', 'functioneren van de organisatie', 'beoordeling van de organisatie' en 'onderlinge verhoudingen' dan zien we dat 'stijl van leidinggeven' op alle cultuurmodellen bij alle vier Schools lager scoort dan op de andere domeinen. Men is het niet eens met de uitspraken dat de leidinggevendenden een stijl van leidinggeven hanteren die coachend, inspirerend, controlerend of resultaatgericht is. Bij Haarlem is deze lage score opvallend dominant aanwezig op het cultuurmodel open systeem. Men ervaart dat de leidinggevende onvoldoende met ideeën komt en dat hij/zijn de medewerkers te weinig inspireert. Daarentegen domineert Haarlem op 'het functioneren van de School', men ervaart een grote mate van betrokkenheid bij elkaar, overleg en teamwork.

Alle vier Schools scoren dus niet dominant op vooral het rationeel doel model en het intern procesmodel. Met name bij Delft, Haarlem en Rotterdam worden de hoogste scores gemeten op het intern procesmodel. Men ervaart bij de Schools in mindere mate gerichtheid op resultaten, prestaties, efficiëntie en doelmatigheid.

6.2 Resultaten groepsinterviews

Om de betrouwbaarheid van het onderzoek te versterken is er bij drie Schools een groepsinterview gehouden met een groep medewerkers van 5 – 8 personen. Bij de School of

Economics te Alkmaar werd aangegeven dat men geen tijd had voor een groepsinterview. Zoals in 5.3.5. is aangegeven, werd in de interviews om een toelichting gevraagd op de achtergronden van de door de respondenten ervaren organisatiecultuur. Het doel hiervan was om inzicht te krijgen in de achtergronden van de ervaren organisatiecultuur in relatie tot de onderwijsresultaten van de School. Centraal stond de vraag: in welke mate is de stijl van leidinggeven, het functioneren van de organisatie, jullie beoordeling van de organisatie en jullie manier van samenwerken van invloed op de prestaties van studenten?

6.2.1 Opzet

De medewerkers hebben zichzelf aangemeld naar aanleiding van een uitnodiging per email voor een werklunch over dit onderzoek. Anderen zijn gekomen nadat ze persoonlijk zijn uitgenodigd. Gezien de drukke periode van het jaar, bleek het erg moeilijk te zijn om medewerkers te vinden die mee wilden doen aan dit groepsinterview.

Per School hebben zich ongeveer 5 á 7 medewerkers gemeld voor het groepsinterview. Het interview werd afgenomen door een professionele, externe gespreksleider, zodat de onderzoeker bezig kon houden met de bandopname, het doen van observaties en het maken van aantekeningen. Het interview duurde een uur.

6.2.2 Observatie

Opmerkelijk was de prettige sfeer die er heerste in alle drie interviews. Ondanks dat men het erg druk had, wilde men toch bewust tijd maken voor dit gesprek (en de lunch!). De medewerkers waren open over de situatie bij hun School, ze spraken vrijuit over hun verhouding met de leidinggevenden en met hun collega's. Ze waren het eens met elkaar, of bestreden elkaar, maar in goede harmonie.

Vooraf de oudere collega's gaven aan 'het nodige meegemaakt te hebben bij INHolland'. Opmerkelijk was de grote gedrevenheid van de medewerkers: ze doen er alles aan om hun studenten goed op te leiden, ze houden van hun vakgebied.

6.2.3 Resultaten

In de weergave van de gesprekken zijn diverse uitspraken gelabeld naar cultuurmodel. In de tekst is dit met kleuren gedaan: gebaseerd op de theorie van het kleurendrukdenken van De Caluwé & Vermaak (2002). Human relations: rood; Open systeem: groen; Rationeel doel: blauw; intern proces: geel. De uitgewerkte interviews zijn te vinden in bijlage VI.

<i>cultuurmodel</i>	Delft N= 6	Alkmaar	Haarlem N=7	Rotterdam N= 5
Human relations model	27	-	16	21
Open systeem model	9	-	6	8
Intern proces model	6	-	8	5
Rationeel doelmodel	4	-	4	2

Tabel 6.8 Resultaten groepsinterview

Bij alle drie Schools geven de antwoorden van de respondenten aan dat er sprake is van een dominantie op het human relations model. Hierbij kwam naar voren dat de medewerkers het onderling goed hebben met elkaar, in kleine kringetjes van medewerkers. Binnen dit kleine team werkt men samen, bespreekt men zaken en waardeert men elkaar. 'We hebben het goed samen' aldus een docent. Men hecht veel belang aan vrijheid en geeft aan dat daar ook veel ruimte voor is. Vernieuwingen zijn aan de orde van de dag en worden vaak van 'bovenaf' gedicteerd (Haarlem, Delft). Er is niet veel controle op elkaars werk en controle door de leidinggevende. 'Mijn baas zegt er niets van wanneer iemand de kantjes eraf loopt', aldus een medewerkster. De ervaringen over de leidinggevenden zijn wisselend: soms treft men een leidinggevende die een coachende stijl van leidinggeven hanteert. De docenten zijn bevlogen met betrekking tot hun werk voor de studenten en hun collega's. 'In het bedrijfsleven verdien ik

anderhalf keer zoveel als hier, toch blijf je omdat je het werken met studenten leuk vindt', aldus een econoom uit Haarlem.

Daarna volgt bij alle Schools het open systeem model: er wordt continu veranderd met betrekking tot de structuur en de onderwijssystemen (een medewerker heeft in zijn negenjarige loopbaan bij INHolland al 13 leidinggevenden gehad....). Medewerkers pakken steeds nieuwe dingen op. Men ervaart het werk als afwisselend, de werktijden worden vaak zelf ingevuld. Docenten hechten veel waarde aan kennis en kwaliteit.

Het intern procesmodel scoort als derde bij de drie Schools. Dit blijkt uit uitspraken zoals: *'tentamens en toetsen moet je volgens de regels inleveren', 'de onderwijsmanagers zijn de hele dag aan het regelen' en 'er zijn mensen die al 35 jaar hetzelfde doen'*. Tenslotte is het rationeel doelmodel bij alle drie Schools nauwelijks herkenbaar in de uitspraken van de medewerkers. Men constateert dat er veel concurrentie is van de andere hogescholen en dat het management erg gebrand is op de kengetallen (instroom, uitstroom, doorstroom). De cijfers met betrekking tot uitstroom en doorstroom bleken overigens niet bekend te zijn bij de medewerkers (Delft). Vanzelfsprekend zal de persoonlijkheid van een respondent ook een rol bij het reageren op de vragen. Deze geaardheid zal ook van invloed zijn geweest op de invulling van de vragenlijst: de statisticus zal de mate waarin een organisatie efficiënt werkt scherper beoordelen dan bijvoorbeeld de docent Engels.

Opvallend is hierbij dat de medewerkers van de drie Schools de stijl van leidinggeven als heel bepalend ervaren voor hun handelen en dat er geen eensgezindheid bestaat over de leidinggevenden: je kunt een goede betrokken manager hebben of je treft een slechte. Allen missen bij de leidinggevenden de sturing, het gebrek aan feedback en inspiratie, het niet gericht zijn op resultaten.

De labeling geeft evenwel minder goed weer wat de relatie is tussen organisatiecultuur en de prestaties van studenten. Uit de uitspraken van de respondenten valt op te merken dat men het gedrag van docenten bepalend vinden voor de prestaties van studenten, met name of medewerkers bevlogen en geïnteresseerd zijn. Soms zijn medewerkers dat niet: *'studenten ruiken wanneer je niet gemotiveerd bent'* en dit wordt veroorzaakt door interne problemen binnen de organisatie: *'onrust sippelt door naar de studenten, want die zien toch ook dat mensen onzeker voor de klas staan omdat ze net gehoord hebben dat ze een bepaald vak moeten geven'* (Haarlem). In Rotterdam geeft men aan dat medewerkers niet met het management op één lijn zitten: *'ik doe niet klakkeloos wat er gevraagd wordt. Mijn baas zegt hier niets van'*. Interviewer: *'zijn studenten hiervan de dupe?' 'Ja, er waren zulke achterstanden! En daar kwamen de studenten, vooral bij het afstuderen erg mee in de problemen'*.

De organisatie reageert ook op externe omstandigheden: een ander type student vergt een andere, meer 'schoolsere' aanpak, zoals docenten uit Rotterdam aangeven: *'ik wil ze een stukje bedrijfsmatigheid en structuur meegeven. Ik ben wel toegankelijk, maar ook weer strikt – als zij bijvoorbeeld een afspraak met mij hebben moeten ze zich er ook aan houden. Doen ze dat niet dan reken ik hen daar hard op af'*

Men ervaart dat de studenten voor de docent werken en niet voor het vak: *'bij sommige vakken volgen ze de colleges niet omdat ze de docent een eikel (...) vinden. En dan hebben ze dus ook slechte resultaten. En bij andere docenten zitten de colleges wel vol. Dat heeft te maken met enthousiasme, gedrevenheid en misschien wel dat luisterend oor'*, aldus een Rotterdamse docent. Hoe docenten omgaan met studenten ziet men als een belangrijk punt dat de prestaties van studenten beïnvloedt.

Daarnaast vermoedt men dat de voortdurende stroom van veranderingen en de onrust die dat met zich meebrengt, een weerslag heeft op de prestaties van de studenten.

6.3 Resultaten documentanalyse

Ter illustratie bij het kwantitatief onderzoek en de groepsinterviews, is een beperkt documentonderzoek uitgevoerd. Voor dit onderzoek is een aantal relevante documenten bestudeerd:

- de Bestuurlijke Agenda van INHolland 2008, opgesteld door College van Bestuur;
- managementagenda 2008-2009 van Delft, Alkmaar en Haarlem, opgesteld door het management van de School,
- een recent studenttevredenheidsonderzoek van Delft, Alkmaar en Haarlem, uitgevoerd door het NIPO (STO INHolland 2007). Een lage score (< 3) geeft aan dat dit item een zwak punt is binnen de organisatie;
- een recent medewerkerstevredenheidsonderzoek van Delft, Alkmaar en Haarlem uitgevoerd door Effectory Amsterdam (2007). Een lage score (< 3) geeft aan dat dit item een zwak punt is binnen de organisatie;
- een onderzoek naar de Organizational Performance (Center for Organizational Performance, De Waal 2009).

Het uitgangspunt voor dit onderzoek wordt gevormd door de vier cultuurmodellen. Uit de documenten valt te destilleren hoe cultuur in de School waarneembaar is: in de stijl van leidinggeven, het functioneren van de organisatie, de beoordeling van de organisatie, de onderlinge verhoudingen. Deze waarnemingen zijn gegroepeerd naar een van de vier cultuurmodellen, zodat er mogelijk een patroon valt te ontdekken in de diverse beschrijvingen. De uitspraken van het management en de medewerkers worden daarbij geïnclassificeerd naar de kenmerken van ieder cultuurmodel: human relationsmodel, het intern procesmodel, het open systeemmodel, het rationeel doelmodel. De weergave van de gegevens is niet helemaal representatief want de documenten zijn niet allemaal van hetzelfde gewicht omdat de samenstellers en de doelgroepen verschillend zijn. De managementbeleidsdocumenten zijn bestemd voor het College van Bestuur en beschrijven meer de gewenste situatie dan de huidige gang van zaken. Het HPO is nog het meest representatief voor dit onderzoek. Echter bij dit onderzoek ontbreekt een methodische verantwoording en het is bovendien in het bijzonder gefocust op de vijf pijlers van 'high performance': kwaliteit van het management, kwaliteit van de medewerkers, continue verbetering, openheid en actiegerichtheid, lange termijngerichtheid. Dit zijn kwalificaties die vooral terug te vinden zijn in het open systeemmodel en rationeel doelmodel.

De school of Economics *Alkmaar* scoort de meeste opmerkingen passend binnen het human relationsmodel (9). Voorbeeld: in het MTO is hoge score gemeten van 4,3 op '*werken met collega's*' en daarnaast staat beschreven in het managementcontract dat de MTO cijfers voor wat betreft 'openheid' en 'vertrouwen in de leiding' te laag scoren (2,6 en 2,7). In de documenten van Alkmaar zien we dan 6 opmerkingen die behoren tot het 'rationeel doelmodel'. Voorbeeld uit het managementcontract: '*aandacht voor scholing*'; '*contact met beroepenveld*'. Verder zijn vier opmerkingen waargenomen die behoren tot het intern procesmodel en vier opmerkingen die behoren tot het open systeemmodel. Duidelijk is de invloed van het management: in hun plannen geven ze aan dat ze gericht zijn op resultaten en prestaties. Dit komt overeen met het beeld dat de medewerkers en studenten schetsen in hun tevredenheidsonderzoeken: de organisatie is niet efficiënt, de informatievoorziening moet verbeterd worden. Voorbeeld uit het managementcontract: '*het diplomarendement moet omhoog; aandacht voor verhoging instroom – doorstroom; binding met beroepenveld; aandacht voor procedures*'.

Haarlem laat een zelfde beeld zien: 9 uitspraken zijn te herleiden tot het human relationsmodel zoals blijkt uit de conclusie van het HPO: '*men spreekt elkaar te weinig aan op elkaars gedrag*'; 5 uitspraken tot het open systeemmodel; 4 uitspraken tot het rationeel doelmodel en 2 uitspraken tot het intern procesmodel, zoals blijkt uit het HPO: '*te weinig participatie van medewerkers*'.

Uit MTO blijkt dat meer dan 50% van de medewerkers continuërend betrokken of niet betrokken zijn: men voelt zich niet betrokken bij de organisatie als geheel, of blijft bij de organisatie, omdat dit nadelig is voor hem/haar (Effectory 2007).

De meningen over de leidinggevenden laten een wisselend beeld zien: enerzijds heeft men geen vertrouwen in de leidinggevenden, anderzijds geeft het merendeel van de medewerkers in een MTO aan, een goed contact te hebben met de leidinggevenden. Ook zet men kanttekeningen: men vindt dat hij/zij niet doelgericht werkt, noch resultaatgericht.

Delft scoort ook hoger op het human relationsmodel dan op andere modellen (13). Op de andere drie modellen zijn 6 uitspraken gedaan. De managementplannen zijn zeer ambitieus: op alle cultuurmodellen zijn verbeteringen aan te brengen.

Van *Rotterdam* zijn alleen gegevens uit het onderzoek naar 'High Performance Organizations'. Hierin wordt aangegeven dat de School laag (<5 op een 10 puntsschaal) scoort op: verbetering en vereenvoudiging van processen rapportage naar medewerkers, verbetering kwaliteit, kennis vergaren, medewerkers betrekken bij organisatieprocessen, vertrouwen in de leiding, effectiviteit van de leiding, controlerend vermogen van de leiding, verantwoordelijkheid voor resultaten. Blijkens bovengenoemd rapport scoort deze School het hoogst (6,2) op het belang van het behalen van goede resultaten.

Samenvattend

Genoemde scores op de cultuurmodellen in de diverse Schools vormen geen statistisch bewijs voor de aanwezigheid van een bepaald cultuurmodel, ze zijn alleen illustratief voor de resultaten uit het kwantitatief onderzoek. Uit diverse beleidsdocumenten en de tevredenheidsonderzoeken is waar te nemen dat in alle vier Schools het human relationsmodel dominant is ten opzichte van andere cultuurmodellen die veel minder aanwezig zijn. Met name de medewerkertevredenheidsonderzoeken laten zien dat de medewerkers veel belang hechten aan 'samenwerken' maar ontevreden zijn over de efficiëntie van hun School. Ook is men ontevreden over de stijl van leidinggeven. De managementcontracten uit Delft en Alkmaar en Haarlem geven vermoedelijk daarom aandacht aan de verbetering van werkprocessen, meer resultaatgericht werken, omdat blijkt dat dit bij de Schools een zwak punt is.

6.4 Onderwijsresultaten

In de vorige paragraaf werden de cultuurprofielen weergegeven van de vier Schools op basis van de resultaten van de online vragenlijst. Omdat de onderzoeksvraag zich richt op de invloed van organisatiecultuur op de onderwijsresultaten bij vier Schools van INHolland, wordt in deze paragraaf aandacht gegeven aan de onderwijsresultaten van de vier Schools die betrokken zijn bij dit onderzoek. Hiervoor is een kwantitatieve data analyse uitgevoerd bij bestaande data bestanden, afkomstig van een interne dienst bij INHolland: Onderwijs, Kwaliteit & Research (OKR, 2009) en van de HBO-raad (2009) en van het Ministerie van OCW. Deze drie instanties monitoren jaarlijks de instroom, doorstroom en uitstroom van studenten, waarbij de HBO raad de resultaten van alle hogescholen in Nederland weergeeft en INHolland de resultaten van de eigen opleidingen van INHolland.

Die hier weergegeven data betreffen de instroom-, doorstroom- en uitstroomgegevens van de Unit of Agriculture te Delft, de Schools of Economics te Alkmaar, Haarlem en Rotterdam. De data zijn door OKR verzameld op basis van gegevens van de studentenadministratie van de hogeschool die alle inschrijvingen en uitschrijvingen van studenten registreert. Deze gegevens vormen gezamenlijk de zogenaamde accreditatiedatabase. Deze database wordt jaarlijks gevuld met gegevens uit PeopleSoft, het digitale studentenadministratiesysteem.

Voor dit onderzoek worden de onderwijsprestaties weergegeven in twee indicatoren:

- het percentage diplomarendement na 5 jaar van jaar 2007 (cohort 2002) en 2008 (cohort 2003)

- het uitvalpercentage na twee jaar van jaar 2006 (cohort 2004), 2007 (cohort 2005), 2008 (cohort 2006)

Enerzijds laten de cijfers van twee opeenvolgende cohorten een trend zien: welke ontwikkeling in de afgelopen twee jaar is er waarneembaar? Om de gegevens per School te kunnen vergelijken met andere Schools en met het landelijk gemiddelde, zijn beide getallen van het diplomarendement bij elkaar opgeteld en gemiddeld. Dit geldt ook voor de percentages uitval na twee jaar: hier worden de laatste drie opeenvolgende cohorten vermeld en uitgedrukt in een gemiddelde.

6.4.1 Unit of Agriculture Delft

	Uitval na 2 jaar	Diploma-rendement na 5 jaar	Landelijk diploma-rendement HAO na 5 j.
<i>Cohort 2002</i>		60,9%	61,0%
<i>Cohort 2003</i>		52,0%	65,7%
<i>Cohort 2004</i>	42,3%		
<i>Cohort 2005</i>	41,6%		
<i>Cohort 2006</i>	40,3%		
Gemiddelde uitval Delft	42,0%		
Gemiddeld diploma-rendement Delft		56,5%	
Gemiddeld diploma-rendement landelijk HAO			63,4%
Afwijking van landelijk gemiddelde		- 6,9%	

Tabel 6.9 Diplomarendement en uitval na twee jaar Unit of Agriculture Delft (bron: accreditatiedatabase OKR INHolland 2009, Min. OCW 2008)

6.4.2 School of Economics Alkmaar

	Uitval na 2 jaar	Diplomarendement na 5 jaar	Landelijk diploma-rendement HEO na 5j.
<i>Cohort 2002</i>		55,0%	55,0%
<i>Cohort 2003</i>		51,7%	53,7%
<i>Cohort 2004</i>	40,4 %		
<i>Cohort 2005</i>	41,5%		
<i>Cohort 2006</i>	44,7%		
Gemiddelde uitval Alkmaar	42,2%		
Gemiddeld diploma-rendement Alkmaar		53,5%	
Gemiddeld diploma-rendement landelijk HEO			54,6%
Afwijking landelijk gemiddelde		-1,1%	

Tabel 6.10 Diplomarendement en uitval na twee jaar School of Economics Alkmaar (bron: accreditatiedatabase OKR INHolland 2009, Min. OCW 2008)

6.4.3 School of Economics Haarlem

	Uitval na 2 jaar	Diploma-rendement na 5 jaar	Landelijk diploma-rendement HEO na 5j.
<i>Cohort 2002</i>		48,0%	55,0%
<i>Cohort 2003</i>		42,1%	53,7%
<i>Cohort 2004</i>	36,5%		
<i>Cohort 2005</i>	42,5%		
<i>Cohort 2006</i>	46,5%		
Gemiddelde uitval	41,8%		
Gemiddeld diploma-rendement		45,1%	
Gemiddeld diplomarendement landelijk HEO			54,6%
Afwijking van landelijk gemiddelde		- 9,1	

Tabel 6.11 Diplomarendement en uitval na 2 jaar School of Economics Haarlem (bron: accreditatiedatabase OKR INHolland 2009 en Min. OCW 2009)

6.4.4 School of Economics Rotterdam

	Uitval na 2 jaar	Diplomarendement na 5 jaar	Landelijk diploma-rendement HEO na 5 j
<i>Cohort 2002</i>		46,7%	55,0%
<i>Cohort 2003</i>		43,6%	53,7%
<i>Cohort 2004</i>	40,9%		
<i>Cohort 2005</i>	43,0%		
<i>Cohort 2006</i>	47,8%		
Gemiddelde uitval	43,9%		
Gemiddeld diploma-rendement		45,2%	
Gemiddeld diplomarendement landelijk HEO			54,6%
Afwijking van landelijk gemiddelde		-9,4	

Tabel 6.12 Diplomarendement en uitval na 2 jaar School of Economics Rotterdam (bron: accreditatiedatabase OKR INHolland 2009 en min OCW 2009)

6.4.5 Samenvattend

Het blijkt dat alle vier Schools een trend laten zien waarbij er een daling waarneembaar is van het aantal gediplomeerden binnen vijf jaar en een verhoging van de uitval na twee jaar. Zoals eerder is aangegeven, wordt in dit onderzoek er vanuit gegaan dat studenten dus minder presteren. Het beeld dat er minder gepresteerd wordt door de studenten, blijkt ook uit de vermindering van het aantal propedeuses dat behaald is bij iedere School: ook hier zit een dalende lijn in gedurende de laatste drie jaar (zie bijlage). De reden van uitval in jaar twee is vaak gelegen in het feit dat de student de opleiding moet verlaten vanwege een negatief bindend studieadvies (Min. OCW, 2008). Slechts 4,8% verlaat de opleiding terwijl men in het bezit is van een propedeusediploma (zie bijlage VIII).

Of een School goed presteert, blijkt ook uit het aantal gediplomeerden binnen vijf jaar, in vergelijking met de omvang van het landelijk aantal gediplomeerden per sector. Deze landelijke cijfers zijn niet bekend voor de uitval na twee jaar.

Vergelijken we de onderwijsresultaten van de vier Schools met elkaar, dan blijkt dat Rotterdam het hoogste uitvalpercentage heeft: 43,9%, gevolgd door respectievelijk Delft, Alkmaar en Haarlem. Het diplomarendement is bij Delft het hoogst, waarbij aangetekend moet worden dat het landelijk gemiddelde bij de agrarische hogescholen hoger ligt, namelijk 63,4%. Het diplomarendement van Alkmaar is de hoogste van de drie economische Schools: 53%, maar ook in Alkmaar is sprake van een dalende trend.

Omdat het landelijk gemiddelde een richtlijn is voor de prestaties van een school (weergegeven per sector) is berekend in welke mate de INHolland Schools afwijken van dit landelijk gemiddelde. Dit landelijk gemiddelde is overigens ook aan het dalen (van 55% naar 53,7%). Alle Schools hebben diplomarendementen die onder het landelijk gemiddelde liggen. Het blijkt dat Alkmaar het minst slecht presteert volgens de landelijke norm voor de sector Economie, (54,6%) met een negatieve afwijking van 1,1%, gevolgd door Delft, 6,9. Haarlem en Rotterdam wijken beide ongeveer evenveel negatief af van het landelijk gemiddelde.

	Delft	Alkmaar	Haarlem	Rotterdam
<i>Diplomarendement</i>	60,9%	53,5%	45,1%	45,2%
<i>Afwijking landelijk</i>	-6,9%	-1,1%	-9,1%	-9,4%
<i>Uitval na 2 jaar</i>	42,0%	42,2%	41,8%	43,9%

Tabel 6.13 Totaaloverzicht onderwijsresultaten

Op basis van de gegeven onderwijsresultaten met betrekking tot het diplomarendement en uitval, laten alle vier Schools een trend zien van dalende cijfers op de onderwijsprestaties zoals is weergegeven in figuur 6.13. De School of Economics te Rotterdam kenmerkt zich door de meest slechte resultaten, direct gevolgd door de School of Economics te Haarlem. In bijlage VIII wordt een volledig overzicht gegeven van de kengetallen per School.

6.5 Onderwijsresultaten en cultuurmodellen

Op basis van de vier cultuurmodellen en de gegevens over de onderwijsrendementen zouden er uitspraken gedaan kunnen worden over de invloed van een cultuurmodel op de onderwijsresultaten. Is er een bepaald dominant cultuurmodel dat leidt tot betere of slechte onderwijsresultaten van een School? In hoofdstuk 4 is al aangegeven dat er gezien het exploratieve karakter van dit onderzoek, geen scherpe hypothesen te formuleren zijn vanuit de literatuur. Toch is op basis van de literatuur aan gegeven dat een organisatie met een sterke cultuur beter presteert (Peters & Waterman, 1982). Onder sterke cultuur wordt dan verstaan een cultuur waarbij bij alle medewerkers een samenhang en interne consistentie is waar te nemen in gedeelde waarden en normen, wat zich uit in gedrag (Van Hoewijk, 1988). Ook is in dit hoofdstuk verondersteld dat het balansmodel het meest wenselijke model zou zijn voor een School in het HBO omdat dit model kan leiden tot effectiviteit (Lauwers & Verdonck 2007).

6.5.1 Balansmodel en onderwijsresultaten

Zoals hierboven is aangegeven, kan het balansmodel waarbij er positief en gelijkmatig gescoord wordt op alle cultuurmodellen, het cultuurmodel is waarbij een school effectief zou kunnen zijn, dat wil zeggen dat een school tot goede prestaties zou kunnen komen bij de studenten (Cameron & Quinn, 2002). Hiervoor is echter in dit het onderzoek geen bewijs gevonden.

Wat wel te bepalen is met de gegevens uit dit onderzoek, is de mate waarin de scores op de vier cultuurmodellen van elkaar verschillen. Een lage score (dat wil zeggen het verschil tussen de hoogste en de laagste score) duidt op meer balans tussen de cultuurmodellen dan een hoge score. Volgens Cameron & Quinn (2002) hebben beter presterende organisaties een 'congruent' cultuurmodel, waarbij de scores op de vier genoemde cultuurmodellen op alle dimensies dicht bij elkaar liggen. Dit wordt eigenlijk ook aangegeven door Obenchain (2002) die stelt dat een

dominantie op een of meer cultuurmodellen, kan duiden op interne conflicten bij zowel processen als bij medewerkers en management. Deze interne conflicten kunnen onderwijsresultaten van de school negatief kunnen beïnvloeden omdat het gedrag van medewerkers en management van invloed is op de prestaties van de studenten (Maslowski, 2001; Ten Bruggencate, 2009).

	<u>Delft</u>	<u>Alkmaar</u>	<u>Haarlem</u>	<u>Rotterdam</u>
	score	score	score	score
OS	2,99	3,16	3,30	3,01
HR	2,53	2,48	2,57	2,53
IP	3,46	3,47	3,51	3,49
RD	3,31	3,47	3,44	3,23
Vershil	0,47	0,99	0,94	0,96
Diploma rendement	56,5%	53,5%	45,1%	45,2%
Afwijking landelijke score	- 6,9%	-1,1%	-9,1%	-9,4%
Uitval na 2 jaar	42,0%	42,2%	41,8%	43,9%

Tabel 6.14 Gemiddelde afwijking van het balansmodel en onderwijsrendementen

In bovenstaande tabel wordt het verschil tussen hoogste score op ieder model (=het minst aanwezig) en de laagste score op ieder model (= het meest aanwezig) aangegeven. Opmerkelijk is dat Delft het meest in balans is. Hierbij moet aangetekend worden, zoals blijkt uit de analyse in 6.1.3.1, dat de scores van Delft niet aangeven dat de cultuurmodellen in voldoende mate aanwezig zijn. Zo geeft de score van 3,46 op intern procesmodel aan dat men te weinig gericht is op beheersing van interne processen en de controle daarop. De andere drie Schools laten een hogere afwijking zien.

Het is niet mogelijk om een statistische samenhang te berekenen van de cultuurmodellen en de onderwijsresultaten omdat er in dit onderzoek uiteindelijk maar vier cases zijn waarvan per School twee rendementcijfers bekend zijn: het gemiddelde diplomarendement van de laatste twee jaar en het gemiddelde uitvalpercentage van de afgelopen drie jaar. Bekijken we de scores van de onderwijsresultaten, dan scoort Alkmaar goed op het diplomarendement maar is het waargenomen cultuurmodel van Alkmaar niet het meest in balans. De redelijk goede resultaten van Alkmaar worden blijkbaar niet beïnvloed door de cultuur maar door andere variabelen. Delft is het meest in balans, ze hebben ook wel een hoog diplomarendement maar dit is vergeleken met het landelijk gemiddelde niet positief: zij wijken voor 6,9% af van de landelijke norm en ook hun uitvalpercentage is erg hoog.

6.5.2 Sterkte van de cultuur

Een sterke cultuur is een cultuur waarbij de meeste medewerkers het gezamenlijk eens zijn over de waarden en normen in de organisatie en dit vervolgens in hun gedrag laten terugkomen (zie hoofdstuk 2).

Bij een sterke cultuur zal er weinig spreiding waar te nemen zijn bij de diverse scores op de vier domeinen 'stijl van leidinggeven', 'het functioneren van de organisatie', de 'beoordeling van de organisatie' en 'onderlinge verhoudingen' binnen de vier cultuurmodellen. Om dit te bepalen is de variatiecoëfficiënt berekend voor de scores op de standaarddeviaties op de domeinen binnen

de vier cultuurmodellen. Een lage score geeft aan dat de respondenten dat er weinig verschillen zitten in de gegeven antwoorden, de respondenten zijn het redelijk met elkaar eens over een bepaald item. Het is eigenlijk heel moeilijk om op basis van de tabel het model met de laagste spreiding c.q. variatiecoëfficiënt te vinden. Alleen Alkmaar scoort beter op rationeel doelmodel. Hier zijn lagere variatiecoëfficiënten te zien. Tussen de andere schools is er geen verschil in variatiecoëfficiënten te vinden. Op basis van bestudering van de gegevens kan waargenomen worden dat bij Alkmaar slechts twee spreidingsmaten van de 16 weergegeven maten, boven de 0,25 uitkomen. Bij de andere locaties zijn veel meer spreidingsmaten boven de 0,25 aanwezig. In Alkmaar is men het meest eensgezind op de cultuurmodellen 'intern proces', en 'rationeel doel'. In Haarlem en Rotterdam was de grootste spreiding waarneembaar op het human relationsmodel. Of Alkmaar dan de sterkste cultuur heeft, is een vermoeden.

Bezien we de onderwijsprestaties (zie boven) dan kan ook hier weer gezegd worden dat er geen statistische vergelijking gemaakt kan worden tussen de mate van spreiding binnen een cultuurmodel en de onderwijsresultaten omdat er te weinig cases beschikbaar zijn.

Variatiecoëfficiënt van scores op cultuurmodellen					
		<i>Os</i>	<i>hr</i>	<i>ip</i>	<i>rd</i>
Delft	sl	0,32	0,27	0,33	0,30
	fo	0,17	0,35	0,17	0,20
	bo	0,28	0,23	0,16	0,20
	ov	0,22	0,28	0,18	0,18
Alkmaar	sl	0,26	0,25	0,18	0,18
	fo	0,20	0,24	0,21	0,15
	bo	0,21	0,25	0,16	0,16
	ov	0,19	0,28	0,16	0,14
Haarlem	sl	0,29	0,35	0,34	0,22
	fo	0,24	0,32	0,13	0,22
	bo	0,27	0,21	0,26	0,21
	ov	0,20	0,36	0,19	0,17
Rotterdam	sl	0,32	0,30	0,17	0,32
	fo	0,23	0,30	0,16	0,21
	bo	0,28	0,28	0,21	0,22
	ov	0,23	0,35	0,14	0,19

Tabel 6.15 Variatiecoëfficiënt van scores op cultuurmodellen

6.5.3 Samenvattend

Statistisch gezien is het niet zinvol zijn om de cultuurmodellen te vergelijken met de onderwijsresultaten, omdat er veel te weinig gegevens zijn; er zijn immers maar vier cases onderzocht. Er zal naar de individuele scores gekeken moeten worden om na te gaan wat er zich afspeelt binnen de School en in de context daarvan. Het human relationsmodel is dominant in

iedere School, de meningen zijn verdeeld met betrekking tot de stijl van leidinggeven, de uitval na jaar 2 is op alle Schools vrijwel gelijk en het diplomarendement daalt op alle Schools. Op zich is het opmerkelijk dat de Schools van Rotterdam en Delft op de vier dimensies een vrijwel identieke score hebben, terwijl hun rendementen (ook ten opzichte van de landelijke score) toch behoorlijk verschillen. Blijkbaar is er niet direct een relatie tussen “output indicatoren” van de onderwijsresultaten van de Schools en hun systeemkenmerken.

In het laatste hoofdstuk zullen deze uitkomsten verder besproken worden.

Het bestuur van Hogeschool INHolland stelt een cultuurwijziging voor om te komen tot een verbetering van de kwaliteit van het onderwijs (Bestuurlijke Agenda, 2008). Dit voornemen was de aanleiding om onderzoek te doen naar de organisatiecultuur van de hogeschool. Het doel van deze studie is tweeledig, namelijk a. het verkrijgen van inzicht in de karakterisering van een cultuur van een onderwijsinstituut voor hoger beroepsonderwijs, in dit geval onderwijsafdelingen van een hogeschool, en b. het verkrijgen van inzicht in de relatie tussen organisatiecultuur van het hoger beroepsonderwijs en de onderwijsresultaten van studenten. De centrale vraag van deze studie richt zich op *de invloed van de organisatiecultuur op de onderwijsresultaten van studenten van het hoger beroepsonderwijs*. Om tot beantwoording van deze vraag te komen is eerst vanuit de organisatiesociologie nagedacht over het begrip organisatiecultuur en op welke wijze dit wordt gemeten. Daarna werd nagegaan vanuit de literatuur wat onderwijsprestaties zijn en waardoor deze worden bepaald. Het theoretisch kader is afgesloten met een uiteenzetting over de cultuur in het hoger beroepsonderwijs. Het empirisch onderzoek bij vier Schools van INHolland geeft inzicht in de huidige organisatiecultuur van het hoger beroepsonderwijs i.c. INHolland.

7.1 *Organisatiecultuur*

Volgens diverse onderzoekers (Reynolds & Teddlie, 2000; Scheerens & Bosker, 1997 in: Maslowski, 2001) is er aangetoond dat er een aantal effectiviteitsbevorderende factoren in een schoolorganisatie zijn die geïnterpreteerd kunnen worden als cultuurkenmerken. Ook uit publicaties over niet-onderwijsinstellingen is gebleken dat de organisatiecultuur de prestaties van een organisatie beïnvloedt (Denison, 1995; Peters & Waterman, 1982; Quinn & Rohrbaugh 1983; Cameron & Quinn, 2002).

Organisatiecultuur is echter geen eenduidig begrip. Door de jaren heen zijn er diverse definities van beschreven. In dit onderzoek is gekozen voor een functionalistische benadering omdat in deze zienswijze men ervan uitgaat dat gedrag van medewerkers, gebaseerd op gedeelde waarden en normen, essentieel is voor het leveren van prestaties door de organisatie (Maslowski, 2001).

De functionalistische benadering is terug te vinden in de het model van de Competing Values van Quinn & Rohrbaugh (1983). Dit model is ook geschikt voor hoger beroepsonderwijs omdat de dimensies van dit model ook gelden voor HBO: flexibiliteit versus beheersing en interne gerichtheid versus externe gerichtheid wat de cultuurmodellen oplevert: open systeemmodel, human relationsmodel, intern procesmodel, rationeel doelmodel.

In het empirisch onderzoek is de cultuur in het HBO zodoende gemeten aan de hand van het model van Quinn & Rohrbaugh (1983). Vergelijken we de waarden, normen en uitingsvormen van de cultuur in het HBO met de modellen van Cameron & Quinn (2002) (het open systeemmodel, het human relationsmodel, het intern procesmodel en het rationeel doelmodel), dan zou men kunnen veronderstellen, dat een *balanscultuur* (Lauwers & Verdonck, 2007), waarbij op ieder model positief gescoord is, voor het HBO het *meest* wenselijke cultuurmodel is. Bij deze balanscultuur kenmerkt een organisatie zich dan door resultaatgerichtheid, innovatie, efficiëntie en teamgericht werken, wat zou kunnen leiden tot goede onderwijsresultaten.

7.2 *Onderwijsresultaten*

Of een School goed presteert is af te meten onder andere aan de doorstroom en de uitstroom van studenten. Onderwijsresultaten zijn met name kwantitatieve gegevens over de student die aangeven op welke wijze hij presteert in het onderwijs. Dit onderzoek heeft zich beperkt tot de numerieke returns, namelijk het percentage studenten dat zodanig goed presteert, dat zij na vijf jaar hun HBO-diploma behalen (uitstroom) en het percentage studenten dat niet goed presteert en de opleiding na twee jaar verlaat, voornamelijk vanwege een negatief bindend studieadvies

(doorstroom). Uit de literatuur (ICLON, 2008; Wijnen, 2006; Maslowski, 2001) blijkt dat deze studieprestaties worden beïnvloed door vele variabelen, waarbij de organisatiecultuur als onderdeel van de contextfactoren, ook een rol speelt. Dit blijkt ook uit de studies die gedaan zijn naar uitval in het HBO en WO (Bruinsma, 2003; De Graaf et al., 2007). Op basis van de waargenomen onderwijsresultaten kan geconcludeerd worden dat de studenten van de vier Schools van INHolland de laatste drie jaren minder goed presteren. Er is een trend zichtbaar van een stijging in de uitval na twee jaar en een daling van het diplomarendement. De diplomarendementscijfers zijn te vergelijken met de landelijke cijfers per sector. Daarbij moet aangetekend worden dat de School of Economics te Alkmaar het minst slecht presteert: zij hebben een diplomarendement dat slechts 1,1% onder de landelijke norm ligt. Landelijk gezien is er de laatste drie jaar sprake van stabilisatie (HBO-raad, 2009).

7.3 Cultuurmodellen bij de vier schools van INHolland in relatie tot onderwijsresultaten

Op basis van de resultaten van het empirische onderzoek naar de organisatiecultuur, kan geconcludeerd worden dat er eigenlijk nauwelijks verschillen zijn tussen de resultaten van vier onderzochte Schools. Het verschil in beroepssector van de opleidingen en het verschil in locatie (economisch, zoals Haarlem, Alkmaar en Rotterdam of agrarisch zoals Delft) leidt niet tot een ander cultuurmodel.

Er zijn twee kenmerken waarneembaar:

1. Alle vier Schools laten een dominantie zien op het human relationsmodel. Dit blijkt uit zowel het kwantitatieve onderzoek als het kwalitatieve onderzoek.
2. Ook blijkt dat alle vier Schools ongeveer even hoog scoren op het open systeemmodel, het interne procesmodel en het rationeel doelmodel. Deze scores geven aan dat de kenmerken van deze drie cultuurmodellen in mindere mate terug te vinden zijn in de Schools.

7.3.1 Dominantie op human relationsmodel

Het feit dat in een School een dominantie is op dit human relationsmodel geeft aan dat er een informele, intern gerichte en flexibele cultuur aanwezig is. Dit blijkt vooral uit het feit dat de medewerkers erg betrokken zijn op elkaar in hun team en bij hun werk voor de studenten. Dit is ook waarneembaar in de interviews (*'ik ga voor de studenten'*) en de documentenanalyse. Gezien de waarnemingen uit de literatuur over het HBO (De Reijke, 2006), en het empirisch onderzoek, zijn deze cultuurkenmerken stimulerend voor het hoger beroepsonderwijs en zullen deze kenmerken gewaarborgd moeten blijven. Ook Maslowski (2001) geeft dit aan: een 'community' sfeer zou leiden tot hogere prestaties van leerlingen.

7.3.2 Leidinggevend

Uit zowel de scores van de vragenlijst op het domein 'stijl van leidinggeven', als uit de gesprekken en de documenten blijkt echter dat er een essentieel onderdeel ontbreekt van dit human relationsmodel, namelijk '*participatie*' en '*transparantie*'. De leidinggevend worden door de medewerkers ervaren als 'onvoldoende coachend en niet transparant'. De leidinggevend weten volgens de respondenten niet wat op de werkvloer gebeurt. Dit wordt ook aangegeven in de interviews: managers lieten gemakkelijk dingen op hun beloop. Zoals een medewerker aangaf over haar manager: '*als het wat duidelijker uitgesproken wordt dan gaan er meer mensen rechtop zitten*'. Uit de interviews bleek ook dat er zowel fysiek als mentaal een afstand werd ervaren tussen de professionals op de werkvloer en de onderwijsmanagers.

Zoals blijkt uit de studie van De Reijke (2006) en Smeenk (2004) hebben de vele bedrijfsmatige reorganisaties in het hoger onderwijs geleid tot vormen van managerialisme. Hierbij zijn met name de onderwijsmanagers betrokken. Zij zijn, zoals de medewerkers zeggen, '*aan het managen*', of te wel men is druk met het beheersen van processen, waardoor men zich in mindere mate bezighoudt met het functioneren van individuele medewerkers. Dit blijkt ook uit diverse managementrapporten waarbij het vooral gaat over te bereiken doelen met betrekking tot kengetallen, procesbeheersing, resultaten en innovatie (zie bijlage VII).

Uit de interviews blijkt dat deze leidinggevendenden een erg lastige positie hebben: zij zitten bekneld tussen een op resultaten en op beheersing gericht hoger management met een top down managementstijl en de hoogopgeleide professionals op de werkvloer die gesteld zijn op verantwoordelijkheid, vrijheid en autonomie (Weggeman, 2008; De Reijke, 2006). Wellicht ligt hier mogelijk een oorzaak voor de voortdurende personeelsswisselingen (*'in 9 jaar heb ik 13 managers gehad'*) onder deze groep onderwijsmanagers?

Te concluderen valt dat deze ontwikkeling bij veel medewerkers tot een vorm van 'cocooning' heeft geleid waarbij men zich afsluit voor wat er in de organisatie gebeurt en men zich een eigen besloten kring schept. *'Ik doe m'n werk goed, en ik ben bezig met onderwijs en onderwijsvernieuwing, ik heb het goed met mijn directe collega's, maar laat de rest maar zitten'*, aldus sommige docenten. Het zich niet inlaten met de organisatie als geheel is overigens typerend voor hoog opgeleide professionals (Weggeman, 2008). De prestaties van studenten hoeven hierdoor niet direct negatief beïnvloed te worden hoewel men wel aangeeft in de interviews dat de wijze waarop een aantal processen aangestuurd worden wel degelijk invloed heeft op de prestaties van studenten: *'onrust sijpelt door naar de studenten, want die zien toch ook dat mensen onzeker voor de klas staan omdat ze net gehoord hebben dat ze een bepaald vak moeten geven'*.

7.3.3 Andere cultuurmodellen

Dominantie op één cultuurmodel kan in sommige organisaties duiden op interne 'conflicten' in processen bij zowel medewerkers als onderwijsmanagement (Obenchain, 2002). Deze interne conflicten zouden veroorzaakt kunnen worden door het feit dat de kenmerken van de andere cultuurmodellen in mindere mate waarneembaar zijn bij de vier Schools. De Schools vertonen negatieve scores (>3,00, dat wil zeggen 'meer mee oneens dan eens') op het intern procesmodel, open systeemmodel en rationeel doelmodel en positieve scores (gemiddeld 2,52) op human relations model. Men ervaart dit vooral bij de stijl van leidinggeven: de leidinggevende is onvoldoende resultaatgericht, onvoldoende innovatief, en onvoldoende coördinerend. Blijkbaar is het dus zo dat een aantal processen *onvoldoende* 'zichtbaar' en/of 'merkbaar' zijn in de organisatie: coördinatie, controle, resultaatgerichtheid, innovatie en kwaliteitsbewustzijn. Volgens de theorie over de cultuur in het hoger beroepsonderwijs, zouden kenmerken van alle vier cultuurmodellen aanwezig moeten zijn, wil een onderwijsorganisatie effectief functioneren: doelgerichtheid in combinatie met een cultuur van ondernemerschap, vrijheid van handelen, professionaliteit, teamwerk (De Reijke, 2006, 2007).

7.3.4 Invloed cultuur

Uit dit onderzoek valt te constateren dat een aantal processen binnen de organisatie, zoals een docent zegt, *'gewoon niet goed gaan'*. Deze 'conflicten' kunnen mogelijk onderwijsresultaten beïnvloeden omdat het gedrag van de onderwijsinstelling van invloed is op prestaties van de organisatie (Cameron & Quinn, 2002; Maslowski, 2001; Ten Bruggencate, 2009). Op basis van het bovenstaande zou het dus zo kunnen zijn dat de waargenomen cultuur bij de vier Schools mogelijk een bijdrage levert aan de negatieve studieresultaten bij studenten. Hierbij moet onmiddellijk worden aangetekend dat deze conclusie niet statistisch te onderbouwen is gezien de beperkte omvang van dit onderzoek.

Zoals blijkt uit de interviews, kunnen diverse mechanismen hierbij een rol spelen, zoals het gebrek aan coördinatie en beheersing van interne processen dat leidt tot vrijblijvendheid en een geringe mate van betrokkenheid bij medewerkers. Hierdoor worden studenten benadeeld: *'er wordt weinig coördinerend opgetreden.....iedereen werkt voor zich.....de baas gedooft datstudenten zijn er de dupe van'*, aldus een secretaresse uit Rotterdam.

Dat de betrokkenheid en persoonlijke instelling van de docent het werkklimaat in de klas kan beïnvloeden en dus ook de prestaties van de student kan beïnvloeden, blijkt uit de opmerking van een docent: *'bij sommige vakken volgen ze de colleges niet omdat ze de docent een eikel vinden. En dan hebben ze dus ook slechte resultaten'*. Ook uit andere reacties van docenten en medewerkers blijkt dat men vindt dat de docent bevlogen en gemotiveerd moet zijn en een

goede relatie moet kunnen opbouwen met een student. Deze goede relatie kan dan leiden tot goede prestaties bij de student. Er wordt door de respondenten benadrukt dat de manier van werken van een docent, van de schoolorganisatie als geheel, belangrijk is voor de prestaties van studenten, maar dat het niet eenvoudig is om dit concreet aan te tonen (zie interview Rotterdam). De studieprestaties worden ook door diverse andere variabelen beïnvloed zoals studentfactoren en curriculumfactoren (Wijnen, 2006).

7.4 Tenslotte

Wat is de invloed van de organisatiecultuur op de onderwijsresultaten van studenten van het hoger beroepsonderwijs?

De invloed van de organisatiecultuur op de onderwijsresultaten van een HBO instelling is gezien het beperkte karakter van dit onderzoek moeilijk statistisch aan te tonen. Er zijn immers maar vier Schools onderzocht van Hogeschool INHolland. Zoals blijkt uit het onderzoek kan het effect van cultuur op onderwijsresultaten klein zijn maar heeft het wel veel impact op medewerkers en studenten (Ten Bruggencate, 2009). Dit blijkt vooral uit de interviews waarbij medewerkers goed konden aangeven welk effect de organisatiecultuur van de School op hun professioneel handelen had.

De Bestuurlijke Agenda van INHolland vraagt terecht aandacht voor de organisatiecultuur van de hogeschool.

De waarde van dit onderzoek is gelegen in het feit dat op basis van empirische gegevens een bijdrage geleverd is aan de discussie over de verbetering van de kwaliteit van het hoger beroepsonderwijs vanuit het *perspectief van organisatiecultuur*. Het op verantwoorde wijze in beeld brengen van de organisatiecultuur van diverse Schools en welke factoren hierbij een rol spelen, biedt mogelijkheden aan medewerkers en leidinggevendenden om gericht te werken aan de verbetering van de effectiviteit van hun organisatie.

De vraag welk effect het gezamenlijk gedrag, gebaseerd op gedeelde waarden en normen, heeft op de prestaties van de studenten, is tegelijk een opdracht voor zowel docenten, niet- docenten als leidinggevendenden van de hogeschool.

Tijdens de uitvoering van dit onderzoek zijn er nog diverse discussiepunten blijven liggen. In dit slothoofdstuk wordt aangegeven welke mogelijkheden voor vervolgonderzoek aanwezig zijn.

8.1 Cultuuronderzoek in het HBO

Volgens mijn waarneming is er erg weinig wetenschappelijk onderzoek gedaan naar de organisatiecultuur in het hoger beroepsonderwijs. Mogelijke verklaringen hiervoor zouden kunnen zijn dat het HBO een vrij jonge onderwijsvorm is (vanaf ± 1960), dat het HBO zich kenmerkt door veel veranderingen qua structuur (fusies en reorganisaties), qua onderwijsaanbod (veel nieuwe beroepsgeoriënteerde opleidingen, en qua onderwijsconcept (CGO in de BA/MA structuur), en een continu veranderend beroepenveld (opkomst nieuwe beroepen in bijvoorbeeld technologie, dienstverlening).

Dit onderzoek is maar een beperkt van omvang geweest want van de achttien INHolland Schools hebben maar vier Schools meegewerkt aan dit onderzoek. Of de onderzoeksresultaten nu te generaliseren zijn naar alle schools van INHolland is niet met zekerheid te zeggen. Vermoedelijk kan dit best het geval zijn omdat al eerder bleek uit de onderzoeksresultaten dat locatie en sector geen rol spelen bij de mate waarin een bepaald cultuurmodel wel of niet aanwezig is. Alle Schools hebben te maken gehad met dezelfde reorganisaties en met de strategische, en personele gevolgen ervan. Het 'centralistische bestuur' benoemde de laatste jaren ook alle onderwijsmanagers bij de diverse Schools die een bepaald managementconcept in de praktijk brachten.

Ook zijn de resultaten van dit onderzoek niet direct te generaliseren naar het gehele HBO, alhoewel op basis van de literatuur er wel algemene cultuurkenmerken zijn waar te nemen in het HBO (De Reijke, 2006; Winkler, 2007).

Verder onderzoek naar organisatiecultuur bij alle schools van INHolland zou dus aan te bevelen zijn om een betrouwbaar beeld te kunnen verkrijgen van de huidige cultuur van de gehele hogeschool. Dit beeld zou dan een uitgangspunt kunnen vormen voor diverse strategische beslissingen op alle niveaus. Bovendien levert een breed onderzoek bij alle Schools wel voldoende statistische gegevens op om een relatie te leggen tussen organisatiecultuur en onderwijsprestaties.

Verder is dit onderzoek slechts een momentopname. Wil men een bepaalde ontwikkeling volgen dan zou een longitudinaal onderzoek naar de organisatiecultuur aan te bevelen zijn. Dit onderzoek zou zeker zinvol kunnen zijn om na te gaan of bepaalde cultuurveranderingen die het bestuur heeft voorgesteld, effect hebben gehad. Ook zou bij een mogelijk vervolgonderzoek ook studenten betrokken kunnen worden. Onderwijs is immers een co-creatie tussen student en docent. Of en in welke mate een student invloed kan hebben op de cultuur van een onderwijsinstelling, zou een interessante vraag kunnen zijn.

Ook zou het interessant zijn om een vergelijkend onderzoek naar de organisatiecultuur te doen bij diverse hogescholen in Nederland of in Europa om na te gaan of er trends waarneembaar zijn.

8.2 Aanpassing van vragenlijst

De vragenlijst die in dit onderzoek is gehanteerd is een bestaande vragenlijst, ontwikkeld door een projectteam sociologie van de Erasmus Universiteit. Uit de betrouwbaarheidsanalyse bleek dat de vragencluster op intern procesmodel niet homogeen was. Het zou kunnen zijn dat werknemers in het onderwijs deze vragen over processen en beheersing anders ervaren. De vragen van dit cluster zouden nog eens nader bekeken kunnen worden. Gelukkig kwam uit het interview genoeg relevante informatie over dit cultuurmodel. Verder bleek uit de reacties die binnenkwamen naar aanleiding van de vragenlijst, dat men de items van het domein 'functioneren van de organisatie' zoals FO 30: *'voor onze school geldt: geen woorden maar daden'*

en 'beoordelen van de organisatie' zoals BO 56: *'Bij onze School gaat het meer om resultaten dan om inzet'*, veel te veel op elkaar vond lijken. Dit is met meer vragen uit deze domeinen het geval.

8.3 Rol onderwijsmanagers

Ten slotte zou de rol van onderwijsmanagers in een kennisgestuurde organisatie, zoals een hogeschool, met hoogopgeleide professionals een punt van onderzoek kunnen zijn. Uit dit onderzoek is namelijk gebleken dat de stijl van leidinggeven erg bepalend is voor de organisatiecultuur. Dit wordt bevestigd door diverse studies (Quinn, 2001; Schein, 1985; Ten Bruggencate, 2009). Zoals diverse respondenten aangaven: vooral managers bepalen de cultuur binnen een organisatie. Voor INHolland ligt hier een uitdaging: op welke wijze kunnen de onderwijsmanagers (vooral in samenwerking met de medewerkers !) vorm en inhoud geven aan een organisatiecultuur, waarbij alle vier cultuurmodellen op positieve wijze tot uiting komen. Mijns inziens zou nagegaan kunnen worden hoe men bestaande elementen uit het human relationsmodel, zoals de bevoegdheid en de saamhorigheid, behoudt en de participatie en openheid verder ontwikkelt. Verder zou onderzocht moeten worden hoe men concreet kan verbeteren op de andere drie modellen: aandacht voor innovatie en kwaliteit, resultaatgerichtheid en coördinatie van processen.

Literatuurlijst

- Arentsen, M. Trommel, W. (2005) *Moderniteit en overheidsbeleid* Baarn: Coutinho.
- Ashkanasy, N.M., Peterson, C.F. Wilderom C.P.M. (2000) *Handbook of Organizational Culture and Climate*. Thousand Oaks/London: Sage.
- Baarda, D.B. & De Goede, M.P.M. (2000) *Methoden en Technieken. Praktische handleiding voor het opzetten en uitvoeren van onderzoek*. Houten: Stenfert Kroese.
- Baarda, D.B. & De Goede, M.P.M., Van Dijkum, C.J. (2007) *Basisboek Statistiek met SPSS*. Groningen, Houten: Wolters Noordhoff.
- Berrio, A. (2003) An Organizational Culture Assessment Using the Competing Values Framework: A Profile of Ohio State University Extension. In: *Journal of Extension*. April 2003 .Volume 41, Nr. 2.
- Berkel, van H. (2009) *Mogelijkheden tot rendementsverbetering in het wetenschappelijk onderwijs*. Symposium 'Rendement'. RUL februari 2009 Leiden.
- Biemans, P., Fruyter, B., Meerman, M., Korver, T. (2008) *De professionalisering van HBO docenten: een vraagstuk van personeel- en organisatiebeleid*. Basisnotitie t.b.v. Colleges van bestuur HBO.
- *Binding van professionals*. Personeelsbeleidsplan 2007-2010. Haarlem: HRM INHolland.
- Boonstra, J. Demenint, M.I., Steensma, H.O. (2007) *Ontwerpen en ontwikkelen van organisaties*. Theorie en praktijk van complexe veranderingsprocessen. 's Gravenhage: Reed Business Information bv.
- Bouwen, R., De Witte, K.B.J.J.M., Verboven, J (red.) (1996) *Organiseren en veranderen*. Leuven, Apeldoorn: Garant.
- Braster, J.F.A. (2000) *De kern van casestudy's*. Assen: Van Gorcum.
- Van Breukelen, J., Paauwe, J. (2007) *Stimulerend personeelsmanagement*. Alphen a.d. Rijn: Kluwer.
- Broek, A. van den, Wartenbergh, F. (2008) *Studieuitval in het hoger onderwijs. Achtergrond en oorzaken*. Onderzoek in opdracht van het ministerie van OCW. Nijmegen: Research Ned.
- Bruggencate, G. ten (2009) *Maken schoolleiders het verschil? Een onderzoek naar de invloed van schoolleiders op de schoolresultaten*. Proefschrift Universiteit Twente.
- Bruinsma, M. (2003) *Effectiveness of higher education. Factors that determine outcomes of university education*. Proefschrift Rijksuniversiteit Groningen.
- Caluwé, L. de, Vermaak, H. (2002) *Leren veranderen*. Deventer: Kluwer.
- Cameron, K. (1985) *Cultural congruence, strength and type: Relationships to effectiveness*. Paper presented at the meeting of ASHE, Chicago, IL.
- Cameron, K.S., Quinn, R.E. (2002) *Onderzoeken en veranderen van organisatiecultuur*. Schoonhoven: Academic Service.
- Denison, D. R. (1990) *Corporate culture and organizational effectiveness*. New York: John Wiley & Sons.
- Dietvorst, C. Mahieu, P. (1999) *Organisatiecultuur van een extraverte school: naar verantwoordelijk onderwijs*. Alphen aan den Rijn: Samsom.
- Dion, P., Johnson, W.C., Obenchain, M.A. (2002) *Innovation in Higher Education: The Influence of Organizational Culture*. Gepubliceerd op: http://www.hiceducation.org/edu_proceedings/Alice%20Obenchain.pdf
- Dreimuller, A.P. (2008) *Grip op werkprocessen HRM en organisatiecultuur*. Den Haag: SDU.
- Dusschoten - De Maat, C. (2004) *Mensen maken het verschil. De relaties tussen persoonlijkheid, waarden en organisatiecultuur*. Assen: Van Gorcum.
- Emst, A. van (1999) *Professionele cultuur in onderwijsorganisaties*. Utrecht: APS/Edukern.

- Ergun, E., Yilmaz, C. (2008) Organizational culture and firm effectiveness: An examination of relative effects of culture traits and the balanced culture hypothesis in an emerging economy. In: *Journal of World Business*, 43(4). SSCI.
- Goodman, E.A., Zammuto, R.F., Gifford, B.D. (2001) Competing values framework: Understanding the impact of organizational culture on the quality of work life. *Organization development Journal*. Fall 2001.
- Graaf, D. de, Jong, U. de, Leeuwen, M. van, Veen, I. van der, m.m.v. Hana Budi l-Nadvorniková. (2005) *Stoppen of doorgaan. Vertrekkers en switchers van de HHS/THR: wie, waarom en hoe uitval te voorkomen*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut van de Faculteit der Maatschappij- en Gedragwetenschappen, Universiteit van Amsterdam. (SCO-rapport 732).
- Handy, C. (1995) *Gods of Management: The Changing Work of Organizations*. London: Arrow.
- Harrison, R. & Stokes, H. (1992) Diagnosing Organizational Culture. San Francisco: Pfeiffer. In: *Journal of World Business* 43 (2008) p. 290-306.
- Hensel, R. (2006) Onderwijsvernieuwing in het HBO door de ontwikkeling van nieuwe docentcompetenties: een ingewikkelde maar uitdagende weg. In: *Fantaseren of innoveren, fabels en feiten in onderwijsvernieuwing*. Den Haag: Lectoraat Pedagogiek van de Beroepsvorming van de Haagse Hogeschool/TH Rijswijk.
- Hoewijk, R. van (1988) De betekenis van de organisatiecultuur. Een literatuuroverzicht, In: *Mens & Organisatie*, 1988/1.
- Hofstede, G. (1995) *Allemaal andersdenkenden: omgaan met cultuurverschillen*. Amsterdam: Contact.
- Houtveen, A.A.M., Voogt, J.C., Van der Vegt, A.L., Van de Grift, W.J.C.M. (1996) *Zo zijn onze manieren: onderzoek naar de organisatiecultuur van scholen*. Utrecht: ISOR
- Janssens, M., Steyaert, C. (1996) Cultuur en Human Resource Management: operationele en ethische principes. In: *Tijdschrift voor Economie en Management* vol: XLI issue: p. 327-353.
- Jonker, J. (1990) *Met mate te meten*. Assen: Van Gorcum.
- Kemper, P., Van Hoof, J., Visser, M., De Jong, M. (2007) Studiekeuze in kaart gebracht. Gedragsdeterminanten van scholieren bij het kiezen van een vervolgopleiding. In: *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs* 2007 / 4. Lemma.
- Kotter, J. & Heskett, J. (1992) *Corporate culture and performance*. New York: Free press.
- Lauwers, B., Verdonck, K. (2007) De school als leerplek voor leerkrachten In: *Personeel en organisatie*, nr. 14. Maart 2007 / 61. Mechelen: Wolters Planteijn.
- Maslowski, R. (2001) *School Culture and School Performance. An explorative study into the organizational culture of secondary schools and their effects*. Enschede: Twente University Press.
- Maslowski, R. (2006) A review of inventories for diagnosing school culture. In: *Journal of Educational Administration*, Volume 44, Number 1, 2006, pp. 6-35(30) Emerald Group Publishing Limited.
- Minzberg, H. (2006) *Organisatiestructuren*. Amsterdam: Pearson Education Benelux.
- Morgan, G. (1996) *Images of organizations*. Beverly Hills: Sage publications.
- Moussa, K. (2007) *Het meten van organisatiecultuur*. Afstudeerscriptie Sociologie. Rotterdam: Erasmus Universiteit.
- Muijen, J.J. van (1994) *Organisatiecultuur en organisatieklimaat: de ontwikkeling van een meetinstrument op basis van het competing values' model*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Van Muijen, J., Koopman, P. & De Witte, K. (1996) *Focus op organisatiecultuur. Het concurrerende waardenmodel en het meten en veranderen van organisatiecultuur*. Schoonhoven: Academic Services.
- Muijen, Van J. & Koopman, P.L. (2000) Organisationscultuur als bindende factor. In: *Boven het maaiveld, vinden en binden van competente en gemotiveerde werknemers*. Amsterdam: Uitgeverij Nieuwezijds.

- Noorda, S. (2007) Het hangt ervan af. Over de toekomst van hogeschool en universiteit. In: *Tijdschrift voor hoger onderwijs* 25 – 3 p. 146-154. Lemma. Onderwijsraad (2008)
- *Excellentie versus massaliteit. Incentives voor extra onderwijskwaliteit*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Paauwe, J., van Breukelen, J. (2008) *Stimulerend personeelsmanagement. Een bijdrage aan het beter presteren van organisaties*. Deventer: Kluwer.
- Pheyse, D.C. (1993) *Organizational cultures, types and transformations*. New York: Routledge.
- Quinn, R.E., Fearman, S.R., Thompson, M.P., McGrath, M.R., St.Clair, L.S. (2008) *Handboek managementvaardigheden*. Schoonhoven: Academic Service.
- Reijke, P.de (2006) PROVO: *PROfessionele Ontwikkeling van Onderwijsgeevenden (in het HBO). Een meet-, diagnose- en adviesinstrument voor meer professionaliteit in het hoger beroepsonderwijs*. Arnhem: Hogeschool van Arnhem en Nijmegen, Faculteit Economie en Management.
- Ruis, P. (2007) *Checklist Rendement Hoger Onderwijs. Verantwoording, instrument en onderzoeksinformatie*. Leiden: ICLON Interfacultair Centrum voor Lerarenopleiding, Onderwijsontwikkeling en Nascholing. Gevonden op: www.IOWIKI.fsw.RUL.nl
- Sanders, G. & Neuijen, B. (1989) *Bedrijfscultuur: Meten én beïnvloeding*. Assen: Van Gorcum.
- Sanders, G.J.E.M. & Neuijen, J.A. (1987) *Bedrijfscultuur, diagnose en beïnvloeding*. Assen/Maastricht: Van Gorcum.
- Sanderson, D. (2006) A comparison of academic and non-academic staff perceptions of higher education changes using a competing values framework: A question of balance. Gepubliceerd op: www.atem.edu.au/downloads/archive/2006QLD/DSanderson-Paper.doc.
- Schein, E. (1992) *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey Bass.
- Scheltens, R. (1998) *Cultuurverandering in complexe organisaties*. Deventer: Kluwer.
- Schoen, La Tefy, Teddlie, CH., (2008) A New Model of School Culture: A Response to a Call for Conceptual Clarity. In: *School Effectiveness and School Improvement*. Vol.19, no.2, p.129-153.
- Seel, R. (2008) Culture and Complexity: New Insights on Organizational Change. In: *Organisations & People*, Vol. 7, No.2, p.2-9.
- Smart J. & St.John, E.P. (1996) *Organizational Culture and Effectiveness in Higher Education: A Test of the "Culture Type" and "Strong Culture" Hypotheses*. In: *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 18, No. 3, p.219-241.
- Smeenk, S.G.A. (2007) *Professionalism versus managerialism. A study on HRM practices, antecedents, organizational commitment, and quality of job performances among university employees in Europe*. Dissertatie, Nijmegen: Radboud Universiteit.
- Steenbergen, H., (2009) *Vrije en reguliere scholen vergeleken. Een onderzoek naar de effectiviteit van Vrije scholen en reguliere scholen voor voortgezet onderwijs*. Proefschrift RUG. Groningen.
- Stoker, J.I. & Korte, A.W. de (2001) *Het onmisbare middenkader*. Assen: Van Gorcum.
- De tweede fase van INHolland. Bestuurlijke Agenda 2008-2011. (2008) Haarlem: INHolland.
- Swieringa, J. & Elmers, B., (2009) *In plaats van reorganiseren. Reizen of trekken?* Groningen: Noordhof Uitgevers.
- Tennekens, J. (1995) *Organisatiecultuur: een antropologische visie*. Leuven: Garant.
- Weggeman, M., (2008) *Leidinggeven aan professionals? Niet doen! Over kenniswerkers, vakmanschap en innovatie*. Schiedam: Scriptum.
- Wijnen, K. (2006) *De ene kwaliteit is de andere niet*. Gepubliceerd op: <http://www.scienceguide.nl/article.asp?articleid=100912>
- Yin, R.K. (2003) *Case study Research. Design and Methods*. London: Sage Publications.

Geraadpleegde websites:

-<http://www.minocw.nl/ho/940/Organisatie-Hoger-Onderwijs.html> (25-01-2009)

-<http://www.nvao.net> (13-01-09)

-http://www.hbo-raad.nl/hbo-raad/feiten-en-cijfers/cat_view/60-feiten-en-cijfers/63-onderwijs/70-uitval (20-06-09)

-http://www.hbo-raad.nl/hbo-raad/feiten-en-cijfers/cat_view/60-feiten-en-cijfers/63-onderwijs/73-rendement (20-06-09)

-ICLON

<http://wikipedia.fsw.leidenuniv.nl:8080/IclonWiki/index.php?title=Onderwijsrendement>
(20-02-09)

Bijlage I	Vragenlijst
Bijlage II	Meting validiteit vragenlijst
Bijlage III	Meting betrouwbaarheid vragenlijst
Bijlage IV	Tabel met overzicht scores vier Schools INHolland
Bijlage V	Tabel vergelijking cultuurmodellen vier Schools INHolland
Bijlage VI	Uitwerking groepsinterviews
Bijlage VII	Documentenanalyse
Bijlage VIII	Onderwijsresultaten vier Schools INHolland
Bijlage IX	Onderwijsresultaten landelijk diplomarendement HBO
Bijlage X	Significantietoets leeftijd- vestiging

Vragenlijst Organisatiecultuur



Toelichting

Deze vragenlijst bestaat uit twee delen. Allereerst worden enkele persoonlijke vragen gesteld. Het tweede deel bestaat uit een aantal stellingen. Deze stellingen zijn gegroepeerd naar vier onderwerpen:

- Stijl van leidinggeven
- Het functioneren van de School
- Je beoordeling van de School
- Onderlinge verhoudingen.

Wil je a.u.b. per stelling aankruisen in welke mate je het met de stelling eens of oneens bent? In de vragen staat jouw eigen School centraal. Dat wil zeggen, dat het in dit onderzoek NIET gaat om je mening over de organisatie als geheel. Houd dus de feitelijke situatie bij je School in je achterhoofd bij het reageren op de stellingen. Werk je op meerdere vestigingen? Neem dan de School waar je de meeste uren werkt als uitgangspunt.

Vanzelfsprekend worden alle gegevens volstrekt anoniem en vertrouwelijk behandeld!

Alvast heel hartelijk bedankt voor je medewerking!

Diet Zomer

Deel 1: Persoonlijke gegevens

1 Op welke vestiging ben je voornamelijk werkzaam?

Diemen

Haarlem

Rotterdam

Alkmaar

Den Haag

Delft

2 Wat is je leeftijd?

<35 jaar

36- 45 jaar

46- 55 jaar

56-65 jaar

3. Ik ben werkzaam als:

docent

NOP'er of OOP'er

Deel 2: Vragen over de School

I. Stijl van leidinggeven		zeer mee eens	mee eens	meer eens dan oneens	meer oneens dan eens	mee oneens	zeer mee oneen s
1.	het komen met nieuwe ideeën over de organisatie van het werk wordt door leidinggevendeng aangemoedigd	OS	0	0	0	0	0
2.	leidinggevendeng drukken hun mening over het werk van hun medewerkers voldoende uit	HR	0	0	0	0	0
3.	invloed hebben hangt vooral af van je deskundigheid	OS	0	0	0	0	0
4.	medewerkers hebben weinig invloed op de manier waarop het werk uitgevoerd moet worden	IP	0	0	0	0	0
5.	leidinggevendeng hechten veel waarde aan een prettige werksfeer	HR	0	0	0	0	0
6.	leidinggevendeng houden onze prestaties altijd goed in de gaten	RD	0	0	0	0	0
7.	leidinggevendeng zijn inspirerend	OS	0	0	0	0	0
8.	leidinggevendeng hebben de meeste invloed in onze School	IP	0	0	0	0	0
9.	leidinggevendeng stimuleren de persoonlijke ontwikkeling van alle medewerkers	HR	0	0	0	0	0
10.	leidinggevendeng zijn veeleisend	RD	0	0	0	0	0
11.	leidinggevendeng streven naar eensgezindheid	HR	0	0	0	0	0
12.	leidinggevendeng stimuleren het inbrengen van nieuwe ideeën	OS	0	0	0	0	0
13.	hoe het werk gedaan moet worden is in grote mate voorgeschreven	IP	0	0	0	0	0
14.	leidinggevendeng bepalen precies welke resultaten bereikt moeten worden	RD	0	0	0	0	0
15.	leidinggevendeng fungeren vooral als mentor/coach	HR	0	0	0	0	0
16.	leidinggeven bestaat in onze School vooral op het controleren van de medewerkers	IP	0	0	0	0	0

17	leidinggevend en hebben vaak zelf veel deskundigheid op het werkgebied van hun afdeling	IP	0	0	0	0	0	0
18	leidinggevend en beoordelen hun medewerkers vooral op de bereikte resultaten	RD	0	0	0	0	0	0
19	leidinggevend en waarderen het als medewerkers voor hun eigen mening uitkomen	HR	0	0	0	0	0	0
20	leidinggevend en geven zeer duidelijk aan wat zij van hun medewerkers verwachten	RD	0	0	0	0	0	0
21	Leidinggevend en steunen hun medewerkers als zij risico's nemen	OS	0	0	0	0	0	0

II. Het functioneren van de School			zeer mee eens	mee eens	meer eens dan oneens	meer oneens dan eens	mee oneens	zeer mee oneens
22	de strijd aan gaan met concurrenten is noodzakelijk om succesvol te zijn	RD	0	0	0	0	0	0
23	binnen onze School zijn voor veel zaken procedures	IP	0	0	0	0	0	0
24	persoonlijke ontwikkeling leidt tot succes	HR	0	0	0	0	0	0
25	betrokkenheid bij het werk van alle medewerkers is noodzakelijk om succesvol te zijn	HR	0	0	0	0	0	0
26	prestatiebeloning is de beste motivatie voor medewerkers	RD	0	0	0	0	0	0
27	onze kracht is het inspelen op vraag van de beroepspraktijk	OS	0	0	0	0	0	0
28	fouten ontstaan meestal doordat mensen van de voorgeschreven procedures en werkvoorschriften afwijken	IP	0	0	0	0	0	0
29	wij zijn leidend in onze onderwijsproducten/diensten	OS	0	0	0	0	0	0
30	voor onze School geldt: geen woorden maar daden	RD	0	0	0	0	0	0
31	voor succes is teamwork noodzakelijk	HR	0	0	0	0	0	0

32	wij streven voortdurend naar verbetering van onze onderwijsproducten/diensten	OS	0	0	0	0	0	0
33	het succes van onze School komt tot uiting in groei	RD	0	0	0	0	0	0
34	om succesvol te zijn is het vooral belangrijk om goed bij te houden wat buiten onze School gebeurt	OS	0	0	0	0	0	0
35	prestaties meten is noodzakelijk om succesvol te zijn	RD	0	0	0	0	0	0
36	eigenlijk doen we hier alles al een hele tijd op dezelfde manier	IP	0	0	0	0	0	0
37	het is belangrijk op een open manier met elkaar om te kunnen gaan	HR	0	0	0	0	0	0
38	het hebben van kennis en inzicht is van groot belang voor ons succes	OS	0	0	0	0	0	0
39	bij het begin van de werkdag kan ik precies voorspellen wat die dag gebeuren gaat	IP	0	0	0	0	0	0
40	als iedereen naar eigen inzicht zou werken, wordt het een puinhoop	IP	0	0	0	0	0	0
41	het is het beste als besluiten in onderling overleg tot stand komen	HR	0	0	0	0	0	0

III. Jouw beoordeling van de School		zeer mee eens	mee eens	meer eens dan oneens	meer oneens dan eens	mee oneens	zeer mee oneens
42. ik werk graag bij deze School, omdat er hard wordt gewerkt aan het bereiken van doelen	RD	0	0	0	0	0	0
43. ik vind het erg vervelend als er iets fout gaat in mijn werk, ook al is het niet mijn schuld	HR	0	0	0	0	0	0
44. om goed te kunnen functioneren moet je je blijven ontwikkelen	OS	0	0	0	0	0	0
45. bij onze School worden je prestaties gewaardeerd	RD	0	0	0	0	0	0
46. het werk zelf is geen grote uitdaging	IP	0	0	0	0	0	0
47. creativiteit wordt bij onze School zeer gewaardeerd	OS	0	0	0	0	0	0
48. de verstandhouding met mijn leidinggevende is voor mij belangrijk	HR	0	0	0	0	0	0
49. deskundigheid wordt bij onze School hoog gewaardeerd	OS	0	0	0	0	0	0
50. onze School wordt gekenmerkt door gezonde onderlinge concurrentie	RD	0	0	0	0	0	0
51. ik vind het fijn als alles volgens planning verloopt	IP	0	0	0	0	0	0
52. ik vind het belangrijk mij te kunnen blijven ontwikkelen	HR	0	0	0	0	0	0
53. als ik hard werk, wil ik daar ook voor beloond worden	RD	0	0	0	0	0	0
54. ik krijg voldoende waardering voor mijn werk	HR	0	0	0	0	0	0
55. ik schiet er niet veel mee op als ik bij een andere hogeschool ga werken	IP	0	0	0	0	0	0
56. bij onze School gaat het meer om resultaten dan om inzet	RD	0	0	0	0	0	0
57. binnen onze School zijn er veel mogelijkheden om je te specialiseren	OS	0	0	0	0	0	0
58. de onderlinge verstandhouding met mijn collega's vind ik belangrijk in mijn werk	HR	0	0	0	0	0	0
59. ik werk graag voor deze School omdat wij succesvol zijn	RD	0	0	0	0	0	0
60. de samenwerking met mijn collega's inspireert mij	OS	0	0	0	0	0	0
61. ik weet binnen onze School in elk geval altijd waar ik aan toe ben	IP	0	0	0	0	0	0
62. ik heb alle mogelijkheden om zo efficiënt als mogelijk te werken	IP	0	0	0	0	0	0

IV Onderlinge verhoudingen		zeer mee eens	mee eens	meer eens dan oneens	meer oneens dan eens	mee oneens	zeer mee oneens
63. wij waarderen elkaar om wie je bent	HR	0	0	0	0	0	0
64. ik ga op het werk bijna alleen om met mensen van mijn eigen cluster/team/afdeling	IP	0	0	0	0	0	0
65. bij ons geldt: afspraak is afspraak	RD	0	0	0	0	0	0
66. wij staan open voor kritiek van elkaar	OS	0	0	0	0	0	0
67. op mijn werk praat ik bijna alleen met mensen van mijn afdeling	RD	0	0	0	0	0	0
68. wij stellen binnen onze School hoge eisen aan elkaar	RD	0	0	0	0	0	0
69. wij gaan informeel met elkaar om: we spreken elkaar met je en jij aan	HR	0	0	0	0	0	0
70. wij werken veel samen in teams	OS	0	0	0	0	0	0
71. bij onze School praten we niet veel over het werk	IP	0	0	0	0	0	0
72. wij gaan respectvol met elkaar om	HR	0	0	0	0	0	0
73. presteren staat voor mij in het werk op de eerste plaats	RD	0	0	0	0	0	0
74. eigenlijk is er geen duidelijk onderscheid tussen leiding en ondersteunende afdelingen	OS	0	0	0	0	0	0
75. wij vergelijken onderling onze prestaties	RD	0	0	0	0	0	0
76. wij zijn loyaal tegenover elkaar: je staat er nooit alleen voor	HR	0	0	0	0	0	0
77. je moet op het werk met elkaar er maar het beste van maken	IP	0	0	0	0	0	0
78. wij leren veel van elkaar	RD	0	0	0	0	0	0
79. voor iedereen is wel duidelijk wat zijn/haar taken zijn	IP	0	0	0	0	0	0
80. op het werk praten we voortdurend over het werk	RD	0	0	0	0	0	0
81. wij hebben een sterk gevoel van saamhorigheid	HR	0	0	0	0	0	0
82. bij onze School houdt iedereen zich vooral met zijn/haar eigen werk bezig	IP	0	0	0	0	0	0
83. ik heb veel vertrouwen in mijn collega's	HR	0	0	0	0	0	0
84. wij delen met elkaar dezelfde passie, namelijk het werk	OS	0	0	0	0	0	0

Bedankt voor je medewerking!

Begeleidend e-mailbericht

COLLEGA VRAAGT OM JE MEDEWERKING

Beste collega,

Graag zou ik je medewerking willen vragen:

Ik ben een collega van de School of Communication and Media en ik doe een onderzoek naar de organisatiecultuur in het HBO (ik volg de Master Arbeid Organisatie Management aan de Erasmus Universiteit te Rotterdam). Het onderzoek wordt uitgevoerd bij drie Schools of Economics van INHolland en de Unit of Agriculture te Delft.

Ik weet dat het invullen van online vragenlijsten helemaal niet leuk is maar toch wil ik een dringend beroep doen op je collegialiteit: wil je alsjeblieft mij helpen door het invullen van de lijst - dit kost maar 10 minuten!

Ter info: de vragenlijst is opgesteld en gevalideerd door een werkgroep van de universiteit. De lijst is gebaseerd op het Competing Values model van Quinn&Rohrbaugh(1983). De resultaten leiden tot een bepaald cultuurmodel van een School.

Let op: in de vragenlijst staat jouw School centraal! Geef dus vooral de feitelijke situatie weer bij het reageren op de stellingen.

Je krijgt t.z.t. een bericht over de resultaten en conclusies van het onderzoek. Vanzelfsprekend zullen alle gegevens vertrouwelijk worden behandeld!!

Ik hoop dat je mij even wil helpen bij dit onderzoek - alvast heel hartelijk bedankt!!

Met vriendelijke groeten,

Diet Zomer

t. 06 152 79 116

School of Communication and Media

INHolland Rotterdam

1. Toetsing Interne Validiteit

Uit: Cappon (2009):

De weergegeven scores in deze tabellen zijn omgezet in een 10 puntsschaal:

‘Om te testen of de vragenlijst intern valide is, is gekeken of geslacht van invloed is op het type organisatiecultuur. Uit verschillende theorieën blijkt namelijk dat mannen een andere kijk hebben op organisatiecultuur dan vrouwen. Verondersteld wordt dat mannen hoger scoren op het rationeel doelmodel en vrouwen hoger scoren op het „human resources” model. Hiervoor wordt verwezen naar de literatuur van Fischer, Rodriguez & Rojahn (2000); Gherardi (1995); Halford, Savage & Witz (1997) en Hofstede, Arrindell, Best, e.a. (1998)’.

Cultuurmodel	Geslacht	Respondenten	Gemiddelde score	significantie
Open systeem	Man	3	7,57	0,145
	Vrouw	106	6,68	
Human resources	Man	3	7.60	0.502
	Vrouw	106	7,23	
Intern proces	Man	3	6,14	0.204
	Vrouw	106	5,42	
Rationeel doel	man	3	6,96	0.071
	vrouw	106	5.74	

Tabel II.1 Invloed van geslacht op organisatiecultuur (Cappon, 2009)

2. Toetsing Begripsvaliditeit (bron: Cappon, 2009)

De items die zijn opgenomen in tabel 6.2 zijn een operationalisering van het open systeemmodel. De items 3 en 74 scoren niet voor de eerste component en zijn daarom uit de schaal verwijderd (Cappon, 2009).

Items	Factorlading
1. het komen met nieuwe ideeën over de organisatie van het werk wordt door leidinggevend en aangemoedigd	0,654
3. invloed hebben hangt vooral af van je deskundigheid	0,136
7. leidinggevend en zijn inspirerend	0,725
12. leidinggevend en stimuleren het inbrengen van nieuwe ideeën	0,739
21. leidinggevend en steunen hun medewerkers als zij risico's nemen	0,528
27. onze kracht is het inspelen op wensen van de klanten	0,413
29. wij zijn leidend in onze producten/diensten	0,406
32. wij streven voortdurend naar verbetering van onze producten/diensten	0,521
34. om succesvol te zijn is het vooral belangrijk om goed bij te houden wat buiten onze organisatie gebeurt	0,368
38. het hebben van kennis en inzicht is van groot belang voor ons succes	0,426
44. om goed te kunnen functioneren, moet je je blijven ontwikkelen	0,381
47. creativiteit wordt in onze organisatie zeer gewaardeerd	0,740
49. deskundigheid wordt in onze organisatie hoog gewaardeerd	0,563
57. binnen onze organisatie zijn er veel mogelijkheden om je te specialiseren	0,486
60. de samenwerking met mijn collega's inspireert mij	0,524
66. wij staan open voor kritiek van elkaar	0,535
70. wij werken veel samen	0,545
74. eigenlijk is er geen duidelijk onderscheid tussen leiding en ondersteunende afdelingen	0,076

78. wij leren veel van elkaar	0,734
84. wij delen met elkaar dezelfde passie, namelijk het werk	0,628
Eigenwaarde	5,762
R ²	28,810

Tabel II .2 Schaalconstructie open systeemmodel (Cappon, 2009)

"Tabel II. 3 vormt de operationalisering van het „human relations model. De items 41 en 43 zijn uit de schaal verwijderd. Bij het uitvoeren van de principale componenten analyse scoorden deze items namelijk onder de grens van 0,30' (Cappon, 2009).

Items	Factorlading
2. leidinggevendenden drukken hun mening over het werk van hun medewerkers voldoende uit	0,492
5. leidinggevendenden hechten veel waarde aan een prettige werksfeer	0,606
9. leidinggevendenden stimuleren de persoonlijke ontwikkeling van alle medewerkers	0,628
11. leidinggevendenden streven naar eensgezindheid	0,430
15. leidinggevendenden fungeren vooral als mentor/coach	0,578
19. leidinggevendenden waarderen het als medewerkers voor hun eigen mening uitkomen	0,629
24. persoonlijke ontwikkeling leidt tot succes	0,525
25. betrokkenheid bij het werk van alle medewerkers is noodzakelijk om succesvol te zijn	0,411
31. voor succes is teamwork noodzakelijk	0,430
37. het is belangrijk op een open manier met elkaar om te kunnen gaan	0,398
41. het is het beste als besluiten in onderling overleg tot stand komen	0,204
43. ik vind het erg vervelend als er iets fout gaat in mijn werk, ook al is het niet mijn schuld	0,042
48. de verstandhouding met mijn leidinggevende is voor mij belangrijk	0,534
52. ik vind het belangrijk mij te kunnen blijven ontwikkelen	0,370
54. ik krijg voldoende waardering voor mijn werk	0,523
58. de onderlinge verstandhouding met mijn collega" s vind ik belangrijk in mijn werk	0,452
63. wij waarderen elkaar om wie je bent	0,603
69. wij gaan informeel met elkaar om: we spreken elkaar met je en jij aan	0,362
72. wij gaan respectvol met elkaar om	0,549
76. wij zijn loyaal tegenover elkaar: je staat er nooit alleen voor	0,661
81. wij hebben een sterk gevoel van saamhorigheid	0,739
83. ik heb veel vertrouwen in mijn collega" s	0,746
Eigenwaarde	5,984
R ²	27,200

Tabel II .3 Schaalconstructie human resourcesmodel (Cappon, 2009)

"Tabel II . 4 toont aan dat maar liefst zeven van de eenentwintig items geen juiste operationalisering vormen van het intern procesmodel. De items 8, 17, 36, 61, 62, 79 en 82 scoren op het eerste component te laag en zijn uit de schaal verwijderd. De meeste van deze items scoren op het tweede component echter wel hoog genoeg' (Cappon, 2009).

Items	Factorlading
4. medewerkers hebben weinig invloed op de manier waarop het werk uitgevoerd moet worden	0,415
8. leidinggevendenden hebben de meeste invloed in onze organisatie	0,105
13. hoe het werk gedaan moet worden is in grote mate voorgeschreven	0,541
16. leiding geven bestaat in onze organisatie vooral uit het controleren van de medewerkers	0,496
17. leidinggevendenden hebben vaak zelf veel deskundigheid op het werkgebied van hun afdeling	-0,133
23. binnen onze organisatie zijn overal procedures voor	0,482
28. fouten ontstaan meestal doordat mensen van de voorgeschreven procedures en werkvoorschriften afwijken	0,497
36. eigenlijk doen we hier alles al een hele tijd op dezelfde manier	0,172
39. bij het begin van de werkdag kan ik precies voorspellen wat die dag gebeuren gaat	0,325

40. als iedereen naar eigen inzicht zou werken, wordt het een puinhoop	0,388
46. het werk zelf is geen grote uitdaging	0,373
51. ik vind het fijn als alles volgens planning verloopt	0,411
55. ik schiet er niet veel mee op als ik bij een andere organisatie ga werken	0,317
61. ik weet binnen onze afdeling in elk geval altijd waar ik aan toe ben	0,266
62. ik heb alle mogelijkheden om zo efficiënt als mogelijk te werken	0,258
64. ik ga op het werk bijna alleen om met mensen van mijn eigen afdeling	0,522
67. op mijn werk praat ik bijna alleen met mensen van mijn afdeling	0,530
71. in onze organisatie praten we niet veel over het werk	0,430
77. je moet op het werk met elkaar er maar het beste van maken	0,539
79. voor iedereen is wel duidelijk wat zijn/haar taken zijn	0,200
82. in onze organisatie houdt iedereen zich vooral met zijn/haar eigen werk bezig	0,194
Eigenwaarde	3,157
R ²	15,032

Tabel II .4 Schaalconstructie intern procesmodel (Cappon, 2009)

Items	Factorlading
6. leidinggevend houden onze prestaties altijd goed in de gaten	0,561
10. leidinggevend zijn veeleisend	0,322
14. leidinggevend bepalen precies welke resultaten bereikt moeten worden	0,406
18. leidinggevend beoordelen hun medewerkers vooral op de bereikte resultaten	0,485
20. leidinggevend geven zeer duidelijk aan wat zij van hun medewerkers verwachten	0,569
22. de strijd aangaan met concurrenten is noodzakelijk om succesvol te zijn	0,282
26. prestatiebeloning is de beste motivatie voor medewerkers	0,463
30. voor onze organisatie geldt: geen woorden maar daden	0,600
33. het succes van onze afdeling komt tot uiting in groei	0,495
35. prestaties meten is noodzakelijk om succesvol te zijn	0,505
42. ik werk graag bij deze organisatie, omdat er hard wordt gewerkt aan het bereiken van doelen	0,589
45. in onze organisatie worden je prestaties gewaardeerd	0,435
50. onze organisatie wordt gekenmerkt door gezonde onderlinge concurrentie	0,414
53. als ik hard werk, wil ik daar ook voor beloond worden	0,435
56. in onze organisatie gaat het meer om resultaten dan om inzet	0,039
59. ik werk graag voor deze organisatie, omdat wij succesvol zijn	0,616
65. bij ons geldt: afspraak is afspraak	0,572
68. wij stellen binnen onze organisatie hoge eisen aan elkaar	0,562
73. presteren staat voor mij in het werk op de eerste plaats	0,475
75. wij vergelijken onderling onze prestaties	0,408
80. op het werk praten we voortdurend over het werk	0,185
Eigenwaarde	4,643
R ²	22,109

Tabel II .5 Schaalconstructie rationeel doelmodel (Cappon, 2009)

'Uit de analyse van het laatste gedeelte van de vragenlijst, waarin de respondent hun mening over de vragenlijst kunnen geven, blijkt dat 14 procent van de respondenten de vragen onduidelijk vindt. Dit kan een verklaring zijn voor de ladingen onder de grens van 0,30. Voor de items met een factorlading van $\geq 0,30$ kan gesteld worden dat ze een juiste operationalisering vormen voor een bepaald type cultuurmodel. In de meeste schalen zijn slechts twee of drie items verwijderd, behalve in de schaal van het intern procesmodel waar maar liefst zeven items zijn verwijderd. Op basis van de resultaten uit tabellen 6.1 tot en met 6.4 kan gesteld worden dat de vragenlijst in voldoende mate voldoet aan het criterium begripsvaliditeit. Behalve voor de

schaal van het intern procesmodel, waar slechts tweederde van de items een goede operationalisering vormt van het intern procesmodel' (Cappon, 2009).

Vervolgens is er ook een factoranalyse uitgevoerd over alle items, om te zien of in de vragenlijst daadwerkelijk een onderscheid gemaakt wordt tussen de vier verschillende cultuurmodellen/factoren. Wat opvalt, is dat er overwegend op de eerste factor en in iets mindere mate op de tweede factor wordt gescoord. Dit betekent dat de respondenten (te) weinig verschillen zien tussen de items en op basis van de vragenlijst geen vier verschillende cultuurmodellen onderscheiden. Vooral de items met betrekking tot het open systeemmodel en het „human resources“ model differentiëren te weinig. De vragenlijst voldoet dus heel wat minder goed aan het criterium begripsvaliditeit dan in eerste instantie verondersteld werd' (Cappon, 2009).

Bijlage III Betrouwbaarheid cluster Intern procesmodel

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
4. medewerkers hebben weinig invloed op de manier waarop het werk uitgevoerd moet worden	66,27	42,827	,001	,284
8. leidinggevenden hebben de meeste invloed in onze organisatie	67,05	42,772	,044	,268
13. hoe het werk gedaan moet worden is in grote mate voorgeschreven	66,52	40,154	,201	,220
16. leiding geven bestaat in onze organisatie vooral op het controleren van de medewerkers	66,21	41,954	,057	,265
17. leidinggevenden hebben vaak zelf veel deskundigheid op het werkgebied van hun afdeling	65,66	44,423	-,068	,302
23. binnen onze organisatie zijn overal procedures voor	67,60	40,713	,229	,220
28. fouten ontstaan meestal doordat mensen van de voorgeschreven procedures en werkvoorschriften afwijken	65,67	43,929	-,023	,286
36. eigenlijk doen we hier alles al een hele tijd op dezelfde manier	65,89	41,194	,109	,248
39. bij het begin van de werkdag kan ik precies voorspellen wat die dag gebeuren gaat	65,41	42,538	,050	,267
40. als iedereen naar eigen inzicht zou werken, wordt het een puinhoop	66,86	42,530	,011	,282
46. het werk zelf is geen grote uitdaging	65,70	38,232	,245	,195
51. ik vind het fijn als alles volgens planning verloopt	66,97	41,832	,124	,246
55. ik schiet er niet veel mee op als ik bij een andere organisatie ga werken	66,84	45,525	-,136	,328
61. ik weet binnen onze afdeling in elk geval altijd waar ik aan toe ben	65,83	39,283	,263	,201

62. ik heb alle mogelijkheden om zo efficiënt als mogelijk te werken	65,85	41,459	,094	,253
64. ik ga op het werk bijna alleen om met mensen van mijn eigen afdeling	65,99	40,892	,084	,256
71. in onze organisatie praten we niet veel over het werk	64,91	44,296	-,028	,285
77. je moet op het werk met elkaar er maar het beste van maken	67,17	43,361	,016	,276
79. voor iedereen is wel duidelijk wat zijn/haar taken zijn	66,36	40,683	,136	,238
82. in onze organisatie houdt iedereen zich vooral met zijn/haar eigen werk bezig	66,79	43,425	,023	,273

Tabel II. 6 Statistische weergave betrouwbaarheid intern procesmodel

Bijlage IV Totaaloverzicht scores op alle modellen

DELFT	scores op OS			score op HR			scores op IP			scores op RD		
	N	Mean	Std. Deviation	N	Mean	Std. Deviation	N	Mean	Std. Deviation	N	Mean	Std. Deviation
Gem. score SL	30	3,27	1,04	31	3,41	0,92	30	3,29	0,80	31	3,24	0,96
Gem. score FO	30	2,54	0,43	31	2,09	0,73	29	3,42	0,59	30	3,23	0,64
Gem. score BO	31	2,86	0,80	30	2,18	0,50	31	3,57	0,58	31	3,20	0,63
Gem. score OV	30	3,28	0,71	31	2,42	0,68	31	3,55	0,62	29	3,57	0,63
		<u>2,99</u>			<u>2,53</u>			<u>3,46</u>			<u>3,31</u>	
ALKMAAR	N	Mean	Std. Deviation	N	Mean	Std. Deviation	N	Mean	Std. Deviation	N	Mean	Std. Deviation
Gem. score SL	21	3,75	0,97	21	3,51	0,87	21	3,76	0,47	21	3,83	0,70
Gem. score FO	21	2,65	0,52	21	2,01	0,49	21	3,23	0,66	21	3,24	0,48
Gem. score BO	21	2,84	0,60	20	2,11	0,53	20	3,45	0,55	21	3,36	0,53
Gem. score OV	21	3,39	0,66	21	2,29	0,64	21	3,43	0,53	21	3,46	0,49
		<u>3,16</u>			<u>2,48</u>			<u>3,47</u>			<u>3,47</u>	
HAARLEM	N	Mean	Std. Deviation	N	Mean	Std. Deviation	N	Mean	Std. Deviation	N	Mean	Std. Deviation
Gem. score SL	22	3,95	1,17	22	3,71	1,31	21	3,41	0,75	22	3,71	0,81
Gem. score FO	22	2,84	0,68	21	1,96	0,62	22	3,57	0,46	21	3,25	0,72
Gem. score BO	21	3,09	0,83	22	2,06	0,44	22	3,65	0,95	22	3,27	0,67
Gem. score OV	22	3,34	0,67	22	2,54	0,91	22	3,42	0,64	22	3,53	0,58
		<u>3,30</u>			<u>2,57</u>			<u>3,51</u>			<u>3,44</u>	
ROTTERDAM	N	Mean	Std. Deviation	N	Mean	Std. Deviation	N	Mean	Std. Deviation	N	Mean	Std. Deviation
Gem. score SL	43	3,24	1,03	43	3,28	0,98	40	3,39	0,64	42	3,17	1,00
Gem. score FO	42	2,62	0,61	42	2,17	0,64	39	3,55	0,58	41	3,19	0,67
Gem. score BO	42	2,84	0,81	43	2,09	0,59	41	3,50	0,73	41	3,16	0,70
Gem. score OV	41	3,32	0,77	40	2,58	0,90	41	3,53	0,51	41	3,38	0,63
		<u>3,01</u>			<u>2,53</u>			<u>3,49</u>			<u>3,23</u>	

Tabel II. 7 scores van de vier Schools op alle cultuurmodellen

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
gemtotos	Between Groups	1,656	3	,552	1,494	,220
	Within Groups	38,803	105	,370		
	Total	40,459	108			
gemtothr	Between Groups	,070	3	,023	,078	,972
	Within Groups	31,407	105	,299		
	Total	31,477	108			
gemtotip	Between Groups	,185	3	,062	,542	,654
	Within Groups	11,271	99	,114		
	Total	11,456	102			
gemtotrd	Between Groups	1,298	3	,433	1,585	,198
	Within Groups	27,849	102	,273		
	Total	29,147	105			

Tabel II. 8 Vergelijking cultuurmodellen

Multiple Comparisons

Tukey HSD

Dependent Variable	(I) Op welke vestiging ben je voornamelijk werkzaam?	(J) Op welke vestiging ben je voornamelijk werkzaam?	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
gemtotos	Haarlem	Rotterdam	,31868	,16454	,219	-,1109	,7482
		Alkmaar	,16792	,18760	,807	-,3218	,6577
		Delft	,30576	,17549	,307	-,1524	,7639
	Rotterdam	Haarlem	-,31868	,16454	,219	-,7482	,1109
		Alkmaar	-,15076	,16454	,796	-,5803	,2788
		Delft	-,01292	,15058	1,000	-,4060	,3802
	Alkmaar	Haarlem	-,16792	,18760	,807	-,6577	,3218
		Rotterdam	,15076	,16454	,796	-,2788	,5803
		Delft	,13784	,17549	,861	-,3203	,5960
	Delft	Haarlem	-,30576	,17549	,307	-,7639	,1524
		Rotterdam	,01292	,15058	1,000	-,3802	,4060
		Alkmaar	-,13784	,17549	,861	-,5960	,3203
gemtothr	Haarlem	Rotterdam	,05349	,14871	,984	-,3347	,4417
		Alkmaar	,08052	,17088	,965	-,3656	,5266
		Delft	,04567	,15561	,991	-,3606	,4519
	Rotterdam	Haarlem	-,05349	,14871	,984	-,4417	,3347
		Alkmaar	,02703	,15109	,998	-,3674	,4215
		Delft	-,00781	,13357	1,000	-,3565	,3409
	Alkmaar	Haarlem	-,08052	,17088	,965	-,5266	,3656
		Rotterdam	-,02703	,15109	,998	-,4215	,3674
		Delft	-,03485	,15788	,996	-,4470	,3773
	Delft	Haarlem	-,04567	,15561	,991	-,4519	,3606
		Rotterdam	,00781	,13357	1,000	-,3409	,3565
		Alkmaar	,03485	,15788	,996	-,3773	,4470
gemtotip	Haarlem	Rotterdam	,08669	,09365	,791	-,1580	,3314
		Alkmaar	,10655	,10542	,744	-,1689	,3820
		Delft	,11548	,09740	,637	-,1391	,3700
	Rotterdam	Haarlem	-,08669	,09365	,791	-,3314	,1580
		Alkmaar	,01985	,09508	,997	-,2286	,2683
		Delft	,02878	,08611	,987	-,1962	,2538
	Alkmaar	Haarlem	-,10655	,10542	,744	-,3820	,1689
		Rotterdam	-,01985	,09508	,997	-,2683	,2286
		Delft	,00893	,09878	1,000	-,2492	,2671
	Delft	Haarlem	-,11548	,09740	,637	-,3700	,1391
		Rotterdam	-,02878	,08611	,987	-,2538	,1962
		Alkmaar	-,00893	,09878	1,000	-,2671	,2492
gemtotrd	Haarlem	Rotterdam	,24327	,14348	,331	-,1315	,6180
		Alkmaar	-,02692	,16126	,998	-,4481	,3943
		Delft	,08023	,15084	,951	-,3138	,4742
	Rotterdam	Haarlem	-,24327	,14348	,331	-,6180	,1315
		Alkmaar	-,27019	,14348	,242	-,6449	,1046
		Delft	-,16304	,13166	,604	-,5069	,1808
	Alkmaar	Haarlem	,02692	,16126	,998	-,3943	,4481
		Rotterdam	,27019	,14348	,242	-,1046	,6449
		Delft	,10714	,15084	,893	-,2868	,5011
	Delft	Haarlem	-,08023	,15084	,951	-,4742	,3138
		Rotterdam	,16304	,13166	,604	-,1808	,5069
		Alkmaar	-,10714	,15084	,893	-,5011	,2868

Tabel II.9 Statistische vergelijking tussen vier Schools

Diverse uitspraken zijn gelabeld naar de vier gehanteerde cultuurmodellen. In de tekst is dit met kleuren gemarkeerd: gebaseerd op de theorie van het kleurendrukdenken van De Caluwé & Vermaak (2002). **Human relations: rood**; **Open systeem: groen**; **Rationeel doel: blauw**; **intern proces: geel**.

Groepsinterviews organisatiecultuur en onderwijsresultaten

1. School of Economics Haarlem

Locatie: School of Economics Haarlem

Datum 15-06-2009

Aanwezig 7 docenten: Martine, José, Henk M., Ted, Hans, Harry, Henk v. N.

Gespreksleider Cees Zomer

Notulist Diet Zomer

Het gesprek begint met een voorstelronde. Daarna stelt de gespreksleider de eerste vraag.

Cees: Je hebt de uitslagen van de enquête ook gezien dus -

Mijn opdracht is eigenlijk om bij jullie boven tafel te krijgen, niet zozeer wat je puur zelf ervaren hebt, maar hoe je samen, met je eigen ervaring, kunt komen tot een beeld van hoe de organisatie eruit ziet en hoe dat leidt tot prestaties bij studenten. Dus wil je met elkaar in gesprek gaan over hoe je de leiding ervaart, daar ga ik vragen over stellen, en corrigeer elkaar als je merkt dat je denkt: 'dat heb ik anders ervaren' of 'ik denk dat onze docenten zus en zo'. Enerzijds vanuit je zelf en tegelijk de overview houden van wat doet de organisatie eigenlijk.

Mijn openingsvraag is, aan Henk, want jij zit hier het langste, je hebt het al gezegd, 20 bazen, wat zegt dat, dat er zoveel bazen zijn geweest, wat voor impact heeft dat gehad op de organisatie?

HM: Het eerste wat me te binnenschiet is **dat je eigenlijk niet zo'n band hebt met je baas**. Je ziet nooit een baas. Ik niet. Er gaan weken voorbij, soms maanden.

HN: Maar wie noem jij je baas?

Cees: En dat zijn leidinggevendenden die met jullie functioneringsgesprekken voeren?

HM: (anderen knikken) Ja. Die noemen we dan onze baas.

Anderen: Dat vind ik wel meevallen eerlijk gezegd. Ja, ik ook wel meevallen.

Cees: Kun je daar iets meer over zeggen? Je hebt blijkbaar een ander beeld dan Henk.

M: Nou ja, kijk, hij zit bij een andere afdeling, Mariët zit ook een verdieping lager, dat scheelt ook al. Maar **mijn baas die zit naast mij en die komt ook heel vaak even op mijn kamer overleggen**, dus die zie ik echt denk ik wel dagelijks.

Cees: Ok. Dat verschilt nogal.

Diet: Maakt de plaats van de baas wat uit, waar die zit?

M: Ik denk het wel ja. Mariët zit niet op de afdeling, dus zij moet wel deze kant opkomen of je moet het inderdaad maar daar gaan zoeken.

J: Maar in het kader van opdrachten die ik uitvoer moet ik soms ook met haar overleggen, dus ik zie haar regelmatig. Ik vind dus **dat ze in principe makkelijk toegankelijk** is, je kan daar zo binnenlopen als ze daar zit.

HN: Maar wat wij nu doen is studieloopbaanbegeleiding, wat we nu opzetten, we hebben nu een bepaald iets opgezet, een bepaald onderdeel, fasetoetsen noemen we dat dan, en wij halen haar erbij, ik wil toch graag weten hoe je in die 20 jaar, het gaat om die 20 jaar toch?

HM: Het gaat om de lange termijnverbanden, in die 20 jaar is mij opgevallen dat je als docent alleen maar lesgeeft, wat vroeger heel erg zo was, dan stond je 30 uur voor de klas en verder deed je niks, dat je niet of nauwelijks contact hebt met je baas. Eens in de 3 maanden was er een lerarenvergadering, of eens in het halfjaar, dan zag ik m'n baas, dan werden er wat dingen verteld, van jij dit en jij dat. Maar de laatste jaren doe ik gelukkig niet alleen maar centraal voor de klas staan en lesgeven, want ik vind het zelf leuk om andere dingetjes er omheen te doen en **dan haal ik m'n baas er dus bewust bij, zo van ik vind dat jij daar ook mee over na moet denken...**

Cees: Maar wat jij belangrijk vindt, daar ontstaat er contact maar je merkt niet de beweging van hem naar jou toe?

HM: Nou... Maar de sfeer was vroeger natuurlijk ook anders hè? **De boel is aardig verschoold**, de opleiding waarin we zaten,

Diet: In welke mate bepalen de studenten dan de cultuur van een opleiding?

HM: Nee, nee, de organisatie bepaalt de cultuur.

HA: Ja, dat is het jammere. Vroeger werd er eigenlijk, in de tijd dat wij binnenkwamen, toen speelden wij het HBO het Universiteitje na. Je gaf ook college, je gaf ook geen lessen, (...onhoorbaar...) tentamen, en propedeuse werd nog geschreven met ea, Maar die verschooling dat speelt mee en de organisatie doet daar ook aan mee. Ja.

M: Ik vind ook dat die omslag van, zegmaar we waren Hogeschool Haarlem, met toch wel erg veel vrijheid binnen de opleiding, naar deze nieuwe InHolland, dit levert een gigantisch verschil aan gestructureerdheid en ook van hoe top-down zoals het allemaal is en misschien iets minder is. Dat heeft ons heel veel parten gespeeld.

HA: Ja maar de maatschappij is ook veranderd, de student die zoekt een plek om waar hij kan gaan studeren, dicht bij zijn huis,

HA: Ik vind de organisatie niet echt efficiënt en effectief.

Cees: Waaruit blijkt dat, dat het niet efficiënt is?

HA: Ja, waaruit blijkt dat? (diepe zucht) Dat blijkt uit dat de afdelingen waar ik mee te maken heb, ook collega's waar ik mee te maken heb, die zijn zo aangestuurd dat het losse eilanden zijn, de verbinding ontbreekt en dat is denk ik gekomen door het onderwijsprogramma wat helemaal over de kop is gegooid en waarin allerlei nieuwe dingen zijn bedacht maar nooit echt zijn geland. Juist een herhaling van de A-Odyssee, een logistieke organisatie.

Cees: Want heb jij contact met je baas?

HA: Ja ja ja ja ja, zeker, ja ja ja

Cees: Dagelijks?

HA: Nee, niet dagelijks. Ik denk twee keer per maand.

Cees: Waarin zit dat verschil, dat jij hem nou nooit ziet en jij twee keer per maand?

H M: Nou ik heb niet gezegd dat ik hem of haar nooit zie, maar ik heb alleen gezegd dat ik heel weinig contact heb en ik sprak niet namens mezelf, de vraag was namelijk om een beeld te geven. Ik denk dat een werknemer, die heel veel uur voor de klas staat en daarnaast eigenlijk niet of nauwelijks organisatorisch iets doet, dus de operationaliserende docent die hier lesgeeft bij deze afdeling, ik denk dat die niet of nauwelijks contact heeft met de leiding. Eens in de maand, twee keer in de maand kom je eens bij elkaar, en dan durf ik nog te zeggen dat inhoudelijk de leiding niet of nauwelijks weet wat er in de les gebeurt.

M: Dat wil ik best geloven.

HM: Dat is een bewuste keuze van de leiding om zich daar niet in te mengen.

Diet: Waar is de leiding dan mee bezig?

HM: Managen

(Allen lachen wat)

HM: Met overleven van de School, we hebben twee reorganisaties rondes achter de rug, we hebben anderhalve paardenkop voor het systeem eigenlijk, we krijgen iets meer ruimte omdat er gelukkig meer klassen aankomen. We hebben een tijd achter de rug dat het meer je kop boven water houden was en dat heeft ook z'n effect. Ik ben drie jaar geleden, bijna vier jaar geleden binnengekomen, ik trof bij de organisatie aan, hele hoop wat er niet aan klopte, er werd vergaderd, maar er was totaal geen lijn in, dat hebben we vorige keer besproken, geen continuïteit, het was echt, ik had echt iets van 'Is dit management?', ze snapten er echt geen hout van, en ik heb gemerkt dat er in die jaren er heel erg weinig inhoudelijk is veranderd. Er zijn kleine stapjes gemaakt, kleine stapjes, ...gesprekken, met het curriculum en aanpassingen, maar grotere stappen waardoor je zou denken dat deze opleiding efficiënter en veel minder werkdruk zou ervaren, dat is niet gebeurd. En dat komt omdat het management geen tijd heeft voor de vloer, absoluut geen tijd heeft voor de vloer. Heel zelden inderdaad toch wel – laatste tijd gaat het weer een stuk beter met Mariët, veel in haar opstelling. We hebben nu een leidinggevende die weet "ik ben er voor jou" en dat laat ze ook heel duidelijk zien en dat is ook een heel belangrijk aspect denk ik, maar, ja, er gebeurt ook zoveel waar we geen flauw idee van hebben ook op School of Economics-niveau, wat bij Hans van Overheden zien, helemaal niets voor gecommuniceerd. Er zijn af en toe wat initiatieven.

H N: Vertel eens Hans hoe je begeleiding is geweest?

HZ: Nou ja, die was er niet, En wat kan ik er aan doen een aankomend docent dat te besparen ?

Zegmaar, ik zeg er zelf achteraan gaan, voordat het goed en wel gebeurde. Maar dat was een heel rommelige tijd,

Cees: Als ik dan Henk hoor en dit hoor dan is de juist de man die het moet doen met de studenten degene die het minst contact heeft met z'n leidinggevende. Is dat een goede verklaring?

Allen: knikken ja, dat denk ik wel.

Cees: En als je het dan over beïnvloeding hebt vanuit het MT naar de docent en dus van daaruit richting de student, dan is dat in het contactuele minimaal. En is het dan zo dat als je het programma schrijft dat het MT er wel bovenop zit?

HA: Ik zei van dat daar iemand zit die het echt probeert op te pakken en ook wil oppakken. Maar de manier zegmaar waarop het programma geschreven is, dat zit van voor die tijd, daar zit een jaar of 4, 5 ongeveer voor, nu 2009, dus was het 2005 ongeveer **dat we het onderwijsprogramma gedicteerd kregen**, 2004 misschien, dat kwam vanuit, we hadden hier altijd bottom-up en bij veranderingen, ging een hoop langs elkaar heen, ik bedoel het niet negatief hoor, ik hou erg van katholieken, maar **een beetje zo van dit is de encycliek die de paus geschreven heeft, dit is de uitleg en vervolgens moet het dan landen bij diverse parochies, dat kan volstrekt niet...**

HM: Maar dat werd ook in detail uitgewerkt, er waren een aantal dingen gezegd, die leerlijnen en elke leerlijn die had zoveel credits en hoe je het dan verder gaat invullen dat werd aan jou overgelaten, maar **op zo'n laat tijdstip, dat dat met kunst- en vliegwerk in elkaar werd gezet.**

Cees: Is dit het beeld wat jullie met elkaar toch dan hebben van de laatste vijf jaar, is het een beetje consistent?

José: Ja dat klopt.

HN: Het is wel verbeterd.

J: Ja het is wat verbeterd.

T: Maar dat beaam ik wel, dat zie ik wel binnen onze School dat er behoorlijk wordt geschoven. Ik ben een jaar ziek geweest en sinds ik terugben, dat is nu iets meer dan drie jaar, zijn er in de deeltijd al drie leidinggevendenden geweest, dus drie mensen die eerst deeltijd onder hun portefeuille hadden. **Het lijkt alsof het niet belangrijk is om iets op te bouwen.** Nu is wel degene nu niet meer voor de deeltijd verantwoordelijk is nog steeds mijn leidinggevende, ik heb nog steeds gezondheidsproblemen, dus dan heb je tenminste een soort relatie, maar het geeft wel aan, het wordt gewoon maar weer herverdeeld, net alsof dat in een Engelse kabinet, waar ook heel makkelijk gewisseld wordt, en dan denk ik van ja... dat wil je ook niet, want eerst was Yvonne een tijdje bij de marketing en dan opeens krijg je die domeinen en dan heb je omgekeerd ook weer...

Cees: Jij bevestigt ook weer wat Henk ook zegt met heel veel verschillende bazen, wat betekent dat voor de organisatie, steeds weer een nieuwe leidinggevendenden?

Mensen door elkaar: Heel veel onrust, geen helderheid, geen overzicht

HM: Zo'n leidinggevende heeft daardoor ook geen overzicht.

HZ: **Geen diepgang**, nee inderdaad, het is van hup..

Cees: Inwerken en meteen door.

M: **Onrust bij docenten in eerste instantie, en dat sijpelt natuurlijk wel door naar studenten**, want die zien toch ook dat mensen onzeker voor de klas staan omdat ze net gehoord hebben dat ze dat vak moesten geven bij wijze van spreken.

HA: Dat moet je niet zeggen natuurlijk, ik bedoel, ik begrijp het wel, maar dat moet je niet zeggen natuurlijk.

M: Nee **dat moet je niet zeggen maar je straalt dan wel uit.**

HA: Ja je straalt het uit. Maar sommigen zeggen dat dan en dat vind ik jammer.

M: Niet slim, maar goed.

HA: Ik kan me voorstellen dat je dat in je emoties op een gegeven moment doet.

M: Maar soms moet het ook.

HA: Ja soms moet het ook.

J: xx... moest op een gegeven moment Financieel Management gaan geven. En ze had geen financiële achtergrond.

HZ: Ja waar slaat het op.

Cees: Ik begrijp dat dit voor jullie als docenten dat die controle, die stimulering niet optimaal is. Wij noemden in het begin al de factor onzekerheid, we hadden de facetten niet positief.

Diet: Nu noem je twee verschillende dingen, je hebt de leidinggevende die stimuleert en de leidinggevende die controleert. Je hebt de leidinggevende die inspireert of die ...

HM: **Het management is veel te controlerend**, en **ze bemoeien zich vooral met de kengetallen**

M: De scores op de studentmonitors en zo

HM: Je kunt het zo zien de MT leden zijn eigenlijk chefs van de werkplaatsgarage, ze redderen wat om zich heen, ze weten niet wat de directeur doet. Wij liggen onder de auto's..

(allen knikken)

HM: **Ik beschouw mijzelf als een professional**, weet je, ik heb de baas niet nodig.

HZ: Soms moet ik een vak geven, terwijl ik daar geen expertise in had – dan kan ik toch nooit betrokken zijn?

Ja en **inwerken doet men ook niet, je wordt als een pionnetje ingezet**

HM: Vroeger hadden we een team marketing – en nu, ja je bent eigenlijk alleen wat aan het doen. De leidinggevende vraagt ook niet naar wat je doet, tja vind je het gek, je raakt teleurgesteld, ik zie sommige collega's apathisch worden.

M: Studenten ruiken of je gemotiveerd bent hoor

Cees: Wat betekent organisatiecultuur dus voor docenten?

HM: Ja, **je weet onderhand hoe je hier moet schakelen, kijk ik zie het zo, tja, je doet het toch voor de studenten (anderen knikken)**. Met onderwijs is het zo dat je het leuk vindt om kennis over te dragen

HN: Ja dat is zo

HM: **Je zoekt zelf nieuwe dingen, je doet verandervoorstellen** en zo-

HN: **Maar ja, de cijferlijsten moeten wel op orde** zijn maar daarnaast merk ik dat er niet altijd naar je wordt geluisterd, men heeft nergens inzicht in.

T: De deeltijd is wel hopeloos verwaarloosd, daar moet eens goed naar gekeken worden

M: D'r is **geen beleid op de deeltijd – nergens geloof ik bij INHolland**.

T: **We hebben gewoon een rebellenclubje bij de deeltijd een hecht clubje**. We hebben **een goede sfeer onder collega's het wordt opener, er is meer communicatie**.

HZ: **ik ben hier 'voor ons' bezig**

HM: Het moet zitten in je gedrag denk ik.

Cees: Wat heeft de organisatie gedaan?

J: Er is te weinig stimulans vanuit de organisatie **men is druk met allerlei dingen-**

Cees: En wat vinden jullie van de kengetallen?

HA: Tja, eh, de uitstroom daalt. Maar ik zie wel dat m'n baas bezig is met volgend jaar om te verbeteren, ik zie meer openheid. Er worden programma's gemaakt en overlegd, dus dat is wel een goed punt.

Cees: Wat drijft jullie?

M: **Het werken met studenten**

HM: Wij kunnen als economen in het bedrijfsleven anderhalf keer zoveel verdienen dan hier, toch blijven we gewoon omdat we dit werk zo leuk vinden.

HA: Toch motivatie voor student dus.

(allen knikken instemmend) Ja natuurlijk daar doe je het uiteindelijk voor.

De gespreksleider rond het gesprek af en bedankt alle aanwezigen voor hun bijdrage.

Scores op de cultuurmodellen:

Human relationsmodel: 18

Intern procesmodel: 8

Open systemmodel: 6

Rationeel doelmodel :4

Opvallen in Haarlem is dat men sterk de saamhorigheid ervaart maar dan men de regulerende drang van 'boven' niet accepteert. Het management bemoeit zich te weinig met de werkvloer. Er wordt niet efficiënt genoeg gewerkt. Nieuwelingen worden niet ingewerkt. Toch blijkt er sprake te zijn van enige kentering.

2. School of Economics Rotterdam

Locatie: School of Economics Rotterdam
Datum 10-06-2009
Aanwezig Docenten: William, Bart, Terence, Arthur
Niet Docent: Thea
Gespreksleider Cees Zomer
Notulist Diet Zomer

Na het welkom geeft Diet aan wat haar centrale vraag is: Wat is de invloed van de organisatiecultuur op onderwijsresultaten. Onze manier van werken, stijl van leidinggeven, enz. Wat is de invloed op de prestaties van onze studenten.

Cees: Ik wil goed kunnen plaatsen waar vanuit jullie je verhaal vertellen, wat is jullie plaats in de organisatie. Laten we heel kort een rondje doen hoe lang je hier al bent en welke taken je hebt.

William: Ik werk hier bijna 14 jaar, vooral studieloopbaanbegeleider, en ontwikkelaar.

Cees: Van welk jaar ben je begeleider?

W: Van het 2^e jaar.

Cees: En dat betekent dat je te maken hebt met collega's?

W: ja, die de studenten begeleiden.

Cees: Heb je ook wat te zeggen over wat ze moeten leren, de inhoud?

W: ja, in de ontwikkeling houd ik mij bezig met programma, toetsvormen,

Cees: en dat bedenkt jij zelf of krijg je opdrachten van 'boven'?

W: Ik bedenkt het over het algemeen zelf en dan geef ik de opdracht naar boven.(hahahah)

Cees: Wat is je eigenlijke vak?

W: Ik ben van oorsprong econoom, maar ben mij de laatste jaren veel meer gaan ontwikkelen op het gebied van communicatie en coaching.

Cees: coaching van?

W: van studenten. En dan bij slb, of groepies, maar in mijn vak van leraar ga ik ook steeds meer coachingsvaardigheden inzetten.

Cees: Dank je wel!

A: Ik ben Arthur ik ben hier sinds 2001. Ik zat eerst in Haarlem. En ik ben docentstudieloopbaanbegeleider tutor, dat is één club dat iets met dit onderwerp heeft te maken, Laatst ben ik heel druk aan het pionieren, Rusland, Oost-Europa, Daarnaast ben ik coördinator, samen met X., van tentamens en organisatie daarvan. Ik maak dus op drie verschillende fronten het model mee.

Cees: we kijken uit naar jouw input zo meteen. Rusland en Oost-Europa, wat moet ik mij daarbij voorstellen?

A: Ik ben ook econoom en ik probeer een joint differentiatie minor op te zetten met Russen die geen Engels praten. Ik ben dan daar een week.

Cees: je hebt nogal veel verschillende rollen?

Heb je het naar je zin B?

B: De combinatie van de afwisseling je hebt 4 blokken en je draait toch verschillende programma's en tegenwoordig heb je ook een februari – instroom dus dan wordt dat wat saai. Ik heb hier altijd gemerkt als je **hier goede ideeën hebt en binnen cluster marketing heb ik altijd vrij veel ruimte gehad en dat vind ik altijd heel prettig**. Voordat ik hier kwam toe werkte ik voor een psychologisch adviesbureau ik verdiende twee keer zoveel als toen en draaide weken van 80 uur en het is allemaal wat flexibeler.

Cees: is het zo dat je je eigentijd mag indelen

B: Je zit natuurlijk altijd met deadlines die er altijd zijn maar met ontwikkelen **heb je toch vrij veel ruimte**

Cees: Heb je ook veel bazen

B: Nee ik heb eigenlijk een baas die me aanstuurt

Cees: Wat doet nu die baas en dus die organisatie positief aan het van je plezier in je werk?

B: Het is niet zo dat ik werk zie als het belangrijkste in m'n leven. Als ik dit niet mee leuk vind dan ben ik weg.

Cees: Maar nu toegespitst op de relatie met je baas.

B: Laat ik het zo zeggen Ik heb hier van alles met managers meegemaakt. Ik heb het pas nog eens opgeschreven: ik heb er 13 gehad, sinds ik hier ben, en dan moet ik eerlijk zeggen dat ik de laatste tweeënhalf jaar een stabiele factor boven me heb. Dat is uniek te noemen, bijna. En ik

moet zeggen, met deze kan ik goed door de deur! Maar wat we daarvoor hebben gehad, ik heb ooit een manager gehad waarbij we dachten van, of we zorgen dat zij crasht, of wij kappen er mee. En die heeft er toen wel een paar goede uitgewerkt, ja, dat was wel jammer.

Cees: Wat betekent het voor jou zo'n baas? Kun je een paar trefwoorden noemen die een goede baas kenmerken?

B: **Faciliteren** en **controle**. Het klinkt heel raar: faciliteren en controle. Heel veel ruimte geven en aan de andere kant ook wel, euh, een vinger achter de deur houden, zo

Cees: Wat maakt dat dat voor jou van belang is?

B: Omdat ik misschien zelf ook zo in elkaar zit.

Ik vind, ja, vertrouwen is goed, controle is beter, zei Stalin, En daar zit ik zelf ook wel een beetje in. Aan de ene kant moet je de mensen heel veel ruimte geven, maar aan de andere kant moet je continu de grip erop houden. En euh, in mijn vorige baan heb ik een team van consultants en psychologen aangestuurd, leuk, maar ook dat soort gasten, allemaal hoog opgeleide, heb je hier ook, niet is irriteranter en moeilijker als hoog opgeleiden aansturen, want die hebben allemaal hun eigen stokpaardjes die hebben allemaal hun eigen ding en kunnen dat ook verrekke goed onderbouwen en willen hun eigen ding doen, dus, geef ze die ruimte. Maar check wel achteraf, de piketpaaltjes slaand om aan te geven of alles op het goede paadje loopt.

Cees: Begrijp ik goed dat de wijze waarop jouw baas jou aanstuurt overeenkomt met jouw visie op de organisatie?

B: Ja.

Cees: Hebben jullie dezelfde baas? Drie docenten knikken. A. wil jij iets vertellen over jij je werk hier vindt?

A: ik ben het wel met B eens **maar ik noem het hier ruimte vinden, ik noem het pionieren** ik heb zelf niet het gevoel van wat Stalin noemde, dat is bij mij niet zichtbaar. Het gaat om ruimte, het gaat om letterlijk om tijd – ik ben hier voor 6/10 en ik ben hier op de gekste tijden, ik woon hier vlakbij. Ik heb de prettige afspraak met mijn manager dat ie me vertrouwen geeft, ik kom mijn uren doen **hij geeft me die ruimte dat ik m'n werk doe**. En dat vind ik het meest plezierige dat ie' (nadrukkelijk gezegd) dat vertrouwen geeft: jij hebt 17 dingen te doen dat gaat wel. Zo heb ik het nog nooit gehad.

Cees: **Controleert hij dat ook?**

A: **Nee ik ervaar dat niet als zodanig nee, ik denk dat zit in mijn persoon, ik denk dat ie dat goed door heeft wat ik doe.**

B: ja maar – die controle gaat achteraf. Ik zit daar zelf ook heel erg op, niet dat ze mij moet controleren, ik heb dat ook wel door, **mijn manager is een manische controlfreak**. Maar aan de andere kant geeft ze ook wel heel veel ruimte op het moment dat ze de indruk heeft: het gaat goed – dan krijg ik een mailtje gaat het goed.

A: Ik krijg van haar veel vragen in de vragen, het zal vast controle zijn waarbij ik door te antwoorden blijbaar haar beeld van controle, piket paaltjes sla. net stimuleert mij

A: Het matcht met mijn visie op leidinggeven en is nu bewezen dat het bij mij leidt tot de beste resultaten. Ik heb het trachten bij te houden hoeveel complimenten ik kreeg over 84 onderwerpen. Dus dat zegt niet zozeer iets over de persoon als wel iets over de omgeving.

Cees: W heb jij dezelfde gevoelens bij dezelfde leidinggevende?

W.: Nee

A.: ik zeg wel nadrukkelijk bij dat het dat ik 3 momenten heb: ik kan een verhaal ernaast zetten met tentamens en toetsen maar nu ben ik vooral op de 'ruimte' van Bart gaan zitten.

W: Ik ervaar ook die ruimte als prettig. Mijn ervaring is dat die ruimte, zo'n beeld heb ik niet van de manager. **Omdat er geen controle is zijn er teveel mensen die daar misbruik van maken. Dat heeft voor mij enorm veel consequentie voor het werk dat je als groep (zegt dit met nadruk), als team moet doen. Ik ben van het met elkaar doen** Ik word nerveus als mensen er soms wel zijn en soms niet. Ik denk soms, kom op zeg, inklokken hier gewoon 40 uur zitten dat is gewoon mijn mening. Mensen maken dankbaar misbruik van de ruimte die ze krijgen **en de managers laten dat gaan, ze pakken niet de ruimte die ze moeten pakken.**

Cees: jij bent minder positief

W: een manager moet onderscheid maken tussen de ene docent en de andere. Want er is geen doelgroep zo lastig aan te sturen als professionals in het onderwijs, als er eentje eigenwijs is dan zijn wij het wel.

Bart: Ja het probleem is dat je een team pas goed kunt aansturen als je er een of twee jaar mee gewerkt hebt, dan leer je de verschillen goed kennen. Er is gewoon een groep die je aan kunt sturen als Arthur en er is een groep die je echt op de huid moet zitten, **bij ons is het zo dat collega's elkaar corrigeren**, dan hadden we vorige week nog een voorbeeld van.

T: Ik denk dat ons team zich daardoor ook onderscheidt van andere teams. **Binnen onze groep is er ruimte om elkaar feedback te geven en te corrigeren.** Want er zijn mensen die dissonant zijn en die lang in de groep kunnen blijven voordat er wat gebeurt.

W: Ook moet je de ruimte hebben om iets te zeggen, maar mensen moeten ook iets oppakken anders gebeurt er niets. **Je kunt bij INHolland rustig 65 worden.**

B: Nee hoor dat is allang niet meer zo

W: Bij ons gaan en komen de mensen

Cees: Is dat toeval dat mensen elkaar feedback kunnen geven – is daar actief aan gewerkt, door intervisie of zo?

T: Dat is een van de dingen dat wij geen team zijn met een verleden, we hebben een team van relatief jonge constructief denkende mensen die niet de pijn van de vroegere reorganisaties met zich meedragen

Cees: Maar jouw baas heeft niet van bovenaf beoogd: daarvoor moet ik dingen faciliteren

T: Nee er hoefde nauwelijks gestimuleerd te worden om samen te werken, het samenwerken en feedback geven kwam van ons met name vandaan, en wat minder van haar kant, het lijkt een zelf sturend team zonder financiële verantwoordelijkheid. **Ze stuurt aan op resultaat. Ik zit op vrijdag thuis te werken, ben daar bereikbaar en ik lever op wat ik moet opleveren.**

W: ik denk dat ik dat ook maar ga doen....

Cees: Ik kom daar zo meteen op terug. Ik wil eerst nog even naar Thea terug. Die heeft heel ander soort werk. Kun jij iets vertellen over jouw relatie met je baas?

Th: Wij hebben net als Bart diverse managers gehad, Uit nood een zelfsturend team geworden, heel fijn dat er nu een manager zit – het is een interim – **daar kunnen we fantastisch mee door de bocht.** En hij ook met ons. Ik **vind dat hij wel te veel ruimte laat bij sommige mensen. Daar wordt danig misbruik van** gemaakt. Met name heel vervelend omdat je met 5 man op de cijferadministratie zit, waarbij er een aantal nogal de kantjes er vanaf lopen. En voor die andere is dat heel vervelend, want het werk komt dan op een kleiner clubje terecht.

Er wordt eigenlijk wel over gesproken, maar, (Cees: Onderling?) ja, onderling, maar ook met de manager.

Cees: Wordt er met de personen zelf gesproken?

Th: Ja,

Cees: En die willen niet of kunnen niet?

Th: Ja, die hebben altijd wel excuses, dat er wat anders ligt. Maar wij zitten daar zuiver voor de cijferadministratie. Ik ben er een beetje buiten geplaatst gezien mijn verleden, omdat ik nou zo'n beetje de hele INHolland doorlopen heb dus ik ben nu ook ingezet voor de diplomering van de School.

Ik heb twee dagen diplomering en twee dagen cijferadministratie.

Cees: Dat valt allemaal onder dezelfde baas?

Th: Ja, dat valt allemaal onder dezelfde baas: tentamenorganisatie, diplomering en cijfers en dat is dan één baas. En ja, het is een fantastische man, maarre...

Cees: Kun je wat voorbeelden noemen, wat typering?

Th: Heel makkelijk, vind alles eigenlijk wel goed,

Cees: wat is dat?

Th: **Heeft zoiets van: "Ach, dat komt wel, het moet nog inslingeren."**

Cees: En is hij dus niet zo zeer op de prestatie?

T: Dat is voor hem wel heel belangrijk, maar daar zal hij ons niet echt op aanspreken. Als het goed gaat dan horen wij: "Joh, het gaat hartstikke goed!", maar als het minder gaat horen we: "Joh, wat vervelend, het gaat wat minder." Maar, daar houdt het op.

Terwijl hij best oplossingsgericht denkt en hij denkt ook wel over de mensen na, maar dat houdt hij meer voor zich zelf. En dat wordt niet in de groep gegooid. Wij hebben zelf wel eh, dat we denken, eigenlijk kan het wel zo of zo en dat overleggen we ook wel met de manager, maar het sluit ook wel aan met wat de andere opleidingsmanagers willen. Het valt allemaal wel een beetje samen. Ik ervaar het als zeer moeizaam. En ik denk dat als de strakke leiding, niet zozeer dat ik zit te wachten dat ze strakker leiding moeten geven, **maar als het wat duidelijker uitgesproken wordt dan gaan er meer mensen rechttop zitten.** En gaan denken van, oh ja, zo zou het ook gaan kunnen en dan is het voor ons ook makkelijker.

Cees: De stijl van leiding geven leidt bij jouw afdeling tot mindere prestaties, omdat er weinig coördinerend wordt opgetreden. Wat doet dat met jou zelf in je functioneren? Word jij actiever, of ga je ook achterover leunen?

T: Nee, hoor, nee, ik heb voor mijzelf, ik ben door InHolland ingehuurd voor werkzaamheden. Ik zal niet klakkeloos alles doen wat er van mij gevraagd wordt. Ik zal er wel over gaan nadenken.

Cees: Maar jouw normen en waarden, als het gaat over werk, dan is dat: "Ik moet mijn werk doen. En dat wat er van mij verwacht wordt." **En daarin zit je niet op een lijn met jouw medewerkers?**

T: Nee.

Cees: En je baas gedooft dat?

T: Ja.

Cees: Zijn daar de studenten van de dupe? .

T: Ja, ik denk dat de studenten daar de dupe van zijn.

Cees: En denk je dat dat bij hen doorwerkt?

T: Eh, ik denk dat het zo doorwerkt, dat de studenten terug gaan naar de docenten en daar klachten neerleggen die op ons terug te voeren zijn.

Cees: Kun je daar een voorbeeld van noemen?

T: Er waren vijf personen aan de vakken geclusterd. Maar wij zijn heel erg zo van: "Dit is van mij dus, ik kan het niet aan, maar ik doe het wel. Geen hulp inroepen en dat leidde tot heel veel klachten van studenten. En dan denk ik, ja die aanleverbox is er dus niet voor niks gekomen.

Cees; Klachten ontstonden dus omdat er geen up-to-date informatie was in de presentie van de cijfers.

T: Er waren zulke achterstanden! En daar kwamen de studenten, vooral bij het afstuderen, erg mee in de problemen. En dat is heel vervelend, want de student is wel je klant!

B: Dat klopt hoor, dat verhaal: cijfers waren aangeleverd en dan, hop, dan waren ze verdwenen en er was niet meer te achterhalen waar ze waren gebleven.

Cees: Dit ging dus over een stuk dienstverlening. Maar als ik nou naar jón luister, dan zeg je ook dat je eigenlijk baalt, om het zo te zeggen, van de kwaliteit van het onderwijs wat jullie leveren. Je zegt 'slechte prestaties'. Klopt dat?

W: Ja goed, afhankelijk natuurlijk van wat je als prestaties formuleert. Als ik kijk naar uitvalpercentage, als ik kijk naar hoeveel mensen in vier jaar hun opleiding halen, als ik kijk naar heel simpel naar aanwezigheid, als ik door het gebouw heen loop, hoe leeg lokalen staan, dan zie ik regelmatig collega's met 5, 6 studenten zitten¹⁰, als er 15 zitten dan zeggen de collega's: "Ik had een volle groep!" Dat is voor mij ook prestatie. **Regelmatig is er heel veel uitval van docenten, lessen gaan niet door.** Maar ik hoor ontzettend veel klachten van collega's over de kwaliteit van studenten. Schriftelijk, mondeling, over hun gedrag. Ik hoor heel veel klachten over hen als we zitten te kletsen onderling.

Cees: Hebben deze uiterlijk zaken en inhoudelijke punten ook betrekking op de scores binnen zoveel jaar afgestudeerd en bij een negatief BSA?

W: Ja, ook. Die neemt enorm toe, enne vervolgens diegene die wel afstuderen, daar hoor ik steeds meer geluiden van: Joh, die heeft het niveau ook niet. Veel meer mensen die pas na 4½, 5, 5½ jaar gaan afstuderen.

Cees: Even jouw waarneming: Het gaat slechter met het niveau van de studenten, als ik jou goed heb samengevat? Bart, heb jij dezelfde ervaring?

B: Nee, ik denk dat dat ook heel erg sterk per cluster kan verschillen. Wij hebben wel minder studenten als 7, 8 jaar terug, dat is wel meer dan gehalveerd, maar het trekt nu wel weer aan. 2 jaar geleden hadden we de grootste dip, die is voorbij. We hebben volgend jaar een 1^e klas meer dan het jaar daarvoor en als er elk jaar weer een bij komt dan zitten we over 5 jaar weer op ons oude niveau. Maar, je merkt wel een ander *type* studenten. En ja het gevolg is dus ook, **dat wij wat meer op die studenten zijn gaan zitten.** Wij hebben ons als team aangepast aan de verandering van onze klanten,

Cees: Wie bedacht dat dat je het zo moest doen?

W: Dat is begonnen in de jaar 1 docenten, jaar 1 coördinatie. **We moeten ze wat meer als middelbare schoolleerlingen gaan aanpakken.**

Cees: Vanuit de docenten of vanuit de leidinggevende?

B: Nee, vanuit de docenten.

Cees: Gingen die daarmee verder?

B: In zo'n geval is het: Nou, ga je gang, probeer maar en als het werkt dan gaan we er aan het eind van het jaar wel eens een evaluatie tegenaan gooien en kijken of we het structureel gaan invoeren. Het leuke is, wij zijn nu **ook een pilot school voor fasetoetsen.** En volgend jaar gaan we jaar daarmee verder in de hogere jaren. Je merkt wel dat dat wat meer druk op die studenten legt. En dat ze opeens wat meer aanwezig gaan zijn.

Cees: Begrijp ik het goed dat jullie als docenten een waarneming hadden en die was niet positief. Je was gedreven, dus je ging alles zo goed mogelijk doen met de studenten. Je ging daarover spreken met je leidinggevende en die vond het allemaal prima, maar had niet zelf het initiatief genomen. Jullie gaan ermee door vanuit jullie enthousiasme en je scoort!

B: Maar, **de leidinggevende faciliteert dan ook wel**. Wij zaten in een accreditatieproces en zij heeft het slim gedaan, zij heeft het meteen landelijk er in geslingerd, zodat het ook bij andere opleidingen, euh, het leuke is nu dat min of meer voor CE ontwikkelen wij voor heel InHolland in Nederland allerlei structuren, afstudeerstructuren, alle handleidingen bijvoorbeeld komen bij ons vandaan, ja, dat is natuurlijk wel heel erg leuk!

Cees: maar nu ga ik even naar de overkant, want daar hoor ik een heel ander verhaal.

W: Ik hoor een verhaal dat ik van een heel aantal jaren geleden herken.

Cees: Wat denk jij dat hier aan ten grondslag ligt dat het veranderd is?

W: Ja, dat zijn veel dingen, niet in één ding te vatten. Iets nieuws opzetten is gewoon heel leuk.

Nieuwe opleiding, nieuwe mensen erbij, dat geeft energie.

Cees: Voor jou?

W: Ja, euh,

Cees: Ik begreep dat jullie aan deze kant als docenten het niet zo eens zijn met hoe B. het ervaart.

W: Nee.

Cees: En ook die manager zit er niet bovenop. Eigenlijk is het een induttend zootje.

W: Ja! In onze opleiding is dat ook zo.

Cees: En dat vindt de opperbaas ook goed?

W: Ik denk niet dat hij dat door heeft.

Cees: Hoe gaat hij dat vernemen?

W: Niet.

Cees: Wat vind jij er zelf van: bederft dat jouw arbeidsplezier?

W: Ja, ja heel erg!

Cees: En, wat doe je daar mee dan?

W: Euh, oplossingen bedenken, meer thuis gaan werken.

Cees: Terugtrekken...

W: Dat is één van de alternatieven.

Cees: En zij profiteren niet van al jouw kwaliteiten?

W: Het grappige is, vorig jaar ging ik naar mijn baas en toen zei ik van euh, ik verveel me een beetje. Waarop ze antwoordde: 'wordt het niet eens tijd om iets anders te zoeken? Ik zeg, zeg wil je mij zo graag kwijt? Ik ben toch een redelijk goede docent, maar als je mij graag kwijt wil moet je het vooral zo doen! Dan denk ik – dat was echt het eerste wat ze zei.

Diet: Wat maakt nou dat die collega's zo negatief zijn?

W: Voor een deel is dat hetzelfde beeld als wat ik nu heb, ook omdat van de 7 er 3 niet goed functioneren. Enne,

Diet: Wat is dan niet functioneren?

W: Er niet zijn. Thuis werken.

Cees: Het is dus niet zo dat **jij met een aantal collega's een bondje hebt gesloten, zo van potverdikke, we gaan er iets leuks van maken?**

W: Ja, met een aantal doen we dat; dan pakken we jaar 1 op en dan gaan ze naar jaar 2 en dan moet je weer zo'n groep hebben die dat oppakt.

Dan kan je wel met z'n drieën verder gaan, maar wie gaat dan weer jaar 1 oppakken. Het is dus een heel klein groepje waar het van moet komen. Althans, zo ervaar ik het heel erg. Ik ben één van dat groepje en ik heb er ook geen zin meer in.

Diet: Heeft dat ook effect op de prestaties van de studenten?

W: Als je de prestaties op dit moment bekijkt en wij hebben nu een hele andere instroom, 90% van onze studenten is allochtoon, dat is ook wel eventjes een instroom waarvan je zegt: pft....Maar van de 50 mensen die in februari zijn begonnen zijn er nu, 3 maanden later, nog maar 20 over. Van die 20 heeft driekwart de eindtoets niet gehaald en de helft van de toets wordt gewoon niet ingeleverd, wordt gewoon niets mee gedaan. Euh, we hebben een uitval in jaar 1 van 65%. Van de 30 vierdejaars gaan er nu 12 afstuderen. Van de overige 18 geen idee. Van de 30 tweedejaars gaan er 4 op stage. De rest heeft de stage-eisen niet gehaald. Gaat het ten koste van de resultaten...? Of **misschien zijn dit wel de resultaten en moet ik niet klagen en is het nu eenmaal zo. En volgens mijn baas is het laatste nu eenmaal zo. Althans, het is nooit een moment om het daar over te hebben.**

Diet: De cijfers gaan steeds verder om laag, zie ik hier in dit staatje. En het diplomarendement gaat ook omlaag.

Cees: Ik hoor jou niet zo positief over jouw collega's in de samenwerking en in de inzet, ik hoor jou niet zo positief over jouw baas en ik hoor slechte onderwijsresultaten.

W: Waarom werk ik hier nog eigenlijk... Tja, en die vraag en die constatering hebben we al een tijdje en dan zitten we te zoeken, zo van we moeten met het team op pad, en dan gaan we het

over de communicatie in het team hebben en dan moeten we het er eerst 3 uur over hebben of we het of niet moeten doen, maar dan houdt het op... euh..ja, dat is geen oplossing. Ik vraag dan maar aan mijn baas, ga jij dan maar zeggen hoe het moet en geef dan sturing en pak dan leiderschap van: zo en zo gaan we het doen.

Dat is een baas die zegt van geef vrijheid, geef ruimte, we zijn met z'n allen verantwoordelijk.

Dat kan in een team dat volwassen genoeg is, zo'n team heb ik 6 jaar geleden ook gehad en dat ging ook goed. Met 6 man draaiden we 3 opleidingen. Dat was geen enkel probleem. En juist door faciliteren en ruimte geven.

Cees: Jij, A. wilde nog wat zeggen.

A: Ja, dat het juist diezelfde opleidingsmanager is - die twee dag en nacht verschillen teams. hoest... kan ik nu blijkbaar concluderen door te zeggen: die opleidingsmanager heeft een stijl, een manier en die komt toevallig prettig uit, echt prettig uit zoals het bij ons is. Nu zijn we toevallig niet alleen als docenten vrij kort binnen, maar ook de opleidingen zijn ook heel kort. Bestuurskunde bestaat pas 4 jaar, IV bestaat pas 5 jaar, daar zit een hele andere schwing, enthousiasme in. **En het is goed dat mensen zoals T. in ons team zitten, die inderdaad wel op de prestaties en de resultaten letten**, maar ik durf te wedden dat ook een slag erbij zit, en daar ben ik er een van, die op kwalitatieve aspecten gaat kijken. Ik zal nooit zeggen, hé ik mis 20% of 40 % van mijn studenten. Ik kijk naar waar die studenten naar toe gaan. Want als ik kijk naar de range van de afgestudeerde IV en waar ze allemaal zijn terecht gekomen, dan sta ik daar bom en bom versted van, **want dan ik weet ik dat ik volgende jaar weer leuke stageadressen krijgen waar we weer langs kunnen komen. Dat is echt kwalitatief!** Dus het behalen van resultaten is ook maar linksom of rechtsom, zoals je maar wil kijken.

Cees: Wat bracht de studenten dus naar het goede als ze minder aanwezig zijn, binnen de lessen. Wat is de input geweest van het onderwijs.

A: Nja, het beroepenveld, werkveld, de omgeving is nog vrij vers en net zoals wij zijn ook zij nog aan het zoeken van wat is de aankomende werknemer die wij graag willen hebben. Het is een soort van samen op pad gaan, die wereld en deze wereld. En daar heb je dan toevallig een opleidingsmanager, die brengt dat dan allemaal wel weer samen. Er is een stijl en die werkt gewoon. Dus er wordt geen andere stijl.

T: Er is een wel een belangrijk verschil: jullie hebben een aantal mensen zonder een vaste aanstelling van wie het contract niet verlengd wordt nu omdat ze niet goed functioneren. En bij ons zitten een aantal mensen die hetzelfde functioneren, maar een vaste aanstelling hebben en daar kun je niet om heen.

Diet: De mate waarin de mensen langer bij een organisatie zitten kan leiden tot vastroesten, hoor ik dat in je woorden?

T: Ik weet niet of dat zo in organisaties is, maar **ik merk dat bij een aantal collega's verzuring optreedt**. Een jaar of 3, 4 geleden was ik er helemaal klaar mee en het had weinig geschied of ik was met nog 3 collega's opgestapt. Dat is niet gebeurd, maar daar ben ik ook maar zo'n stukkie vandaan geweest.

B: Als ik jou een tip mag geven, ga zo snel mogelijk bij de andere opleidingen rond kijken, anders zit je er zo weer een jaar aan vast.

T: Ja, als je niet uitkijkt wel, ja.

Cees: We zijn bijna aan het eind, wat tijd betreft. Jullie hebben heel verschillende activiteiten te doen.

Daarom zou ik graag nog eenmaal een brainstormzin willen horen over de vraag: Waardoor worden onderwijsprestaties van studenten bevorderd, beter beïnvloed? Eerst in algemene zin.

B: **Betrokkenheid, enthousiasme en gedrevenheid,**

W: Betrokkenheid van docenten e studenten en dan gaat dat vanzelf elkaar beïnvloeden en dat gaat dat alleen maar gezelliger en leuker.

Diet: Maar is dat dan een stuk cultuur? Gedrag van docenten is dat organisatiecultuur?

W: In dit geval is het vooral opleidingsgebonden. Opleiding P&A heeft als cultuur nu tussen wel- en niet-betrokkene.

Cees: Als ik nu nog heel kort een rondje geef over de vraag: Wat is jouw rol bij het verbeteren van de prestaties van de studenten?

W: Ik heb het even over cijfers en tentamens: ik ben heel erg voor om in overleg te treden als er problemen zijn en niet stomweg maar een mailtje te sturen: code klopt niet, graag de juiste code.

Cees: Hoezo vind jij dat belangrijk?

W: Ten eerste naar je collega's heel belangrijk. Ten tweede denk ik ook dat het uit gaat stralen je studenten toe: Kijk, er wordt wel aan gewerkt. We komen met een klacht en er wordt wat mee gedaan. We hebben studenten die komen constant met dezelfde klachten terug.

Cees: Wat is dus jouw norm als het gaat over InHolland en de student en hun relatie?

W: **Dat hij geholpen wordt met de vraag waarmee hij komt.** En of het nou linksom of rechtsom moet, maar dat het maar wel gebeurt. En niet ergens in een hoek verdwijnt.

B: Enthousiasme en een luisterend oor. Ik denk dat dat zo moet kunnen.

Cees: Is dat jouw vakmanschap? Is dat jouw rol als docent?

B: Ja, absoluut! Absoluut! Ik denk dat je daar juist het verschil bij de studenten maakt!

Dat ze een beetje het idee hebben van de menselijke maat. Kijk ik denk dat dat nou net het onderscheid maakt met de HR&O en daar is het fabriekswerk, maar hier komen ze ook wel in een hele grote fabriek, maar er staan heel veel productielijntjes. Daar staat een fabriek met 3 productielijntjes, maar hier staat een fabriek met 20 productielijntjes. En dan komen ze er achter dat het allemaal hele kleine gezellige productielijntjes zijn. Belangrijk is dat die studenten min of meer het gevoel, ja, nou wil ik niet te klef overkomen, **maar dat er een zekere knusheid ontstaat in de opleiding dat de studenten het idee hebben, zo van : "Héé, Ze willen mijn probleem oplossen. En dat moet ook gebeuren bij de BackOffice. En op het moment dat dat gebeurt zie je dat de perceptie van de studenten verandert.** Want 2, 3 jaar geleden hadden we studenten bij ons cluster en dat waren notoire kankerpitten. Enne, het zijn nog steeds wel zeikertjes, maar het punt is dat je merkt dat de studenten veel gezelijker, veel vriendelijker zijn geworden, gewoon omdat wij ze ook

Cees: Je werkt dus aan de relatie, maar wat beïnvloedt de prestatie nog meer van jou als docent?

B: Belangrijk is, maar dat klinkt heel lullig als ik dat zeg, maar ik denk dat studenten steeds meer als middelbare scholieren gedrag gaan vertonen. En dus, dat je bijna gaat zien, dat studenten gaan werken voor de docent en niet zozeer voor het vak. En ik merk het echt, bij sommige vakken daar volgen ze de colleges niet, omdat ze de docent een eikel vinden. En dan hebben ze dus ook slechte resultaten. En bij andere docenten zitten de colleges wel vol. Dat heeft te maken met enthousiasme, gedrevenheid en misschien wel dat luisterend oor. Die docent die mogen ze. Dat speelt natuurlijk ook mee en wat je dan ziet is dat ze die vakken het eerste gaan doen als ze thuis zijn. En dat is zo raar!

(Afscheid van T)

W: Ja, de relatie, die onderschrijf ik helemaal. Dat daar je belangrijkste kracht zit als docent en als onderwijsinstelling. De relatie met de student.

Diet: Niet je vakkennis?

W: Dat is mijn vak! **Vakkennis zit hem in de relatie die ik met mijn student heb.** Ik ben docent: mijn vak is dat ik iets heb over te dragen. En je kan volgens mij pas iets overdragen wanneer mensen naar je willen luisteren. En ze willen pas naar je luisteren wanneer je een relatie hebt met iemand. En vakkennis, tja.

T: Ja, vakkennis is wel belangrijk, Maar het wordt ook wel een beetje overschat, denk ik.

W: En dan kijk ik ook even naar de doelgroep die we nu hebben, want die herkennen we ook heel, want dat vind ik een van de lastige...de veranderende instroom, heel erg middelbare scholier, terwijl je een onderwijsconcept hebt dat uitgaat van een zelfstandige, zelfredzame en weet ik wat voor een ideale student die niet bestaat.

Cees: De grap is dat jullie eigenlijk stimulators zijn, waardoor de studenten aan het werk gaan. En wat is dan nog het percentage dat jullie iets uit te leggen hebben aan de jongens?

W: Ik denk dat het een soort wipwap-effect zal moeten zijn: in het begin heel erg sturen om ze aan het werk te krijgen, in jaar 2 en 3 moet je dat steeds minder gaan doen en dan moet je meer aandacht gaan besteden aan inhoud, vakkennis, uitleg en dat soort zaken. Op dit moment gaat het over motiveren, gaat het over discipline.

T: Wat maakt dat je dat bij de een wel bewerkt en bij de ander niet? Jij verandert niet, jij geeft nog steeds aandacht en respect.

L: Ja, dat is datgene wat ik kan bieden en daar is men dan ontvankelijk voor. De Jannen zijn ontvankelijk voor het aandacht hebben voor ze, dat ze gekend worden, weten, aankijken, handen geven, omgeving kennen, dat ze net zo belangrijk zijn als die 22.000 andere die uit Zuid komen, met een kleurtje, alsof wij die veel belangrijker vinden, effe niet, aan de andere kant juist het respect tonen van: laat mij in die rol, zo ben ik nou eenmaal.

T: En als die daarvoor juist niet ontvankelijk is?

L: Dan kan ik het dus op die manier net meer doen, dan wordt het op het vakgebied anders doen, maar daar zit niet mijn eerste uitgang in, of hoe zeg je, mijn invloed in.

B: Ik denk wel dat met name het oudere deel van het team, zeg maar de oude Ichthushap ook hiermee moeite hebben met het nieuwe onderwijsconcept en de nieuwe populatie. En met name de 50+ er die moet je af en toe een schop onder de kont geven.

T: Het nieuwe onderwijsconcept is gewoon 7 jaar oud. Ja en dat vind ik zo bijzonder

B: Ik ben min of meer met dat concept opgegroeid, omdat ik erin geloofde en daarom ben ik erin gestapt. Het leuke is ook, dat euh, de oude hap heeft ook nog wel zo'n beetje het idee zo van,

vroeger was alles beter, en met name de oude Ichthushap heeft dat heel erg nog, maar ja, die hebben wij min of meer, euh, gaan bij ons binnenkort met pensioen. En hou goed in de gaten, die actie van vorig jaar heeft ook wat verwoest van dood hout. Misschien niet leuk dat ik het zeg, maar wij waren er blij mee.

Cees: W. Mag ik jou nog de gelegenheid geven voor jouw antwoord op de laatste vraag?

W: Gedreven, enthousiasme, toegankelijkheid voor de studenten: ik ben eigenlijk wel 20 uur per dag toegankelijk voor de studenten, tegelijk **wat ik er tegenover wil stellen is een stukje bedrijfsmatigheid en structuur dat ik ze meen wil geven. Ik ben wel toegankelijk, maar ik ben ook wel weer strikt: als zij een afspraak met mij hebben moeten zij zich er ook aan houden. En als ze dat niet nakomen dan reken ik ze daar ook hard op af.**

Cees: Hoe doe je dat?

W: Een onvoldoende geven als iets niet op tijd inleveren, als ze een afspraak niet nakomen, dan zeg ik: gemiste kans, jammer, dan niet.

Cees: Strait.

W: Ja.

Diet: Is dat iets van jou zelf of herken je dat ook in de opleiding.

W: Nee, dit is van mijzelf: Ik heb wel een zakelijke achtergrond, ik ben van nature heel resultaat gericht en zakelijker in dat soort opzicht dan mijn collega's. Ik ben wel wat milder geworden het afgelopen jaar, heb ik gemerkt.

Cees: Diet, heb jij die vragen over tafel horen komen die jij had willen stellen?

Diet: Ja, ik had nog een ijsberg willen tekenen. Jullie kennen allemaal een ijsbergmodel. Wat zit er bij jullie nou onder water en boven water?

-----Bandje vol, verwisselen, nieuwe band-----

B: Ik denk dat wij hier heel betrokken mensen hebben binnen de organisatie.

W: De **opvatting die hier heerst is dat controle en beheersing fout is. Men vindt dat het de studie van de student niet ten goede komt.**

A: **Ik wil wel laten zien dat onderwijs geweldig is, ik wil veel voor elkaar krijgen**

In het land waar ik woon, ik werk in Rotterdam, met de Rotterdammers met de studenten, ik zal eens laten zien dat ik van PSV kan winnen. Het is dus een bepaalde gedrevenheid en ik ervaar sommige verhalen dus niet zo. Ik durf te wedden dat heel veel mensen zullen zeggen: ik wou dat ik jouw baan had. Meer dan 10! Vanwege hoe ik beweeg .

Diet: zij jullie trots?

A: ja, echt!

Diet: Trots op InHolland?

B: Meer als 3 jaar geleden.

Cees rondt nu het gesprek af want er staat een collega voor de deur die in de vergaderruimte met zijn om 14.00 uur. Hij bedankt de aanwezigen hartelijk voor de input. Diet belooft dat de gegevens worden teruggekoppeld na de vakantie.

Scores op de cultuurmodellen

Open systemmodel: 8

Human relationsmodel: 21

Intern procesmodel: 5

Rationeel doelmodel: 2

In Rotterdam hebben de docenten verschillende ervaringen met verschillende managers. Allen ervaren veel ruimte, maar dit kan ook leiden tot 'de kantjes eraf lopen'. Het werken in het team is erg belangrijk. Aandacht voor kwaliteit levert volgens deze medewerkers tot betere prestaties van studenten, maar een vorm van coaching of controle wordt bij sommige leidinggevenden gemist. Ook bij deze docenten heerst er grote betrokkenheid bij de studenten.

3. Unit of Agriculture Delft

Locatie	Unit of Agriculture Delft
Datum	9-06-2009
Aanwezig	Docenten: Ton, Hans, Kees Niet Docent: Medie, Sandra, Niels
Gespreksleider	Cees Zomer
Notulist	Diet Zomer

Het gesprek begint met een voorstelronde. Daarna stelt de gespreksleider de eerste vraag.

Cees: Hoe ervaren jullie de bedrijfscultuur hier in Delft?

K: We hebben **verschillende culturen die dwars door opleidingen heenlopen** we hebben een team tuinbouw en bedrijfskunde agribusiness en er is een team bosbouw – er zijn zeker verschillen tussen de teams, die zich ook wel die zich redelijk afzonderen en die zich apart profileren. Er zijn helaas te weinig studenten – dus er zijn binnen de school wel dwarsverbanden. De studentenaantallen zijn zodanig dat we wel moeten samenwerken – dat levert allerlei culturele problemen op die direct boven tafel komen. De onderwijscultuur kenmerkt zich door efficiëntie op werkbasis en op de uitvoerbasis speelt dit een rol- ik denk dat de studenten er weinig van merken, Ik denk **dat degene die aan de touwtjes trekt heel duidelijk de cultuur stuurt.**

Cees: We hebben wel een club die uiteenvalt in kleine culturen, is er een INH cultuur?

H: Ik heb in allerlei MR's gezeten- daar zitten grote cultuurverschillen tussen: Alkmaar is heel anders dan Delft en als Rotterdam.

Cees: Hoe ervaar jij dan hier de cultuur?

H: Een aantal schooltjes binnen de school waarbij soms de linkerhand niet weet wat de rechterhand doet.

Cees: Hoe vind je dat?

Lastig, je weet niet waar je aan toe bent, je vraagt je dan af bij het MT: wiens verantwoordelijkheid is dat op dat moment? En diens boodschap zul je dan moeten uitdragen.

Cees: Waar leidt dat bij jou toe?

H: Helaas tot isolatie, dan maar in m'n eentje dingen moeten uitzoeken zonder af te stemmen. Dat is niet prettig

Cees: En dan?

H: Hoop extra werk ook – maar ik heb het perfect naar m'n zin...

Cees: Hoe kan dat?

H: **Ik haal m'n motivatie uit de omgang met de studenten**, ze van dit niveau naar dat niveau krijgen daar haal ik m'n lol uit. (instemmend gemompel) Die lol haal je niet uit de organisatiecultuur.

Cees: Die cultuur is geen stimulans maar dat hindert niet om je missie om te zetten?

H: Nee, maar ik vraag me af of mijn missie wel dezelfde is als de missie van het management hier.

Cees: Hoe ervaar jij de organisatiecultuur?

M: Vind ik moeilijk verder, het enige dat ik hoor op het secretariaat is de klachten van studenten, je hoort wel es wat, eh, ik hoor niet zoveel van docenten

Cees: Wat voor beeld krijg je dan?

M: Eh, ja een aantal dingen zouden anders kunnen - er zijn wel uitzonderingengevallen ,

Cees: En wat doet het management?

M: Als **iemand een klacht heeft dan vult 'ie zo'n klachtenformulier in** , dat gaat dan naar de manager naar mijn idee doet men er wel wat mee. Kijk wat de student ervan denkt dat weet ik natuurlijk niet. Ja, je weet niet of het goed gaat.

Cees: Hoe ervaar je je baas?

M: Ik krijg **veel vrijheid om zelfstandig te werken, dat is heel plezierig**. Ik heb veel banen gehad: L. is de baas die wel, eh, een goede manager is.

H: Ik ben ooit in Diemen begonnen een grote school , daarna hier in Delft. Ik herken me in niet het beeld van Kees, ik werk bij diverse opleidingen de cultuur wordt beïnvloed door de structuur. De band met studenten en docenten is intensief ,vluchten kan niet meer ... je komt elkaar tegen! Er zitten wel overlappings bij opleidingen. We hebben een hele platte structuur, we hebben één baas wel met coördinatoren met een andere taakinfilling. Het is een rare

organisatiestructuur. Eén iemand geeft leiding aan 40 docenten – hij heeft mij nog nooit voor de klas zien staan.

Cees: hoe ervaar je zijn leidinggeven?

H: ik ben er eh eh wat dubbel in aan de ene kant zou het management zich met meer zaken mogen bemoeien en anderzijds als ze dat doen dan moet ik m'n vrijheid inleveren, dat heeft met je professionaliteit te maken, je wil graag je eigen gang gaan en je zoekt zelf je samenwerking op, je bent niet zo geïsoleerd.

Mijn baas is nog nooit in m'n lokaal geweest. Ik vroeg wel eens: hoe doe jij dat nou enne 'hij hoort wel eens wat op de gang' zei hij – zolang het goed gaat, gaat het goed. Je haalt je plezier uit het contact met studenten je trekt ook samen op ik haal ongelofelijk veel plezier uit de veel contacten met de bedrijven.

Cees: contact met je baas:

H: ik kan zeggen wat ik vind – qua structuur vind ik het niet kloppen- ik heb meer aan m'n CODO zij ziet wat ik doe. Het zou wat meer professioneler moeten: je student is je klant.

Er is een cultuur, het zou wat professioneler moeten.

Cees: Wat is dat?

H: Een professionele houding of zo: docenten die dingen gewoon dingen niet doen, of Schools die bepaalde projecten van het CvB gewoon niet doen. Dat kan dus, er wordt niet gesanctioneerd.

Cees: Hoe komt dat?

H: Dat CvB kan dat nooit doen – ze gaan dat nu wel anders doen met die domeinvorming, he Niels? 'Es zien wat er van komt...

Cees: Wat zijn jouw ervaringen?

S: ik denk vooral aan interne communicatie dat het daar aan schort ik vind het lastig sommigen maken een eiland anderen willen van alles weten. Van boven is het niet transparant en dan krijg je ineens en opdracht die je moet uitvoeren en weet niet hoe en waarom en zo, ja De baas krijgt soms ook opdrachten van 'boven' en dat moet ie doen hij is een soort boodschapper

Cees: Hoe is dan om zo te werken

Sandra: In het begin is het wel lastig, maar ja dit is anders he. Soms moet je gewoon je ding doen. Ik kom zelf uit het bedrijfsleven en daar zijn deadlines en prestaties en hier is het zo ach ja als het niet af komt dan heb je morgen wel In principe willen ze wel dat het gisteren af is maar ja. Je belooft wel wat aan je klant dat is de student he, en je komt het niet na.

Cees: Je bent vaak afhankelijk van anderen

S: De vrijheid is heerlijk maar soms loop je tegen muren aan. Ik haal m'n kick uit collega's en de opdrachten die goed gaan waarbij je kunt samenwerken. Ik werk voor meerder bazen:

Met één heb je een functioneringsgesprek Wat is het verschil: direct zonder poespas een ander probeert veel info te geven hebben ze allemaal dezelfde stijl nee, inspelen op de man.

H: er zijn collega's die al 35 jr hetzelfde doen dat is wel een punt.

T: Dat is niet waar

T: Op het moment dat we de naweën van de ssc-nota krijgen, taakverdeling, schaalvergroting en concentratie, werden we van collega's con-collega's en op basis daarvan werd het hele landelijk gebeuren is langzaam maar zeker verzand en zijn het soms concurrenten geworden, zo ervaren we het soms. En dat betekent dat de landelijke koppeling die er zou moeten zijn, die is in de huidige periode van concurrentie gewoon weg. Samengaan van scholen gaat dus van de onderkant gewoon wel lopen, soms ook van de bovenkant, maar de hechte werkgroepen die we hadden toen we begonnen, toen zaten we met de vijf scholen met vakdocenten in een soort intervisie bij elkaar, die onderwijs ging ontwikkelen, dat is echt helemaal voorbij!

We willen alleen nog maar samenwerken op het gebied van één vuist maken naar nob, en samen studenten werven. Vakinhoudelijk geen.

Maar zowel binnen InHolland niets, als daarbuiten. En dat is gewoon heel erg triest!

Cees: Waar hebben jullie over in de pauze met elkaar?

K: Over het management.

Cees: Er is dus gedoe?

H: Roddels hé, ja waar heb je het over,

K: Je hebt een aantal collega's die wil juist niet over werk praten in de pauze, dan kan het gaan over voetbal of over nieuwe vloerbedekking, van alles. Maar een aantal andere die, ja die toch door gaan over het werk.

M: Stoom afblazen.

C: Ja, precies.

E: Ik heb nooit pauze.

M: Nee, je neemt nooit pauze, dat is wat anders.

Cees: Solistisch functioneren, isolement, Ervaar jij dat ook zo?

H: Wisselend, ik ervaar zelf eigenlijk verschillende organisatieculturen en een soort systeem, uienmodel met een aantal schillen, de eerste schil zijn eigenlijk mijn naaste collega's, waarmee ik een aantal vakken moet verzorgen, modules moet opzetten. De tweede schil er om heen coördinerende docenten, verder een formeel leiding gevende, en dan wordt het helemaal diffuus, InHollandstructuren, college van bestuur, dan gaat het steeds verder van je afstaan.

Maar in de dagelijkse praktijk merk ik toch het meeste mijn naaste collega's.

Cees: En, zie jij je baas wel eens?

K: In ieder geval er jaar bij functioneringsgesprekken, popgesprekken, daarnaast af en toe personeelsbijeenkomsten, waarin de hele unit bij elkaar geroepen wordt om iets te bespreken en een aantal weken geleden hebben we ook een soort **teambuildingssessie gehad op de hei**, zeg maar, en dan zie ik hem ook dag en nacht.

Cees: Is hij een persoon die jou stimuleert om je werk goed te doen, of heeft hij een andere rol?

K: Nee, Hij stimuleert het wel, we hebben dat ipopstysteem, individuele persoonlijke ontwikkelingsplan, ehm, waarbij je ook een bepaalde mate van vrijheid hebt om te kiezen waaraan je gaat werken in de komende periode en waarbij hij in de gesprekken ook wel weer op terug komt. Dus in die zin ook wel corrigerend en stimulerend werken.

K: Ja, maar niet onbeperkt. Er zijn diverse collega's die een studie erbij doen, ehm. Ik heb zelf vorig jaar om deze tijd docentstage gelopen, drie maanden uit het reguliere onderwijsproces, en eh, niet heb ik gewerkt bij het Ministerie van Landbouw, totaal ander werkomgeving ervaren.

Cees: Kun je in één zin zeggen hoe jij jouw leidinggevende zou willen typeren?

C: Een **heel erg ondernemende stijl, ja, wel iets om de zaak in beweging te brengen.**

Cees: Daar voel jij je prettig bij?

K: Ja, niet in de , ik ben gelukkig niet betrokken bij, hoe moet ik het zeggen, de eerste instantie, de kwartiermakers, die echt pionierend bezig zijn, ik ben wat dat betreft meer een volger van als eenmaal de ontwikkeling bezig is dan zal ik ook meedoen. Dat vind ik prettig.

Cees: Je voelt je gewaardeerd in de taken die je doet voor school?

K: Ja hoor. Maar dan met name ook weer **door dat je complimenten krijgt van studenten en van collega's**, hoe moet ik het zeggen, dat als ik zulke signalen krijg, dat vind ik altijd prettig om te horen.

Cees: Is dat belangrijk, complimenten krijgen van studenten?

K: Ja!

Cees: OK

Cees: Heb jij dezelfde baas, Niels?

N: Mijn baas is die van techniek, ik werk voor 50% voor de agrarische tak en 50 % voor de techniektak. Maar mijn leidinggevende zit toevallig bij de techniekkant..

Cees: En hoe ervaar jij je baas?

N: Mijn baas, ja,, dat is lastig, want die is eigenlijk net weg...

Cees: Hoe was tie toen hij er was?

N: Hoe die was, ja, hij liet mij wel heel erg vrij in mijn rol, ja, zolang dingen goed gaan eh, **krijg je gewoon de vrije hand, zeg maar**, ja, ik had wel regelmatig eh voortgangsgesprekken, zeg maar, bilateraal overleg, ja eh ik wel gewoon een hele goede relatie zeg maar, **je houdt elkaar op de hoogte van dingen die spelen, enne, ik heb niet het idee dat ik gestuurd werd of zo.**

Cees: Was er ook geen grote **prestatiedruk, dat je in zoveel tijd zoveel moest presteren?**

N: Ou, die druk werd niet opgelegd in ieder geval. Nee, Die leg ik meestal mijzelf op, maar niet mijn leidinggevende.

Cees: Je zegt dus eigen;ijk dat je veel ruimte krijgt, vrijheid. Het is dus niet zo dat de leidinggevende voor jou bepaalt wat je doen moet?

N: Nee, maar ik ben natuurlijk op een specifiek onderwerp, aandachtsgebied bezig het is zo dat eh, ja dat hij er minder van af weet, (S: Dat geeft macht- hahaha)) toen werkte ik voor alle schools, zegmaar. Voor INHolland Zuid, zeg maar en er was één directeur die mijn leidinggevende was. Namens alle Schools, en voor hem wat lastig om mij te beoordelen, zegmaar, en dat gaat 'ie op verhalen af van wat hij van andere gehoord heeft, dus.

Cees: Eigenlijk is het dus een mooi voorbeeld van wat in het begin al werd gezegd: het hangt heel erg af van welke baas je hebt jij wilt functioneren.

N: Ik heb zelf eerst lang in Rotterdam gezeten, ja, zeven jaar heb ik daar gezeten, ja, en ja, die cultuur is heel anders dan in Delft. In Rotterdam, de student is gewoon een nummer, **maar hier in Delft kent iedereen iedereen: die en die weetjewel**, in Rotterdam kennen ze elkaar helemaal niet.

Cees: Dus **kleinschaligheid geeft verbinding?**

P: Absoluut, absoluut

H: Ik denk het wel, ja, als ik kijk dat Diemen vergelijkbaar met Rotterdam is daar heb je hele grote groepen studenten en die ken je niet individueel. En hier ken je ze wel individueel. Omdat je met kleine groepjes werkt.

X: Dat heeft voor en nadelen hé, je legt af en toe de lat hoger, ik denk best wel eens van: "Hij kan beter, hij krijgt een 5,4." Ik weet dat hij beter kan en dat verwacht ik ook van hem. En dan is het net geen 5,5.

X: Ik denk dat het voor docenten heel anders werken is dan op een andere locatie, want je staat voor hele grote groepen, heel anoniem dan, grootstedelijke problematieken, dan kun je wel eens rare reacties krijgen van studenten, een aantal docenten voelt zich dan wel eens bedreigd, en dat is hier toch veel minder, veel gemoedelijker.

Cees: Even een technische vraag: Waardoor worden de onderwijsresultaten beïnvloed, in algemene zin? De onderwijsresultaten worden beïnvloed door:

T: De thuissituatie.

Diet: Hiermee bedoel ik het aantal studenten dat binnen de gestelde tijd zijn P haalt en binnen de tijd afstudeert. Uitstroom-instroom-doorstroom.

C: Ik denk dat het ook beetje samenhangt met hoe nieuw de opleiding is. **We zijn continu aan het veranderen**, soms heb je dat de opleiding al twee, drie jaar draait en dan heb ik in de didactiek geleerd dat je het optimum hebt bereikt. En dan merk je ook, hé het gaat lekker, goede studenten, goede lessen, terwijl in de opbouwfase, bijvoorbeeld nu we de nieuwe bachelor starten, weer problemen tegenkomen, die zijn weerslag hebben op de studenten.

Cees: Een uitgebalanceerd onderwijsaanbod is een belangrijke factor?

C: Zeker!

N: **Kwaliteit is belangrijk**

Cees: Kwaliteit van?

T: Dat competentiegericht onderwijs dat gekomen is. In Delft heeft dat iets minder gespeeld dan bijvoorbeeld in Rotterdam. Daar krijgen ze veel minder les. Dus ja, dan moeten ze allemaal in die groepjes gaan werken, weetjewel, dus de contactmomenten hebben dus wel invloed op de prestaties van de studenten.

Cees: Maar Hans, wat bedoel jij met kwaliteit?

H: Nou kijk, eh, het avontuur wat ik mee maak hier, **dat is dat ik een aantal differentiatie minoren heb ontwikkeld. In m'n eentje, maar er heeft nog nooit iemand naar gekeken en ze draaien al drie jaar!** In het bedrijfsleven dat kan helemaal niet! Je kunt nooit een product ontwikkelen waar niemand naar kijkt. Studentenevaluaties zijn goed, dus, er mankeert ook helemaal niks aan, maar het is dus wel raar! Hè, hè, hè, maar voordat het goedgekeurd is, zo'n minor, dan gaat er een heel proces overheen, heel bureaucratisch, maar dat heeft niets met de inhoud te maken! Maar, als het eenmaal goedgekeurd is, dan daarna wordt er helemaal niet meer gekeken naar, ja..

T: Maar nogmaals, dat geeft mij heel veel vrijheid, en daar ben ik heel blij mee, en ik ben zo'n idioot die zeg maar mijn tijd en plezier erin stopt. **Maar het geeft je ook de ruimte om de kantjes er van af te lopen. En daar reageert dus niemand op.** In dit bedrijf gewoon net zo als op visite, net doen of je hartstikke druk bent, of je nou onmisbaar bent, of dat je even naar buiten gaat en zegt dat je even bij een bedrijf bent, dan is er ook niemand die dat controleert. **Zó veel vrijheid!**

Cees: Je bevestigt dus ook weer dat het heel erg sterk afhangt van de docent, maar dat de onderwijsprestaties niet in eerste instantie stijgen door de onderwijscultuur?

Jouw verhaal geeft dat aan?

H: Ik **bepaal in mijn lessen de onderwijscultuur**. En in die zin ben ik ook een rare docent: ik gebruik wel boeken, maar ik vertel verhalen en dat kon ook in mijn vakgebied.

Het grootste compliment dat ik kreeg was een tijdje geleden dat een student die het tentamen net had bestudeerd mij zei: ik heb mij wezenloos gestudeerd op dit vak maar toen ik de vragen zag herinnerde ik mij al de verhalen weer. En ja, dat bepaalt ook de cultuur, dat bepaalt ook het onderwijsresultaat, en, **en ik denk dat je op kleine schaal erg veel invloed hebt op jonge mensen. In de manier waarop je met het vak omgaat, de manier waarop ze studeren, de manier waarop je ze probeert te prikkelen, in de manier waarop je ze beloont**

Dus ja, dat heb je voor een deel zelf in de hand. Als dat op een bepaalde manier aanslaat, dan heb je een plezierig cultuurtje in dat blok.

Cees: Jij bent ook veel met studenten aan de gang, kun jij zeggen wat jouw invloed is op de prestaties van de studenten?

M: Euh, **nou dan kijk ik puur naar de examencommissies en de klachten. De enige invloed die ik dan heb is zo snel mogelijk die brief te schrijven om de klacht af te handelen. Zodat ze zich zo snel mogelijk weer kunnen richten op het tentamen dat ze aangevraagd hebben of dat ze weten**

of ze wel of niet de minor mogen gaan volgen die ze aangevraagd hebben. Maar of dat echt invloed heeft op prestaties?

Cees: Wat schat je in?

M: Nou, niet echt.

Cees: Maar als je daar drie weken mee wacht?

M: Ja, maar dan krijg je ontevreden studenten.

H: dat bederft de sfeer

Cees: Dat jij zo snel werkt is dat omdat jij dat belangrijk vindt, o dat iemand jou dat oplegt?

M: Ja, dat staat in de richtlijnen en daar moet je je aan houden. Het moet in 6 weken, maar als het even kan probeer ik het toch wel sneller.

H: Binnen InHolland heb je allemaal richtlijnen en die zijn van bovenaf opgelegd, maar er is niemand die die dingen handhaaft, maar er zijn ook geen managementtools die dat soort dingen meten, of zo, eigenlijk is het afhankelijk van de interpretatie van de individuele medewerker, daarvan is het afhankelijk of er ook aan gehouden wordt de ja of de nee.

En als je het niet doet dan is er niemand die je daarop komt corrigeren.

Tenzij er klachten komen, dan kan het wel eens gaan escaleren.

H: Er zijn voorbeelden dat je tentamens moet nakijken en dat moet je binnen 10 dagen doen.

Lukt dat niet, dan stuur je alle studenten even een mailtje, het lukt niet, het duurt een paar dagen langer, dan hoor je niets. Maar ik bepaal zelf of ik dat mailtje stuur en er zegt niemand iets van dat ik de regels overtreed.

C: Maar als ik bij het inleveren van een tentamen één dag te laat ben dan krijg ik direct een reminder of een boze mail .

N: Toen X nog manager was toen werden wel mensen van hun vakantie terug geroepen om nog dingen aan te leveren

H: Het is natuurlijk een lastige organisatie: allemaal professionals, allemaal hoog opgeleid, er is ook een boekje: 'Leiding geven aan professionals. Niet doen!' Dus dat is niet voor niets, zou ik haast zeggen.

Cees: Kees, jij put uit een enorme ervaring van deze school. Het accreditatierapport uit 2008 geeft een uitslag: de landelijke norm van onderwijsprestaties is 65,7 en Delft blijft daaronder: die zit op 56,5. Met een uitval van 42%.

Dat is het diplomarendement en het uitvalpercentage is na jaar.

K: Nee, dat kan niet, die getallen kloppen niet! Die getallen kloppen gewoon niet.

Cees: Die krijgen wij aangeleverd van 'boven'.

H: Als ik kijk naar de studententallen dat kijk ik naar dual – dat weet ik gewoon - de afgelopen jaren van 56 studenten hebben we nog geen een student gehad die nog geen diploma heeft, alleen niet allemaal binnen 4 jaar. Het rendement dat hier gegeven is, en dat ik al tot en met de J.E. een discussie heb gevoerd van wat vinden wij een stukje rendement: hier wordt het rendement uiterekend in onderwijsvraagfactor en bijdrage per student. Onderwijsvraagfactor is iets wat in de keuzegids een belangrijk aspect is: binnen 4 jaar die mensen er doorheen jagen, anders zijn ze niet goed! Men verkoopt hier nog steeds keihard de mening dat wanneer de student hier het 5^e jaar studeert hij geld kost. Dat is niet! Maar ik kan dat zowel bij het CvB, bij de toenmalige financiële mensen niet tussen de oren krijgen dat 4 kwartjes net zo veel is als 5 keer twee dubbeltjes. Want ze rekenen met wel meer studenten en ze rekenen met de hoge bijdrage per student die ze willen ontvangen, je kunt niet en en willen. Als je per se wilt dat de student binnen 4 jaar zijn opleiding afrond, of afrond in de nominale tijd moet je heel erg hard gaan selecteren aan de norm, heel erg gaan opleggen aan de onderkant, instroom.

H: Er is nog een andere optie ook hè.

K: meerdere opties.

Cees: Wat ik van jou hoor is: dit klopt niet.

K: nee, inderdaad, dit klopt niet! Die cijfers kloppen niet.

Diet: Volgens de man van de HBO-raad wordt er gerekend over 5 jaar. Het aantal studenten van een bepaald cohort dat na 5 jaar afstudeert. En het ligt bij Delft iets lager dan de landelijke norm.

N: Die cijfers, dat is wel een beetje raar hoor af en toe, want bij de opleiding plattelandsvernieuwing daar zijn heel veel studenten op ingestroomd, omdat de toelatingseisen daar lager waren, die hebben toen hun propedeuse gehaald, en is die klas na 1 jaar omgezet naar een andere opleiding. Dus dan krijg je een diploma rendement van iets van 2 procent, of zo, terwijl ze gewoon verder zijn gegaan met een andere opleiding. Het was van te voren al wel afgesproken dat ze het zo zouden gaan doen, dus dan krijg je hele rare cijfers.

H: Maar het is wel een vorm van diploma-inflatie, want je krijgt, want je verlaagt die instroomseisen op een wat kunstmatige manier.

Cees: Ik kijk even naar Diet, we hebben nog 4 minuten en ik wil vragen of er een aspect is dat we nog niet voldoende belicht hebben?

Diet: ik van jullie willen weten: wat is jullie visie: is jullie organisatiecultuur van invloed op onderwijsresultaten? Nu is dat best wel lastig, jullie geven dat ook wel aan, maar gewoon in het algemeen, hoe jullie werken samen, hoe er leiding wordt gegeven hoe deze club draait? Is dat van invloed op de prestaties van studenten?

N: Ik denk het wel, maar wat Hans ook al aangeeft, **ja hoe docenten met studenten omgaan, dat heeft natuurlijk invloed op de resultaten**

Diet: Ja maar dat is cultuur

C: **Ik heb ook de ruimte en de vrijheid om te doen wat ik wil, zoals ik het wil. Er zit niemand op mijn nek.**

N: Bij InHolland heb je een College van Bestuur, die figuren die daar zitten (H: Monsterboard.nl ha,ha,ha) die bedenken allerlei plannetjes enzo, enne, ze hebben dan een bestuurlijke agenda opgesteld met allerlei dingetjes die uitgevoerd moeten worden door de Schools die landen voor heel weinig binnen de Schools, en ja, als de collegevoorzitter denkt dat hij ongeveer klaar is omdat hij de bestuurlijke agenda opgesteld heeft, de uitvoering, ja dat is aan de directeuren om het uit te voeren, en **dan krijg je weer allerlei vernieuwingsprocessen, die worden helemaal niet uitgevoerd op de werkvloer**

Wat dat betreft is de invloed van de structuur en de cultuur die van bovenaf opgelegd wordt gering, denk ik, wat betreft de onderwijsprestaties. Binnen de School zelf heeft het wel invloed, denk ik.

Cees: Zijn we het met elkaar eens als ik vaststel dat de belangrijkste input komt van de docent – de vakman en dat dat andere wel van invloed is, maar niet definitief?

N: Als zij gaan zeggen: je moet minder gaan lesgeven, dan heeft dat wel invloed, maar allerlei andere dingen – we hebben nu dat major-minorconcept – dat is helemaal langs die School heen gegaan die zijn gewoon op hun eigen manier verder gaan werken. Dan heeft het geen invloed meer, maar aan de harde kant – lokalen, lessuren enzo - dan heeft het wel invloed.

T: Het heeft wel invloed, maar ik geef les zoals ik les geef en zoals ik er plezier aan beleef en zoals ik geloof dat het goed aankomt. Ja, en wie er dan op die managementstoel zit, ja dat maakt niets uit – de één is een hogere bron van ergernis dan de andere – daar houdt het ook mee op.

Diet: Maar uit de enquête komt dat het accent bij jullie vooral ligt op de clancultuur – overleg, samenwerken, enz En dan is de vraag: leidt dit dan tot dat jullie een effectieve organisatie zijn in die zin: studenten studeren netjes

K: **Onderwijs effectief is een contradictio in terminis** –hahahaah)

Jullie studenten worden allemaal netjes op tijd afgeleverd en er is een goede doorstroom?

H: Op tijd afleveren? Het gaat erom, en dat zullen T. en K. met mij eens zijn, dat de jongens groeien en een bepaald niveau bereiken. En dat kan in 4 jaar en in 5 jaar en desnoods in 6 jaar, desnoods studeren ze pas af in augustus, maar we willen iets goeds neerzetten, ook iets leren, dat is eigenlijk het vertrekpunt.

K: Ik wil nog één onderwerp aan de orde stellen en dat is het volgende: we hebben hier een afdeling, de zogenaamde OKR. Onderwijs, Kwaliteit en Research. En ik zie al een aantal verbale zuchten en reacties. (HAHAHAHA) Maar we hebben het over cultuur, we hebben het over een organisatie. Het **CvB denkt dat ze via het OKR het onderwijsvolk kunnen aansturen en dat je dan zelf heerlijk in je ivoren toren kunt blijven zitten**, en als ze zich niet met ons bemoeien, dan kunnen ze bedenken wat ze willen, en dat doen we dan toch niet, want wij gaan er van uit we moeten van A naar B toe, de uitkomsttest voeren we uit, dat ontwikkelen we, af en toe huren we de mensen in om dat proces bij te sturen op hoofdlijnen,

Maar zoals zij willen dat wij lesgeven, dat zullen ze nooit bereiken, ze denken dat we allemaal op die en die manier werken.

H: **dat is natuurlijk een nadeel van een grote organisatie, je hebt bureaucratische dingetjes, daar ontkom je niet aan,**

Diet: Er is een discrepantie tussen onderwijsadviseurs, beleidsmakers bovenin en de docenten onderin.

T: Van dichtbij is alles anders...

K: Op een paar goede dagen na, maar niet goed functionerende docenten zijn naar OKR gegaan om daar fantasierijk onderwijs te ontwikkelen

H: Die is heel zwart wit

M: Die is heel zart-wit

H: Heel weinig wit.

Cees: Wat ik uit dit gesprek vooral oppak is jullie enorme drive om je vakmanschap en dat stralen jullie met elkaar toch wel uit!

H: Maar draait het toch ook gewoon om?!

Cees: ja, maar dat vind ik niet overal en daarom wil ik je daarvoor een compliment geven. Het feit alleen al dat je hier komt om er over te spreken geeft aan dat je daar belang bij hebt. Wat je ook vertelt daar van zeg ik: Wauw, de studenten hebben wij dit soort mensen eren goed onderkomen. Als je dit vak soms al jaren doet. Ton, hoe lang doe jij het al? – Bij elkaar zo'n 33 - Nou, moet eens kijken, elke dag weer enthousiast naar InHolland?

ALLEN: HAahahahaha

N: Ik heb jouw nooit chagrijnig gezien! Hhahaha.

Ton: Nou, een paar jaar geleden had ik echt zo'n dipgevoel. Dan kom je zo'n kamer binnen en dat zitten er 6 mensen te typen, ik weer een uurtje weg en dan kom ik terug, zitten ze nog met z'n zessen te typen, dan bekruipt mij het gevoel van steeds minder blauw op straat en wel allemaal de verbalen aan het typen. Er worden fantastische toetsen gemaakt, Maar het echt uitvoerend onderwijs wordt steeds minder. Toen dacht ik ook van: Nou, wat doen we hier. Allemaal maar keurig nette, competentie, blauwdrukken, profielen neerzetten

Hans: **Als we kijken hoe wij binnen 'groen' hier met elkaar samenwerken en naar mijn idee gaat dat voortreffelijk**, en in elk team heb je wel eens een dissonant zitten, maar hier gaat dat hartstikke goed, **de mensen kunnen het goed met elkaar vinden, houden absoluut rekening met elkaar.**

Cees: We gaan afsluiten: Hartelijk dank dat wij jullie hebben mogen vullen met lekkers, jullie hebben ons goed gevuld met ontzettend veel informatie.

H: Wat ga je er nu mee doen?

Diet: Ik ga nu alles verwerken en jullie horen er nog van – Enorm bedankt allemaal!!

Scores op de cultuurmodellen:

Human relationmodel: 27,

Intern proces 9:

Open syteemmodel: 6,

Rationeel doelmodel: 2

Opvallend: men heeft het gezellig samen, ervaart subculturen. Weinig uitwisseling onderling, niet transparant.

Discrepantie tussen leidinggevend, beleidsmakers en de werkvloer. Men mist het vakinhoudelijk overleg.

Er wordt veel vrijheid ervaren, weinig controle. De prestatie v.d. student hangt ook af van de docent : z'n inzet en betrokkenheid - invloed van de structuur en de cultuur die van bovenaf opgelegd wordt gering, denk ik , wat betreft invloed op de onderwijsprestaties moet je binnen de School kijken.

Protocol Documentenonderzoek
Onderzoeksvraag:

Welke cultuuraspecten van de School zijn waar te nemen uit eerdere onderzoeken / beleidsdocumenten. Hoe zijn deze elementen te relateren aan het model van de concurrerende waarden (IP / HR / OS / DR).

1.

School: Unit of Agriculture Delft

Contactpersoon: Lucas Vokurka

Datum: 19 mei 2007

Geraadpleegde documenten:

- MTO: 2007
Uitgevoerd door Effectory Amsterdam bij alle Schools van INHolland.
- STO: 2007
Uitgevoerd door NIPO bij alle studenten van INHolland.
- Managementagenda en Triaalrapportage
Interne beleidsdocumenten voor het CvB, opgesteld door het MT van een School over een deel van een cursusjaar.
- Transitieplan
Veranderplan opgesteld door het management van de Unit.

Overzicht documenten

	<i>STO</i>	<i>MTO</i>	<i>Man. agenda</i>	<i>Triaal rapport.</i>	<i>transitieplan</i>
<i>Open systeem model</i>					
<u>Stijl van leidinggeven</u> <u>Functioneren van de School</u> <u>Beoordelen van de School</u> <u>Teamfunctioneren</u>		Openstaan v. suggesties Klantgericht	Gericht op groei	Aandacht voor marketing	Gerichtheid op externe beroepenveld Pro actief
<i>Human relations model</i>					
<u>Stijl van leidinggeven:</u> <u>Functioneren van de School:</u> <u>Beoordelen van de School</u> <u>Teamfunctioneren:</u>	Roosters niet genoeg op tijd Docent geeft te weinig aandacht aan organisatie	Open organisatie Niet efficiënt kunnen werken Werkoverleg Ontwikkeling Cultuur van 'laten' en geen verantwoordelijkheid nemen.		Te weinig vertrouwen in leiding Streven naar meer samenwerking Instelling van teams, Aandacht voor ontwikkeling	Streven naar samenwerking Respect

<i>Intern proces model</i>					
<u>Stijl van leidinggeven:</u> <u>Functioneren van de School:</u> <u>Beoordelen van de School</u> <u>Teamfunctioneren:</u>		<i>Te weinig vertrouwen in leiding</i>	<i>Streven naar: financiële adminin. stabiliteit</i> <i>Eenv. systemen strakker organiseren.</i>	<i>Streven naar efficiëntie</i> <i>Beleggen van processen en verantw.heden</i> <i>Hoge werkdruk</i>	<i>Onvoldoende interne communicatie en openheid</i>
<i>Rationeel doelmodel</i>					
<u>Stijl van leidinggeven</u> <u>Functioneren van de School</u> <u>Beoordelen van de School</u> <u>Teamfunctioneren</u>		<i>Gericht op prestaties</i> <i>Prestatie Succes</i>	<i>Aandacht voor rendement verbetering</i> <i>Aandacht voor teamwerk</i>	<i>Helder tijdpad, mijlpalen</i> <i>Instelling Teamtaken, teamrollen doelstellingen</i>	

2.

School: Economics Alkmaar

Contactpersoon: Bert Stuurman / Annette Groot

Datum: 19 mei 2007

Geraadpleegde documenten:

- MTO: 2007. Uitgevoerd door Effectory Amsterdam bij alle Schools van INHolland.
- STO: 2007. Uitgevoerd door NIPO bij alle studenten van INHolland.
- Managementagenda
Intern beleidsdocument voor het CvB, opgesteld door het MT van een School.
- HPO: 2008
Uitgevoerd door Center for Organizational Performance Maastricht.

	STO	MTO	Man. agenda	HPO
<i>Open systeem model</i>				
<u>Stijl van leidinggeven</u>			<i>Aandacht voor scholing</i>	
<u>Functioneren van de School</u>		<i>School is ambitieus</i>		
<u>Beoordeling van de School</u>		<i>School is maatschappelijk betrokken</i>	<i>contact met beroepenveld</i>	
<u>Teamfunctioneren:</u>				
<i>Human relations model</i>				
<u>Stijl van leidinggeven</u>			<i>Meer verantwoordelijkheid bij docent</i>	
<u>Functioneren van de School</u>		<i>School is niet open</i>	<i>LG moet zichtbaar zijn</i>	
<u>Beoordeling van de School</u>		<i>Vrijheid</i>		
<u>Teamfunctioneren</u>		<i>Informatievoorziening zwak</i>		
		<i>Samenwerken met collega's</i>	<i>Leuke activiteiten doen</i>	
		<i>Voldoende overleg</i>	<i>Niet efficiënt genoeg werken</i>	
<i>Intern proces model</i>				
<u>Stijl van leidinggeven</u>		<i>Te weinig vertrouwen in leiding</i>	<i>Meer aandacht voor planning en procedures</i>	
<u>Functioneren van de School</u>		<i>Niet vooruitstrevend</i>		
<u>Beoordeling van de School</u>				
<u>Teamfunctioneren</u>	<i>Roosters zijn op tijd</i>			
<i>Rationeel doelmodel</i>				
<u>Stijl van leidinggeven:</u>			<i>Diplomarendement moet omhoog</i>	
<u>Functioneren van de School:</u>		<i>klantgerichtheid</i>	<i>Aandacht voor verhoging instroom – doorstroom</i>	
<u>Beoordeling van de school</u>			<i>Binding met beroepenveld</i>	
<u>Teamfunctioneren</u>			<i>Accreditatiewaardig</i>	
			<i>Elkaar aanspreken op gedrag</i>	

(kopie accreditatiebestand OKR INHolland 2009)

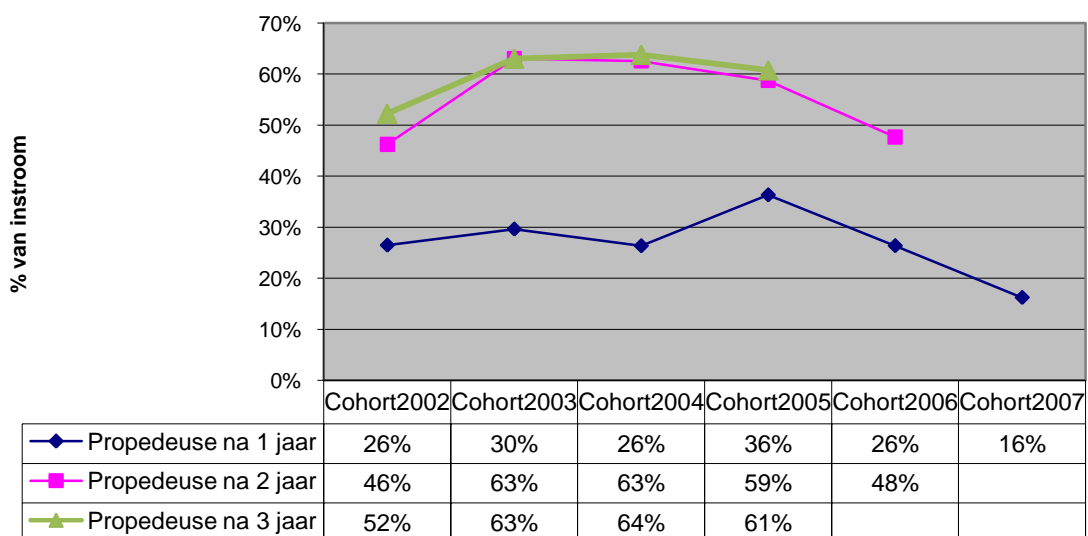
1. School of Economics Alkmaar

1.1 Propedeuserendement

HBO opleidingen			Campus	
Cohort:	instroomaantal:	Propedeuse na 1 jaar	Propedeuse na 2 jaar	Propedeuse na 3 jaar
Cohort2002	461	26%	46%	52%
Cohort2003	422	30%	63%	63%
Cohort2004	486	26%	63%	64%
Cohort2005	344	36%	59%	61%
Cohort2006	258	26%	48%	
Cohort2007	315	16%		

Tabel II 10 Propedeuserendement Alkmaar

Propedeuserendement opleiding na 1, 2 en 3 jaar

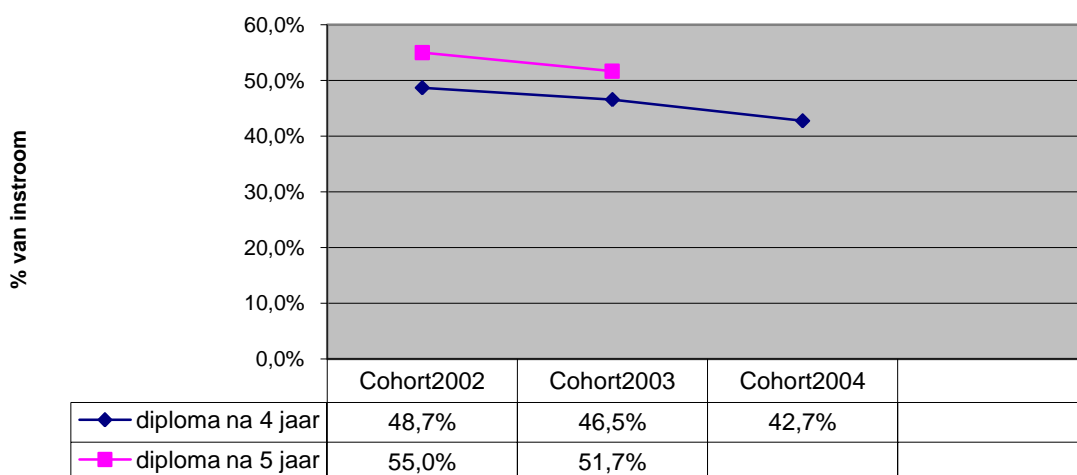


1.2 Diplomarendement Alkmaar

HBO opleidingen			Campus	
Cohort:	instroomaantal:	diploma na 4 jaar	diploma na 5 jaar	
Cohort2002	489	48,7%	55,0%	
Cohort2003	449	46,5%	51,7%	
Cohort2004	517	42,7%		

Tabel II. 11 Diplomarendement Alkmaar

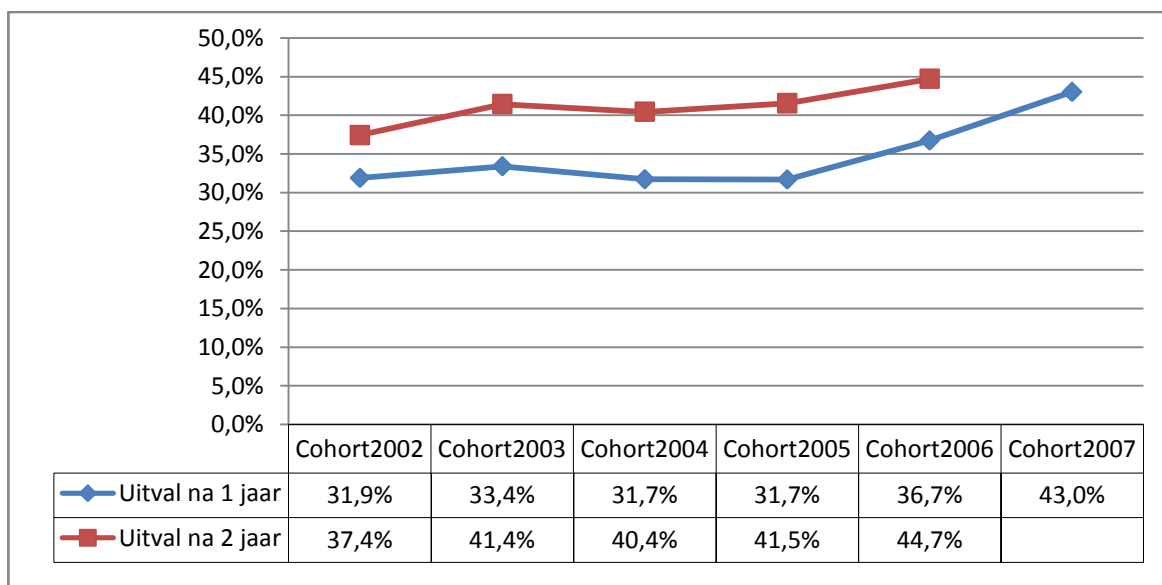
Diplomarendement opleiding na 4 en 5 jaar



Uitval Alkmaar

HBO opleidingen	Campus	
Cohort:	Uitval na 1 jaar	Uitval na 2 jaar
Cohort2002	31,9%	37,4%
Cohort2003	33,4%	41,4%
Cohort2004	31,7%	40,4%
Cohort2005	31,7%	41,5%
Cohort2006	36,7%	44,7%
Cohort2007	43,0%	

Tabel II. 12 Uitval Alkmaar



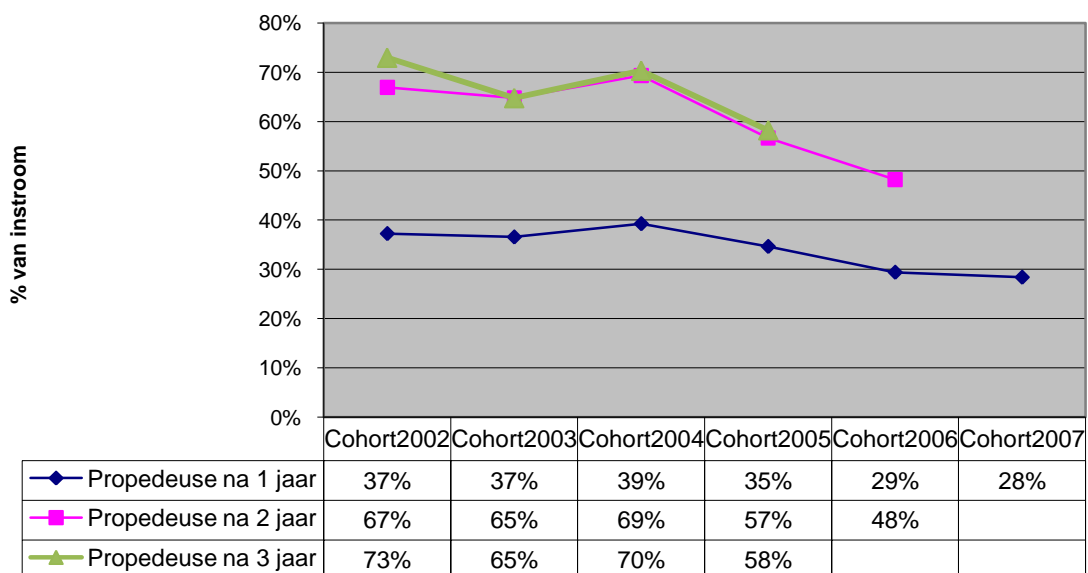
2. School of Economics Haarlem

Propedeuserendement

HBO opleidingen			Campus	
Cohort:	instroomaantal:	Propedeuse na 1 jaar	Propedeuse na 2 jaar	Propedeuse na 3 jaar
Cohort2002	529	37%	67%	73%
Cohort2003	528	37%	65%	65%
Cohort2004	502	39%	69%	70%
Cohort2005	436	35%	57%	58%
Cohort2006	425	29%	48%	
Cohort2007	433	28%		

Tabel II. 13 Propedeuserendement Haarlem

Propedeuserendement opleiding na 1, 2 en 3 jaar



Diplomarendement Haarlem

HBO opleidingen		Campus	
Cohort:	instroomaantal:	diploma na 4 jaar	diploma na 5 jaar
Cohort2002	565	37,5%	48,0%
Cohort2003	573	33,7%	42,1%
Cohort2004	551	37,6%	

Tabel II 14 Diplomarendement Haarlem

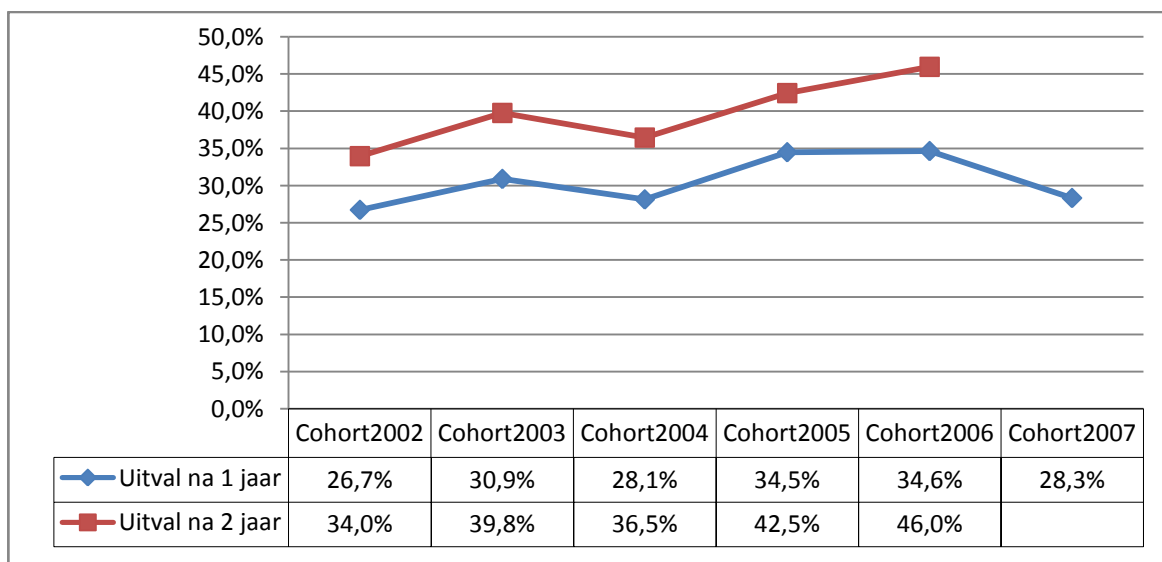
Diplomarendement opleiding na 4 en 5 jaar



Uitval Haarlem

HBO opleidingen	Campus	
Cohort:	Uitval na 1 jaar	Uitval na 2 jaar
Cohort2002	26,7%	34,0%
Cohort2003	30,9%	39,8%
Cohort2004	28,1%	36,5%
Cohort2005	34,5%	42,5%
Cohort2006	34,6%	46,0%
Cohort2007	28,3%	

Tabel II 15 Uitval Haarlem



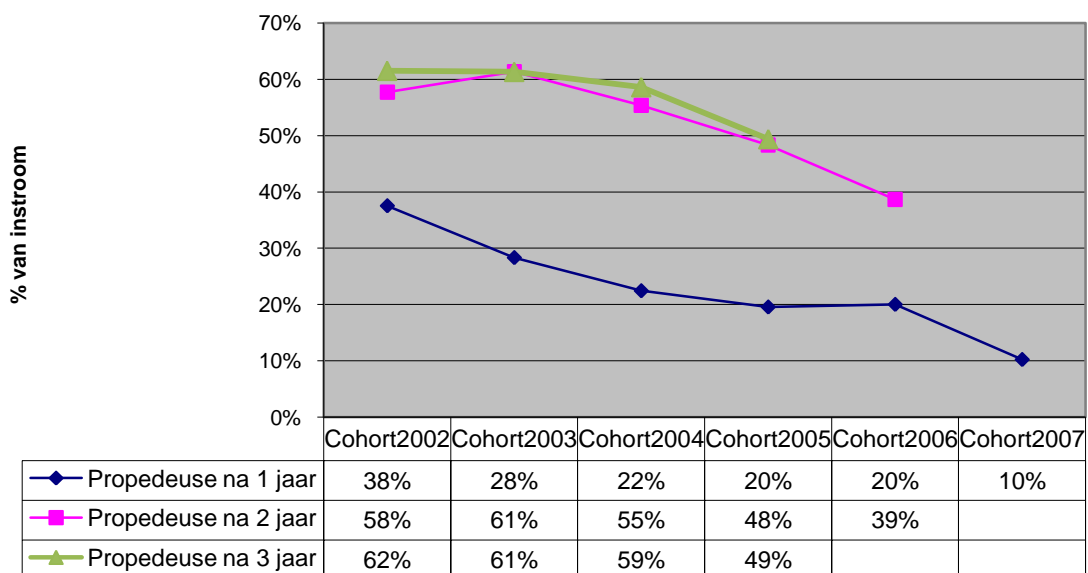
3. School of Economics Rotterdam

Propedeuserendement

HBO opleidingen			Campus	
Cohort:	instroomaantal:	Propedeuse na 1 jaar	Propedeuse na 2 jaar	Propedeuse na 3 jaar
Cohort2002	1300	38%	58%	62%
Cohort2003	1221	28%	61%	61%
Cohort2004	1100	22%	55%	59%
Cohort2005	741	20%	48%	49%
Cohort2006	644	20%	39%	
Cohort2007	790	10%		

Tabel II. 16 Propedeuserendement Rotterdam

Propedeuserendement opleiding na 1, 2 en 3 jaar

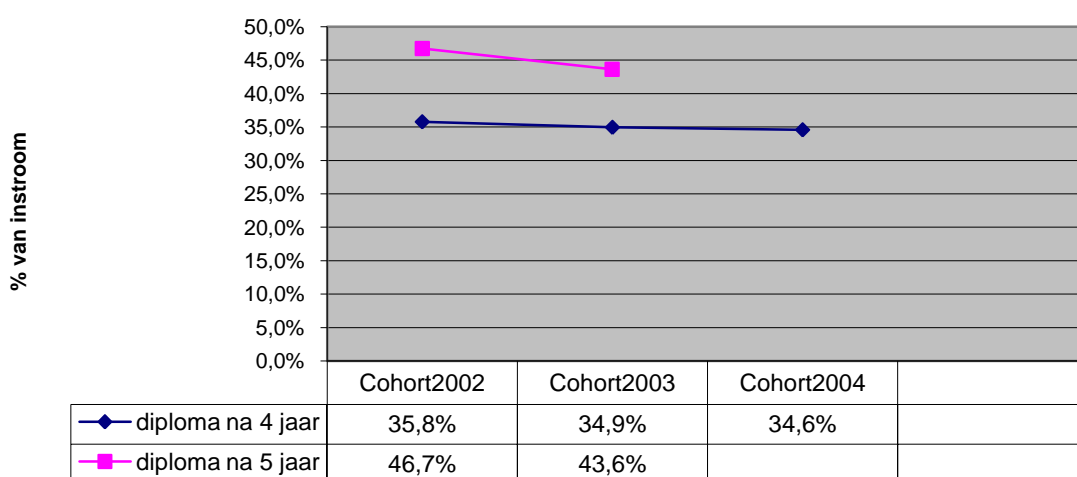


Diplomarendement Rotterdam

HBO opleidingen		Campus	
Cohort:	instroomaantal:	diploma na 4 jaar	diploma na 5 jaar
Cohort2002	1476	35,8%	46,7%
Cohort2003	1322	34,9%	43,6%
Cohort2004	1232	34,6%	

Tabel II.17 Diplomarendement Rotterdam

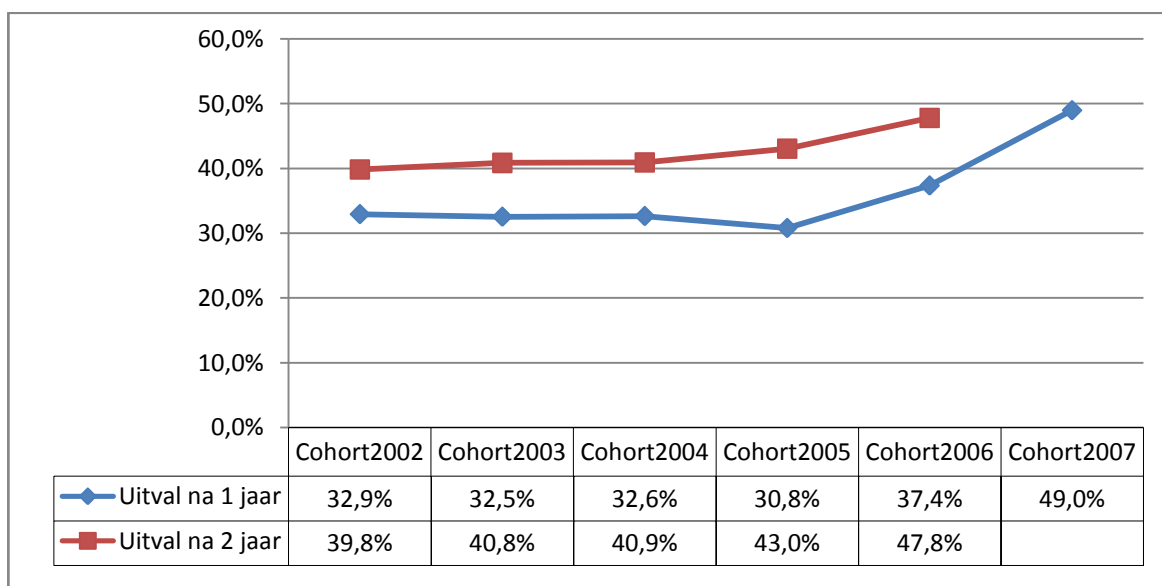
Diplomarendement opleiding na 4 en 5 jaar



Uitval Rotterdam

HBO opleidingen	Campus	
Cohort:	Uitval na 1 jaar	Uitval na 2 jaar
Cohort2002	32,9%	39,8%
Cohort2003	32,5%	40,8%
Cohort2004	32,6%	40,9%
Cohort2005	30,8%	43,0%
Cohort2006	37,4%	47,8%
Cohort2007	49,0%	

Tabel II. 18 Uitval Rotterdam

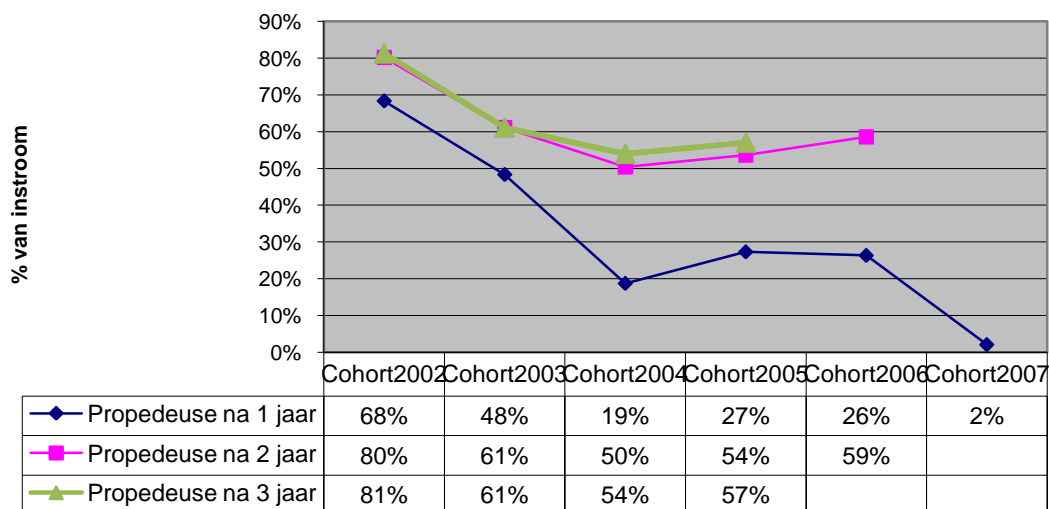


4. Unit Agriculture Delft

Tabel II 19 Propedeuserendement

HBO opleidingen			Campus	
Cohort:	instroomaantal:	Propedeuse na 1 jaar	Propedeuse na 2 jaar	Propedeuse na 3 jaar
Cohort2002	363	68%	80%	81%
Cohort2003	358	48%	61%	61%
Cohort2004	224	19%	50%	54%
Cohort2005	205	27%	54%	57%
Cohort2006	186	26%	59%	
Cohort2007	142	2%		

Propedeuserendement opleiding na 1, 2 en 3 jaar

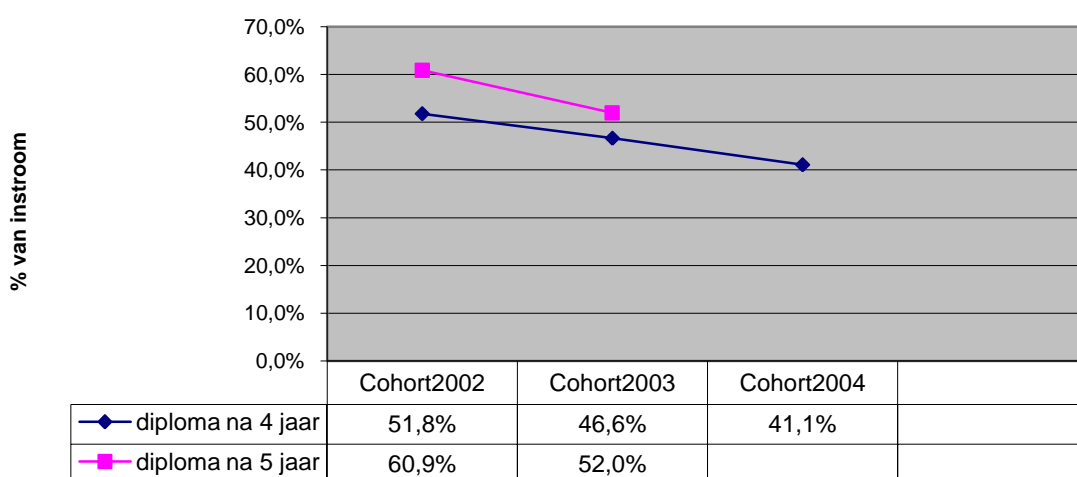


Diplomarendement Delft

HBO opleidingen			Campus	
Cohort:	instroomaantal:	diploma na 4 jaar	diploma na 5 jaar	
Cohort2002	363	51,8%	60,9%	
Cohort2003	358	46,6%	52,0%	
Cohort2004	224	41,1%		

Tabel II 20 Diplomarendement Delft

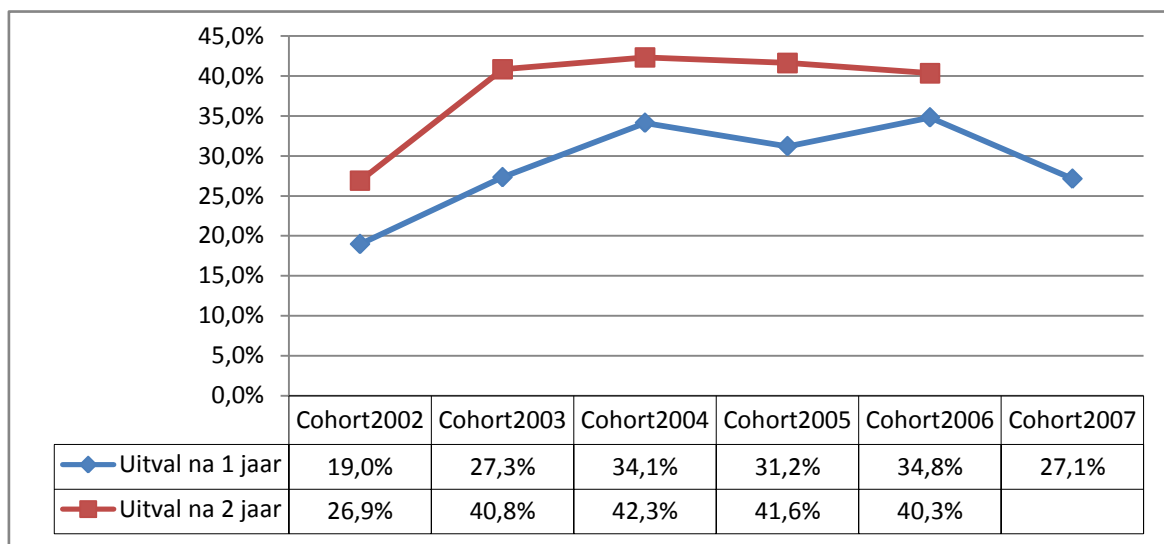
Diplomarendement opleiding na 4 en 5 jaar



Uitval Delft

HBO opleidingen	Campus	
Cohort:	Uitval na 1 jaar	Uitval na 2 jaar
Cohort2002	19,0%	26,9%
Cohort2003	27,3%	40,8%
Cohort2004	34,1%	42,3%
Cohort2005	31,2%	41,6%
Cohort2006	34,8%	40,3%
Cohort2007	27,1%	

Tabel II 21 Uitval Delft



Diplomarendement

Het diplomarendement is bepaald op basis van de instroom eerste keer hogeschool (zie definitie instroom). Per cohort wordt in cumulatieve percentages het aantal afstudeerders gegeven.

Instroom / cohort

Alle bekostigde studenten die in september van het aangegeven jaar voor het eerst stonden ingeschreven bij de betreffende variant (voltijd, deeltijd of duaal) van de betreffende opleiding (aangeduid met een ISAT-code) aangeboden op de betreffende INHolland-vestiging. Alleen studenten worden meegeteld die voor het eerst gaan studeren binnen INHolland. Studenten die van studierichting veranderen, d.w.z. studenten die een andere ISAT-code of opleidingsvorm of campus krijgen, blijven buiten beschouwing.

Omzwaaiers

Uit de bovenstaande definities volgt dat een student als omzwaaiër geteld wordt als er een verandering van plaatsvindt van ISAT code of opleidingsvorm of campus. Deze strenge definitie heeft een drukkend effect op de diplomarendementen.

Onbekostigde diploma's in september

Diploma's behaald in de maand september in een onbekostigd inschrijvingsjaar worden gerekend bij het voorgaande inschrijvingsjaar.

Propedeuserendement

Het propedeuserendement is bepaald op basis van de instroom eerste keer hogeschool (zie definitie instroom). Per cohort wordt in cumulatieve percentages het aantal propedeusediploma's gegeven.

Uitval

De uitvalpercentages zijn bepaald op basis van de instroom eerste keer hogeschool (zie definitie instroom). Per cohort wordt in cumulatieve percentages het aantal uitvallers gegeven. Alle studenten die in het studiejaar (dat van start ging op 1 september van het aangegeven jaar) definitief met de opleiding zijn gestopt en die, voordat ze aan de opleiding begonnen, bij geen enkele andere opleiding binnen hogeschool INHolland stonden ingeschreven zijn uitvallers. Een student die begint met een opleiding en dan omzwaait wordt als uitvaller gerekend. De uitvalcijfers gaan zowel over de hoofdfase als de propedeuse. Zowel een omzwaaiër (naar een andere INHolland opleiding) als een student die de hogeschool verlaat wordt als uitvaller geteld. Een student die is omgezwaaid naar een opleiding en vervolgens uitvalt wordt niet meegeteld.

Diplomarendement per sector (N.B. Voor een student die in de bachelor instroomt telt in dit verband elk eindexamen in het hoger onderwijs (ook als dit behaald wordt bij een andere opleiding, *andere* hogeschool of een universiteit).

*Gemiddeld diplomarendement
na 5 jaar per sector*

sector	bachelor				
	1999	2000	2001	2002	2003
hao	62,2%	61,7%	59,8%	63,4%	65,7%
heo	51,4%	50,8%	51,1%	54,0%	53,7%
hgzo	68,6%	66,5%	68,8%	67,7%	66,8%
hpo	61,6%	60,5%	60,6%	60,1%	59,4%
hsao	56,8%	58,2%	59,7%	59,5%	61,0%
htno	57,4%	56,0%	58,4%	58,3%	57,6%
kuo	54,5%	56,6%	58,4%	61,5%	62,0%
totaal	56,6%	55,9%	56,8%	58,1%	58,0%

Tabel II. 22 *Gemiddeld diplomarendement
na 5 jaar per sector*

Rendement per hogeschool

Na 5 jaar					
hogeschool	bachelor				
	1999	2000	2001	2002	2003
Amsterdamse Hs. voor de Kunsten	62,4%	61,1%	67,1%	71,6%	65,3%
Artez Hs. voor de Kunsten	58,0%	57,8%	59,2%	57,1%	57,4%
Avans Hs.	59,6%	61,0%	61,8%	61,8%	61,6%
Chr. Agrarische Hs.	72,7%	76,0%	61,0%	67,8%	76,6%
Chr. Hs. De Driestar	81,2%	72,8%	77,4%	79,7%	73,6%
Chr. Hs. Ede	66,6%	66,1%	66,9%	65,7%	66,1%
Chr. Hs. Windesheim	57,6%	56,5%	55,7%	57,2%	54,2%
Codarts, Hs. voor de Kunsten	55,9%	56,8%	56,6%	61,1%	64,6%
Design Academy Eindhoven	25,3%	24,2%	41,7%	47,7%	34,3%
Fontys Hs.	58,9%	59,1%	60,4%	59,0%	57,8%
Gereformeerde Hs.	65,6%	68,1%	67,5%	68,6%	63,8%
Gerrit Rietveld Academie	63,0%	68,0%	71,5%	66,9%	61,5%
Haagse Hs.	50,5%	49,5%	51,1%	52,7%	50,5%
Hanzehogeschool Groningen	56,9%	55,9%	55,4%	58,8%	58,1%
HAS Den Bosch	69,9%	68,2%	65,6%	74,3%	70,6%
Hotelschool Den Haag	63,5%	67,8%	66,3%	59,0%	56,9%
Hs. De Kempel	70,0%	68,5%	72,8%	68,2%	60,3%
Hs. Diedenoort	65,1%	70,3%	76,1%	66,9%	64,7%
Hs. Domstad	67,7%	66,1%	62,6%	60,8%	66,4%
Hs. Edith Stein	63,3%	57,5%	61,9%	59,3%	57,5%
Hs. Helicon	44,1%	47,6%	32,7%	54,4%	57,9%
Hs. INHOLLAND	54,7%	54,8%	57,3%	57,2%	56,8%

Hs. IPABO	69,5%	66,3%	69,7%	70,7%	65,7%
Hs. Leiden	61,5%	61,2%	65,6%	61,6%	60,4%
Hs. Rotterdam	53,4%	52,2%	54,7%	55,0%	55,6%
Hs. Utrecht	52,1%	50,9%	53,9%	52,9%	55,2%
Hs. van Amsterdam	47,8%	45,5%	44,9%	52,2%	51,6%
Hs. van Arnhem en Nijmegen	58,2%	57,5%	57,2%	59,0%	60,2%
Hs. van BK, Muziek en Dans	58,9%	57,3%	59,9%	65,0%	61,8%
Hs. voor de Kunsten Utrecht	60,1%	61,9%	63,0%	61,2%	65,3%
Hs. Zeeland	69,6%	62,9%	61,3%	66,6%	66,9%
Hs. Zuyd	61,7%	62,6%	64,4%	62,6%	62,6%
Iselinge Hs.	74,8%	70,4%	68,6%	72,4%	70,6%
Kath. PABO Zwolle	68,8%	68,0%	66,3%	70,1%	68,4%
NHTV Internationale Hs. Breda	61,8%	65,6%	62,4%	66,8%	62,6%
Noordelijke Hs. Leeuwarden	59,4%	53,4%	56,6%	57,0%	58,5%
P.C. Hs. 'Marnix Academie'	67,4%	71,2%	67,5%	71,1%	74,9%
Saxion Hs.	58,5%	56,1%	53,6%	57,3%	57,5%
Stenden Hs.	58,3%	59,7%	58,2%	57,1%	58,8%
Stoas Hs.	56,5%	60,3%	49,2%	50,0%	62,0%
Van Hall Larenstein	55,6%	56,8%	56,2%	59,1%	61,9%
Totaal	56,6%	55,9%	56,8%	58,1%	58,0%

Tabel II 23. Diplomarendement na 5 jaar van alle hogescholen in Nederland (bron: HBO-raad 2009)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,250 ^a	9	,812
Likelihood Ratio	5,542	9	,785
Linear-by-Linear Association	,008	1	,930
N of Valid Cases	118		

a. 5 cells (31,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,67.

Tabel II. 24 Significantie toets 'leeftijd' en 'vestiging'