

# EIGENWIJS!

Utrechtse School voor Bestuurs- en Organisationswetenschap  
Organisatie, verandering en management  
Begeleiding: Dr. Jeroen Vermeulen  
Student: Roosje van Ochten  
Studentnummer: 0447129  
Universiteit Utrecht

*over sturing en ontwikkeling  
van medewerkers in het  
middelbaar beroepsonderwijs*

**Universiteit Utrecht**



## Samenvatting

Het ABC College<sup>1</sup> streeft naar kwaliteit, professionaliteit en duurzame inzetbaarheid. De organisatie is zoekende naar de wijze waarop medewerkers kunnen worden ondersteund in het blijven professionaliseren, ontwikkelen en ontplooiën. Parallel hieraan heeft een herontwerp van de organisatie plaatsgevonden, waarbij een nieuwe laag leidinggevend is gevormd. Voorheen stuurden onderwijsmanagers en teamleiders de docenten aan. Nu ligt de leiding in handen van onderwijsleiders. De onderwijsleiders zijn degenen die tussen branchedirectie en werkvloer staan. Het is aan de nieuwe leidinggevend om met hun team te spreken over ontwikkeling.

Middels kwalitatief onderzoek is onderzocht op welke wijze de organisatieverandering en de wijze van leidinggeven en leiding nemen een bijdrage kunnen leveren aan de ontwikkeling van medewerkers van het ABC. Hoopvolle verwachtingen ten aanzien van een professionaliseringsslag zijn er. Echter, de veranderingen in de organisatiestructuur maken de organisatie onzeker en afwachtend. Leidinggevend en medewerkers lijken te vervallen in oude gewoontes, voornamelijk ingegeven door de dagelijkse drukte. De nadruk wordt gelegd op de ontwikkeling en de rol van leidinggevend. Er is minder aandacht voor ontwikkeling van de teams of individuele medewerkers. Een culturele omslag is nodig om sturing op ontwikkeling vanaf de werkvloer mogelijk te maken.

---

<sup>1</sup> In deze scriptie is de naam van de onderzoeksorganisatie vervangen door de fictieve naam ABC College om de anonimiteit van de organisatie te waarborgen.

## Voorwoord

*“Would you tell me, please, which way I ought to go from here?” said Alice. “That depends a good deal on where you want to get to,” said the Cat. “I don’t much care where” said Alice. “Then it doesn’t matter which way you go,” said the Cat. “So long as I get somewhere,” Alice added as an explanation. “Oh, you’re sure to do that,” said the Cat, “if you only walk long enough” – Alice in Wonderland, Lewis Carroll*

Het afstuderen brengt voor velen, net als het doen van eindexamen, een gezonde dosis spanning met zich mee. Het schrijven van een voorwoord van een scriptie is, in mijn ogen, een dankbare klus. Dat betekent dat het werk er op zit. De afgelopen maanden heb ik stagegelopen, mensen gesproken, literatuur geselecteerd, analyses gepleegd, geschreven, herschreven en zo nog meer. Dit bundeltje papier is het eindproduct van zes maanden stevig doorwerken. Deze scriptie geldt als de grote finale van mijn opleiding, de master Organisatie, verandering en management aan de Utrechtse School voor Bestuurs- en Organisationswetenschap. Hier ging de bachelor Bestuurs- en organisationswetenschap aan vooraf. Op de USBO kun je je blijven verwonderen over de omgeving waarin we ons begeven en waarin we leven. In deze scriptie verwondert Alice uit haar Wonderland zich ook, net zoals ik dat heb gedaan op de USBO. Ik heb de afgelopen jaren mogen ontwikkelen, veranderen, ervaren, leren en groeien. Het eigenwijze is er nog niet af. Dank aan alle lieve mensen om me heen die me hebben aangemoedigd en geïnspireerd, de mensen die zorgden voor de ontspanning en diegenen die er altijd voor me waren als het nodig was. De afgelopen jaren zijn vele wijze lessen geleerd. Die neem ik mee en met gepaste trots kijk ik uit naar nieuwe avonturen.

Roosje van Ochten  
Juni 2012

## Inhoudsopgave

<b>Samenvatting</b> .....	<b>1</b>
<b>Voorwoord</b> .....	<b>2</b>
<b>Hoofdstuk 1 – Inleiding</b> .....	<b>5</b>
1.1. Onderzoeksonderwerp .....	5
1.2. Doelstellingen .....	5
1.3. Vraagstelling .....	6
1.4. Het MBO als context .....	7
1.5. Onderzoeksfactoren .....	8
1.6. Maatschappelijke relevantie .....	9
1.7. Wetenschappelijke relevantie .....	9
1.8. Leeswijzer .....	10
<b>Hoofdstuk 2 – Onderzoeksmethoden</b> .....	<b>11</b>
2.1. Onderzoeksperspectief .....	11
2.2. Onderzoeksontwerp en - strategie .....	11
2.3. Onderzoeksmethoden en - technieken .....	12
2.4. Wetenschappelijke waarborgen .....	13
2.5. Reflectie en verantwoording .....	14
2.6. Samenvatting .....	15
<b>Hoofdstuk 3 – Theoretisch kader</b> .....	<b>16</b>
3.1. De maatschappij in beweging .....	16
3.1.1. Duurzame inzetbaarheid en employability .....	17
3.2. Veranderingen in het organisatieklimaat .....	18
3.2.1. Ontwikkelingsmogelijkheden .....	18
3.3. Veranderingen in de organisatiestructuur .....	19
3.3.1. Leidinggeven aan verandering .....	20
3.4. Het wonder leiderschap .....	21
3.4.1. Leidinggeven en aansturen .....	21
3.4.2. Teamwork .....	23
3.4.3. Aansturen van professionals .....	24
3.4.4. Empowerment van de werkvloer .....	26
3.5. Samenvatting .....	26
<b>Hoofdstuk 4 – Onderzoeksmethoden</b> .....	<b>27</b>
4.1. De hectiek van veranderingen .....	27
4.1.1. Tussen de wal en het schip .....	28
4.1.2. Nog meer leidinggevende taken .....	30
4.2. De professionele organisatie .....	30
4.2.1. Het begint bij de top .....	31
4.2.2. Zelfsturing, dat is nieuw .....	32
4.3. Ontwikkeling .....	33
4.3.1. Medewerkers over ontwikkeling .....	33
4.3.2. Leidinggevend over ontwikkeling .....	34
4.3.1. Ontwikkeling en HRM .....	35
4.4. Een goed gesprek? .....	36
4.5. Samenvatting .....	38
<b>Hoofdstuk 5 – Analyse</b> .....	<b>39</b>

5.1. Gewoonte versus verandering .....	39
5.2. Controleren versus delegeren .....	40
5.3. Vrijheid versus gebondenheid .....	41
5.4. Top-down versus bottom-up .....	41
5.5. Samenvatting .....	42
<b>Hoofdstuk 6 – Conclusies en reflectie .....</b>	<b>43</b>
6.1. Organisatieverandering, sturing en ontwikkeling .....	43
6.1.1. Nieuwe rollen.....	43
6.1.2. Duurzame inzetbaarheid .....	43
6.2. Aanbevelingen .....	44
6.3. Reflectie .....	45
6.4. Eigenwijs! .....	46
<b>Literatuur .....</b>	<b>47</b>

## Hoofdstuk 1 – Inleiding

*“The White Rabbit put on his spectacles. “Where shall I begin, please your Majesty?” he asked.” Begin at the beginning,” the King said gravely, “and go on till you come to the end: then stop.”*

Het onderwijs is in beweging. De vergrijzing, de kwaliteit van het onderwijs, krapte op de arbeidsmarkt, het zijn voorbeelden van ontwikkelingen die ook een rol spelen op het ABC College. Dit regionaal opleidingscentrum, ofwel ROC, is werkgever van ruim 2.400 medewerkers en verzorgt onderwijs voor 25.000 studenten op 50 verschillende locaties. De primaire taak van het ABC College is het verzorgen van middelbaar beroepsonderwijs en volwasseneneducatie.

Het ABC ziet haar medewerkers als het grootste kapitaal van de organisatie, zoals blijkt uit het koersplan 2011-2014. Om te kunnen meebewegen en in te kunnen spelen op de eisen van de veranderende omgeving, wordt ingezet op de professionele ontwikkeling van medewerkers. Het Human Resource Management (HRM) van het ABC College stelt zich de vraag op welke wijze zij medewerkers kan ondersteunen in het blijven ontwikkelen van kennis en vaardigheden. Het streven van het ABC College is onder meer het hebben van medewerkers die “bezielend en energiek” zijn. “We leren van elkaar: medewerkers krijgen ruimte voor persoonlijke groei en ontwikkeling en we zijn bereid dit met elkaar te delen” (HRM, 2009).

Een parallelle ontwikkeling is het herontwerp van de organisatie. Het ABC kent sinds januari 2012 een vernieuwde organisatiestructuur. Een nieuwe laag in de organisatie wordt gevormd door onderwijsleiders, dit zijn de leidinggevendenden van docententeams. Zij zijn de schakel tussen werkvloer en directie. Daarmee dragen onderwijsleiders de verantwoordelijkheid voor de onderwijsteams en zijn zij degenen die de

dialogo aan kunnen gaan met medewerkers over de gewenste professionele ontwikkeling. De aanknopingspunten voor het onderzoek, zoals deze vanuit de organisatie gelden, zijn de recente herstructurering en de gewenste professionalisering en ontwikkeling van medewerkers.

### 1.1. Onderzoeksonderwerp

Centraal in dit onderzoek staat de zelfsturing en ontwikkeling van medewerkers van het ABC College. Medewerkers en leidinggevendenden zouden een gedeelde verantwoordelijkheid kunnen dragen in het blijven ontwikkelen. Het gaat er om medewerkers verantwoordelijk te maken en te houden voor hun eigen professionele ontwikkeling. Het is aan de organisatie om medewerkers hierin te faciliteren. Op de langere termijn zullen verschillende vormen van ontwikkeling resulteren in de *duurzame inzetbaarheid* van medewerkers. Duurzame inzetbaarheid is een breed begrip, waarvan bepaalde aspecten in dit onderzoek uitgelicht worden. Daarnaast gaat in dit onderzoek de aandacht uit naar leiden en sturen in de organisatie. Door de veranderende lagen in de organisatie is de rol- en taakverdeling bespreekbaar geworden. Leidinggevendenden en medewerkers zouden andere taken op zich (kunnen) nemen dan voorheen.

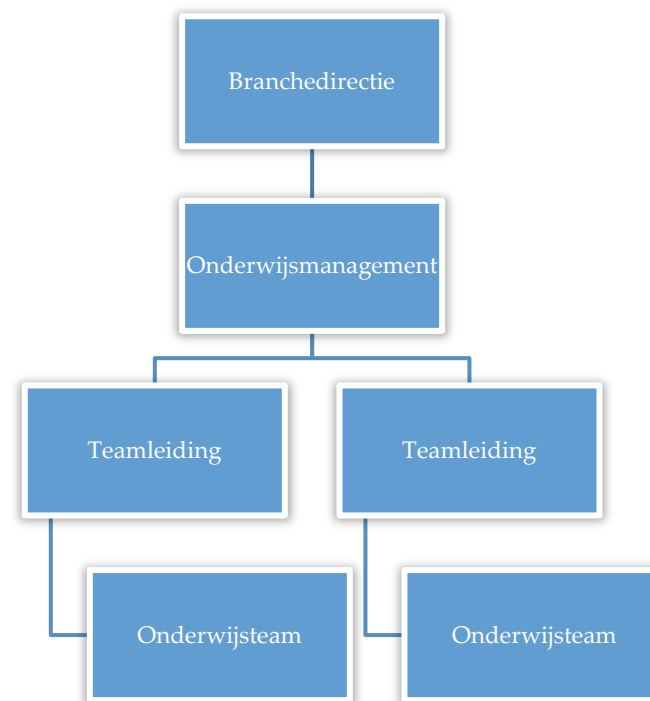
### 1.2. Doelstellingen

Het vergroten van de bewustwording betreffende inzetbaarheid en het bevorderen van de zelfontplooiing van de medewerkers van het ABC College gelden als stip op de horizon. De organisatie wil graag werkgever zijn van vitale, betrokken en zelfsturende medewerkers, maar het ROC is nog zoekende naar de wijze waarop dit verankerd en meer vanzelfsprekend kan worden. De afdeling HRM heeft de ambitie om de medewerkers zo goed mogelijk te faciliteren in hun ontwikkeling, groei, het leren en ontplooiën. Dit wordt gezien als de basis voor een duurzaam inzetbare medewerker-populatie en dat is noodzakelijk om kwalitatief goed onderwijs te kunnen verzorgen. Dit onderzoek geeft een beeld van de

betekenisgeving en ervaringen van leidinggevend en medewerkers waar het gaat om de ondersteuning in hun professionele ontwikkeling.

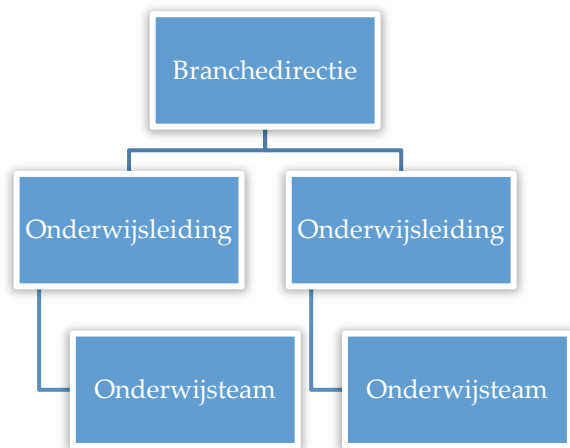
### 1.3. Vraagstelling

De medewerker van het ABC wordt diverse mogelijkheden geboden ter bevordering van de ontwikkeling en employability. De afdeling HRM wil weten welke kansen er zijn om medewerkers beter te faciliteren in hun professionele ontwikkeling. Belangrijke instrumenten, ingezet door de stafdienst HRM, zijn bijvoorbeeld (loopbaan)coaching en een gesprekscyclus van functioneren en ontwikkelen. De cyclus van 'ontwikkelen en functioneren' geldt als instrument waarmee onderwijsleiders en medewerkers de dialoog aan kunnen gaan met betrekking tot allerlei vormen van ontwikkeling. Daarbij komt de rol van de leidinggevende ook ter sprake. Wat moeten leidinggevend en medewerkers zo goed mogelijk te ondersteunen in het streven naar ontwikkeling? In deze tegenstrijdigheid ligt de kern van het onderzoek verscholen, namelijk hoe een organisatie kan aansturen op zelfsturing van medewerkers. Een voor het onderzoek cruciale ontwikkeling binnen het ABC, is het veranderen van de organisatiestructuur. Het gaat hierbij om een nieuwe invulling aan het leidinggeven in de organisatie. "We zijn onze organisatie opnieuw aan het inrichten, om onze studenten beter van dienst te kunnen zijn. De lijnen tussen het management en de werkvloer worden verkort en we versterken de slagkracht van directies en onderwijsteams". Bovenstaand is de vernieuwde organisatiestructuur al enkele keren genoemd. Voor de volledigheid is in de bijlagen een organogram van de organisatie opgenomen. Concreet houdt de verandering het volgende in: het ABC kent een verdeling in branches en staven. Iedere branche is een bundeling van één of meerdere opleidingen. De branches worden ondersteund door de staven. De focus wordt in het onderzoek gelegd op de branches, daarin heeft de belangrijkste organisatie-structurele verandering voorgedaan. Voorheen kende de branche een indeling, zoals dit vereenvoudigd is weergegeven in figuur 1.



Figuur 1 – Vroegere inrichting branches ABC College

De branche werd geleid door de branchedirecteur. Het onderwijsteam werd in die situatie aangestuurd door de teamleiding en het onderwijsmanagement. Er is voor gekozen om de onderwijsteams te laten aansturen door onderwijsleiders. De vroegere managementlaag is weggesneden uit de organisatie. De branchedirectie bestond voorheen alleen uit een branchedirecteur, maar kent nu ook adjunct-directeuren. Daarmee is het ABC 'op papier' een plattere organisatie geworden. De verdeling binnen een branche, zoals deze nu geldt, is weergegeven in figuur 2.



Figuur 2 – Huidige inrichting branches

Het ABC College is bewust bezig de doorontwikkeling, zoals de herstructurering genoemd wordt, in goede banen te leiden. Om de onderwijsleiders zo goed mogelijk op hun rol voor te bereiden, worden zij op verschillende manieren ondersteund. Zo is er bijvoorbeeld voor gekozen de onderwijsleiders een management development-traject aan te bieden. Dit traject biedt de onderwijsleiders de mogelijkheid zich voor te bereiden op hun nieuwe rol en zij kunnen daarin bijsturing krijgen.

Met het vervangen van de managementlaag en het veranderen van de rollen, is het sturingsvraagstuk als vanzelfsprekend op gang gekomen. Dit sturingsvraagstuk kent meerdere kanten. Voormalig teamleiders of docenten die zich managementvaardigheden eigen hebben gemaakt fungeren nu als hoofd van een docententeam, dit zijn de nieuwe onderwijsleiders. Zij zijn de schakel tussen de branchedirectie en de werkvloer. Tegelijkertijd zijn onderwijsleiders lid van het onderwijzend team en wordt verwacht dat zij op de werkvloer actief blijven als docent. Zij dienen een dubbelrol aan te nemen, als teamlid en collega-docent, maar tegelijkertijd ook als leidinggevende. Onderwijsleiders sturen autonome

professionals aan. De professionals zijn voor een groot deel van hun werkzaamheden, vooral van zichzelf afhankelijk.

De organisatiestructuur heeft dus een belangrijke metamorfose ondergaan, maar verandering komt nooit alleen. Het ABC heeft meer plannen. “De aandacht zal verschuiven van de structuur naar de cultuur van onze organisatie...Professionalisering van onze medewerkers staat daarbij hoog op de agenda”. Zoals eerder aangegeven is het professionaliseren een speerpunt van het ABC. Het onderzoek wordt daarom gericht op de organisatiestructuur en de ontwikkelingsmogelijkheden op het ABC. Vanuit de organisatiecontext is de volgende hoofdvraag geformuleerd:

*Wat betekent de vernieuwde organisatiestructuur van het ABC College voor de aansturing, zelfsturing en ontwikkeling van haar medewerkers?*

#### 1.4. Het MBO als context

Dynamieken in de samenleving, maar ook interne veranderingen hebben hun weerslag op de organisatie en haar medewerkers. Het is van belang hiervoor aandacht te hebben. Zo werken wet- en regelgeving door in de organisatie. In dit onderzoek zijn meerdere ontwikkelingen relevant, zoals de Wet Beroepen in het Onderwijs (BIO), het Actieplan LeerKracht, MBO15 en de groei van het aantal docenten in een hogere salarisschaal met bijbehorende competenties.

Door de jaren heen zijn verschillende plannen opgesteld om onderwijsorganisaties de gewenste kwaliteitsimpuls te geven. Vanaf augustus 2006 geldt de Wet BIO voor middelbare beroepsopleidingen. Daarin zijn de bekwaamheidseisen voor onderwijspersoneel vastgelegd. Het doel van de wet is de kwaliteit van het onderwijs te vergroten. Docenten die beschikken over de juiste competenties kunnen ook goed onderwijs verzorgen, is de gedachte. “Dát is waar de Wet BIO voor staat: zorgen dat het onderwijspersoneel bekwaam is en bekwaam blijft” (Wet-BIO.nl, 2012). Met deze wettelijke verplichting tot doorontwikkeling zijn



Mbo's genoodzaakt stappen te ondernemen in de (competentie)ontwikkeling van hun medewerkers. De afdeling HRM van het ABC heeft daartoe de eerder genoemde gesprekkencyclus ingezet.

De Commissie Leraren, onder leiding van Rinnooy Kan bepleitte in 2007 professionalisering in het onderwijs in het Actieplan LeerKracht. "De platte structuur van een onderwijsorganisatie geeft weinig kansen tot promotie, zeker als werknemers leraar willen blijven en niet de stap naar het management willen maken"(Commissie Leraren, 2007), maar binnen de functie van leerkracht zouden mensen wel steeds meer taken op zich nemen. "Het betreft hier veelal taakdifferentiatie en geen functiedifferentiatie. De functiedifferentiatie die in het onderwijs het meest wordt toegepast, en die tot vergroting van het carrièreperspectief leidt, is differentiatie op grond van leidinggevende en coördinerende taken" (Commissie Leraren, 2007). Met andere woorden, er is oog voor de taakverdeling in het onderwijs. Taakdifferentiatie maakt groeien in het onderwijs mogelijk.

In 2011 werd door het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap een actieplan opgesteld waarin de focus werd gelegd op vakmanschap in het onderwijs. Daaruit bleek ondermeer dat onderwijsorganisaties hun basis op orde moeten hebben en dat de lat hoger moet worden gelegd waar het gaat om de kwaliteiten van onderwijzend personeel. Ter ondersteuning aan dit actieplan 'Focus op Vakmanschap 2011-2015' werd het programmanagement MBO15 opgericht (MBO15, 2011). Mbo's hebben de plicht hun plannen om het vakmanschap in hun organisatie te vergroten, kenbaar te maken aan het programmamanagement. Bij de gewenste kwaliteitsslag in het onderwijs, dienden ook financiële middelen beschikbaar worden gesteld. Voor het MBO kreeg dit de naam *salarismix*. "Scholen in het middelbaar beroepsonderwijs komen in aanmerking voor aanvullende bekostiging. Het doel van deze bekostiging is tweeledig: het versterken van de salarismix binnen de Randstadregio's door meer leraren in hogere salarisschalen te plaatsen en het verlichten van de werkdruk in

de Randstadregio's door extra functies voor instructeurs en/of docenten te realiseren" (Min. OC&W, 2012). De taken binnen de organisatie worden anders verdeeld, het werk wordt aangepast. Dit betekent onder meer dat docenten tegenwoordig in verschillende loonschalen werken. Voorheen was de docent 'gewoon' docent, ongeacht de individuele kwaliteiten of competenties. In het huidige model kunnen docenten zich onderscheiden. Wanneer zij beschikken over een aantal, door de overheid belangrijk geachte competenties, kunnen zij in hun functie groeien. Deze docenten schuiven van de gebruikelijke LB-schaal, naar de LC- of zelfs de LD-schaal. Een LB-docent houdt zich met name bezig met het verzorgen van onderwijs, een LC-docent heeft daarbij meer specifieke taken, zoals examinering, toetsing en onderwijsontwikkeling. Tenslotte is een LD-docent vaak leidinggevende van een team of een afdeling (www.werkeninhetmbo.nl, 2012). In de praktijk heeft de salarismix tot gevolg dat docenten binnen het team verschillen gaan merken. Waar voorheen iedereen LB-docent was, ontstaat nu onderscheid en moet er door de werkgever beoordeling plaatsvinden. "Benoeming in hogere functieschalen is mogelijk op basis van een kwalitatieve toets. HRM heeft hiertoe een cyclus van ontwikkelen, functioneren en beoordelen ontwikkeld". Wederom wordt van de cyclus verwacht dat het de dialoog met betrekking tot ontwikkeling en ontplooiing mogelijk maakt.

### 1.5. Onderzoeksactoren

De belangrijkste onderzoeksactoren zijn docenten, onderwijsleiders, branchedirecties, onderwijsondersteunend personeel en de stafdienst HRM. In de vernieuwde organisatiestructuur is het belangrijk aandacht te hebben voor de rollen en taken zoals deze vervuld worden door de genoemde geledingen. Branchedirecties, onderwijsleiders en onderwijzers zouden hun werk niet goed kunnen doen zonder de inzet van het onderwijsondersteunend personeel. Ook zij zijn medewerker van het ABC College en ook voor hen geldt het streven naar duurzame inzetbaarheid. Daarnaast is een belangrijke rol weggelegd voor de stafdienst HRM. Deze dienst houdt zich bezig met het welzijn van de medewerkers. Middels het

aanreiken van verschillende instrumenten zou de dienst HRM medewerkers moeten equiperen in hun ontwikkeling. Ook biedt HRM leidinggevenden handvatten en begeleiding in het voeren van gesprekken met medewerkers. Door het afnemen van interviews, het doen van deskresearch en het houden van observaties wordt inzichtelijk gemaakt welke ervaringen de verschillende onderzoeksactoren hebben met de geboden instrumenten.

### *1.6. Maatschappelijke relevantie*

De maatschappelijke waarde van dit onderzoek ligt met name in bredere kennis over de ontwikkeling van de beroepsbevolking. We hebben te maken met vergrijzing en ontgroening, een financiële crisis en krapte op de arbeidsmarkt. Zo is de overheid zich gaan richten op de leeftijdsgrens voor het pensioen. De komende jaren zal de instroom op de arbeidsmarkt slinken. Dit gegeven wordt nog eens versterkt door een relatief grote uitstroom, veel werknemers uit de babyboomgeneratie zullen namelijk de pensioengerechtigde leeftijd bereiken. Er is geen babyboom, maar juist een "bejaardenboom" (RWI, 2011: 6). Het ouder worden van de beroepsbevolking heeft vele gevolgen voor de maatschappij. De arbeidsmarkt moet zich namelijk aanpassen, terwijl een steeds groter deel van de werkenden tot de 'relatief immobiele ouderen' behoort (RWI, 2011:12). Het is daarmee interessant meer te weten over ontwikkelingen op het gebied van behoud van de werknemer. "Wanneer ondernemingen en instellingen er niet in slagen de employability van medewerkers op peil te houden in een veranderende organisatie, is de consequentie dat grote groepen niet meer inzetbaar zullen zijn en dus uiteindelijk de organisatie zullen moeten verlaten. Dit brengt hoge kosten voor de maatschappij en individuen met zich mee" (Gaspersz, 1999: 2). Deze ontwikkelingen liggen ten grondslag aan de groeiende aandacht voor duurzame inzetbaarheid "Door veranderingen in de arbeidsmarkt neemt de potentiële beroepsbevolking de komende dertig jaar af, zo blijkt uit cijfers van het Centraal Bureau voor de Statistiek. Het kabinet heeft daarom in 2011 afspraken gemaakt met de vakbonden om langer doorwerken

aantrekkelijker te maken. Duurzame verbeteringen als vitaliteit en mobiliteit zorgen ervoor dat mensen op een goede en gezonde manier langer door kunnen blijven werken, zo meldt het Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid" (FD, 2012).

Door het ontbreken van doorgroeimogelijkheden of het gebrek aan faciliteren van ontwikkeling blijven mensen lang in dezelfde functie werken. Dit is niet wenselijk, er zou juist moeten worden geïnvesteerd in de ontwikkeling van werknemers. Dit wordt ook beseft door Brussel. De Europese Unie houdt zich bezig met het vraagstuk rondom de vergrijzende arbeidsmarkt. De actie 'Sociale innovatie, vitale bedrijven' bood werkgevers de gelegenheid om, gesubsidieerd door het Europees Sociaal Fonds (ESF), "bedrijfsprocessen te verbeteren en duurzame inzetbaarheid te vergroten om effectiever te werken" (Min. SZW, 2012). Het onderzoeksonderwerp is dan ook actueel, het streven naar duurzame inzetbaarheid is 'in'.

### *1.7. Wetenschappelijke relevantie*

Naast maatschappelijke relevantie, heeft dit onderzoek ook wetenschappelijke waarde. De aandacht gaat namelijk uit naar organisatieverandering en ontwikkeling van werknemers. Waar bestuurskundigen en organisatiewetenschappers zich bezighouden met bijvoorbeeld organisatiecultuur en organisatieveranderingen, is de interne organisatie van de onderzoeksorganisatie interessant. Het ABC heeft gekozen voor een nieuwe organisatiestructuur, met allerlei bijkomende dynamieken. Sturingsvraagstukken zijn daarmee ook aan de orde van de dag. De theorieën van onder andere Yukl, Stoker en Mintzberg bieden verschillende perspectieven op leiding geven en leiding nemen.

Naast organisatieverandering is ontwikkeling een belangrijk thema. De ontwikkeling van werknemers komt op allerlei manieren onder de aandacht. Hieraan wordt de term duurzame inzetbaarheid gekoppeld. Dit begrip is een relatief onbekende term in de literatuur. Het Engelstalige

'zusje', employability, geniet meer bekendheid. De termen worden door elkaar gebruikt. Duurzame inzetbaarheid laat zich nog niet in een afgebakende definitie vatten, het lijkt een 'levend begrip' te zijn. Er worden verschillende, brede omschrijvingen gegeven, bijvoorbeeld: "duurzaam inzetbare medewerkers beschikken over competenties en vaardigheden die, ook in de toekomst, geschikt zijn om passende functies te vervullen en meerwaarde opleveren in arbeidsorganisaties" (Burggraaf, 2010: 9). Een andere definitie wordt gegeven door Van Vuuren, Caniëls en Semeijn (2011): "onder duurzame inzetbaarheid verstaan wij de mate waarin men zijn of haar huidige en toekomstige werk kan en wil blijven uitvoeren (Van Vuuren et al., 2011: 358). Van der Klink et al. spreken van duurzame inzetbaarheid "wanneer werkenden doorlopend beschikken over daadwerkelijk realiseerbare mogelijkheden en voorwaarden om te (blijven) functioneren in het huidige en toekomstige werk, met behoud van gezondheid en welzijn" (in Van Vuuren, et al., 2011: 358). Een werkgever dient medewerkers te faciliteren in het streven naar duurzame inzetbaarheid. Naast de rol voor leidinggevendenden die aansturen op ontwikkeling is, in het streven naar duurzame inzetbaarheid, een grote rol weggelegd voor medewerkers. Zij zijn namelijk verantwoordelijk voor hun eigen inzetbaarheid, aldus Burggraaf (2010). Uit het voorgaande blijken de aspecten die men verbindt aan duurzame inzetbaarheid. Een onderzoek naar de invulling die de organisatie geeft aan ontwikkeling, maakt duidelijk hoe en welke aspecten van duurzame inzetbaarheid in de praktijk aan bod komen.

### *1.8. Leeswijzer*

In dit hoofdstuk is stilgestaan bij de onderzoeksorganisatie, de onderzoeksvraag en de verschillende (wettelijke) ontwikkelingen die hun weerslag hebben op het ROC. Een overzicht van relevante wet- en regelgeving is van belang om de onderzoeksvraag, maar later ook de empirie te kunnen begrijpen en plaatsen.

Hoofdstuk 2 richt zich op de methode van het onderzoek. In hoofdstuk 3 wordt uitgebreid stilgestaan bij de theorieën over leiding geven en nemen bij organisatieverandering en bij aspecten van ontwikkeling. Dit hoofdstuk wordt gevolgd door de bevindingen uit het onderzoek in hoofdstuk 4. In hoofdstuk 5 wordt het verband gelegd tussen theorie en praktijk, de analyse van de empirie en theorie vindt in dat hoofdstuk plaats. Tenslotte zijn de conclusies en aanbevelingen opgenomen in hoofdstuk 6.

## Hoofdstuk 2 – Onderzoeksmethoden

*“Be what you would seem to be, or, if you’d like it put more simply, never imagine yourself not to be otherwise than what it might appear to others that what you were or might have been was not otherwise than what you had been would have appeared to them to be otherwise.” said the Duchess.*”

Bij het doen van onderzoek worden verschillende keuzes gemaakt. Zo is bijvoorbeeld, in aansluiting op de hoofdvraag gekozen voor een kwalitatief onderzoek. Het onderzoek is uitgevoerd in het kader van het afronden van de master Organisatie, verandering en management aan de Universiteit Utrecht. Wetenschappelijke waarborgen zijn dus noodzakelijk. In dit hoofdstuk worden achtereenvolgens het onderzoeksperspectief, de onderzoekstechnieken en het onderzoekontwerp toegelicht.

### 2.1. Onderzoeksperspectief

Om de medewerkers en leidinggevenden van de onderzoekssituatie goed te kunnen begrijpen en hun verhalen in de passende context te kunnen plaatsen is gekozen voor kwalitatief onderzoek. Het ABC College gold daarbij als een representatieve case. Middels het bestuderen van documenten, het houden van observaties en interviews, is gestreefd naar diepgaand begrip van de organisatie. De respondenten, de onderzoeker en bestaande theorieën vormden de input voor het eindproduct.

De resultaten van het onderzoek zijn van verschillende factoren en actoren afhankelijk, ze worden geïnterpreteerd door de onderzoeker. “Onderzoekers met een interpretatieve wetenschapsopvatting gaan er van uit dat er niet één werkelijkheid is; iedereen ziet de werkelijkheid op zijn eigen manier en vanuit zijn eigen perspectief” (Van Thiel, 2007: 41). Waarheden worden daarbij gezien als sociale constructen. Het afnemen van interviews biedt aan respondenten de ruimte om hun zienswijze op de situatie te schetsen.

Onderzoek doen is een interactief proces, waarin ook de onderzoeker een rol heeft. De onderzoeker is geen waardevrije toeschouwer, maar eerder een *bricoleur* en “produceert een bricolage: een geknutselde, hechte set van praktijken” (Denzin et al., 1994: 2). In dit proces was de onderzoeker een outsider die de organisatie bezag vanaf de ‘zijlijn’ (Boeije, 2005). Er werden afspraken gemaakt voor het afnemen van interviews, het observeren van organisatieleden en het voeren van informele gesprekken. De onderzoeker vormde een beeld van de situatie door de verschillende verhalen van de respondenten samen te laten komen, tegen elkaar af te zetten en te analyseren. De verkregen data hoort dan ook in de specifieke context te worden gezien, namelijk in de onderzoeksorganisatie. De onderzoeksresultaten hebben vooral waarde voor de organisatie waarbinnen het onderzoek heeft plaatsgevonden.

### 2.2. Onderzoeksontwerp en –strategie

Een onderzoeksvraag is leidend in het onderzoek, deze is echter voortdurend bijgeschaafd en bijgesteld. Ten gevolge van het dynamische karakter van kwalitatief onderzoek hoeven onderzoeksvragen niet vast te liggen, aldus Boeije (2005). Denzin en Lincoln geven aan dat de onderzoeksinstrumenten van kwalitatief onderzoek bepaald worden door de mogelijkheden in de onderzoekscontext (1994). Het houden van interviews is zo’n mogelijkheid. Enkele gesprekken ter kennismaking en oriëntatie op de onderzoeksorganisatie door middel van deskresearch en observaties dienden als vertrekpunt. Uiteindelijk is de meest passende, relevante onderzoeksvraag:

**wat betekent de vernieuwde organisatiestructuur van het ABC College voor de aansturing, zelfsturing en ontwikkeling van haar medewerkers?**

### 2.3. Onderzoeksmethoden en –technieken

Onderzoeksmethoden zijn de praktische activiteiten die horen bij het onderzoek, zoals dataverzameling en analyse en de verslaglegging

daarvan (Carter & Little, 2007). Carter et al. (2007) noemen gebruikelijke methoden bij kwalitatief onderzoek, zoals observaties, interviews, focus groepen, de verzameling van bestaande teksten en documenten en het achterhalen van moeilijk verkrijgbare informatie. Het is aan de onderzoeker om de taal van de respondenten te leren begrijpen. De gebruikte onderzoeksmethoden in dit onderzoek zijn observaties, deskresearch en interviews. De wens tot het begrijpen van de betekenisgeving van mensen uit de organisatie, hoort bij deze methoden van onderzoek, zoals Yanow interpretatief onderzoek omschrijft (2000). De huidige situatie kon zo geanalyseerd worden. Richardson (2000) geeft de algemeen geldende gedachte bij kwalitatief onderzoek: het schrijven is onderdeel van het analytisch proces. Al doende, door het schrijven en rapporteren, is de onderzoeker in staat een interpretatie te geven van datgene wat onderzocht is (Richardson, 2000). Deze wijze van verwerken noemt men ook wel de *grounded theory*, waarbij de theorie gebouwd wordt rond de empirie (Van Thiel, 2007). Kwalitatief onderzoek is daarmee niet zozeer een duidelijk 'gestroomlijnd' proces, maar het heeft een meer cyclisch karakter. Er wordt vooruitgekeken en teruggegrepen op de verschillende stappen in het onderzoeksproces.

Om een goed beeld te krijgen van de wijze waarop men met elkaar omgaat in de organisatie hebben observaties plaatsvonden (Carter et al., 2007). Daaronder vallen gesprekken tussen de docenten, in de wandelgangen en bij overlegmomenten tussen de extern adviseur en de opdrachtgever, te weten de afdeling HRM. De onderzoeker heeft daarbij aantekeningen gemaakt en de relevante punten daaruit zijn verwerkt in dit het onderzoeksrapport. Daarnaast is geobserveerd gedurende een personeelsdag van het ABC College, waarbij op één van de locaties 800 medewerkers zich verzamelden. Na ieder observatiemoment is een verslag geschreven van het geobserveerde. Bij de analyse van de empirie zijn deze gegevens meegenomen. De methodes van het onderzoek, namelijk de deskresearch, de semigestructureerde interviews, het bestuderen van theorie en observaties wisselden elkaar voortdurend af tijdens het

onderzoek. Deskresearch heeft inzichten gegeven in de context van het onderzoek, met name via de genoemde methode van verzamelen van bestaande documenten (Carter et al., 2007). Voorafgaand aan en gedurende de periode van interviews zijn verschillende beleidsstukken en documenten uitvoerig bestudeerd. Dit heeft vooral geleid tot een oriëntatie van de situatie op het ABC. Deze documenten zijn afkomstig van internet, de site van het ABC College of aangeleverd door de contactpersoon, een HRM-adviseur, werkzaam bij het ABC. De bestaande HRM-stukken evenals een medewerkertevredenheidsonderzoek uit 2011 zijn onder de loep genomen. Deze stukken boden de onderzoeker handvatten bij het opstellen van interviewtopics. Naast observaties en deskresearch zijn interviews een goede methode om de verschillende individuen, die samen de organisatie vormen, te leren begrijpen (Yanow, 2000). De onderzoeker kreeg middels het houden van diepte-interviews de mogelijkheid om door te vragen. Mede door gebruik te maken van theorie, beschikbare documenten en oriënterende gesprekken en observaties is een topiclijst opgesteld, zoals gebruikelijk bij semigestructureerde interviews. "Het semigestructureerd interview is een gesprek aan de hand van een zogenoemde interviewhandleiding of topiclijst" (Van Thiel, 2007: 107). Deze lijst is gedurende het onderzoek steeds bijgeschaafd, afhankelijk van de input uit de eerder afgenomen interviews. Waar het gaat om de ervaringen van medewerkers van het ABC College, is ervoor gekozen hen ook de ruimte te laten om met voor hen belangrijke aspecten ten aanzien van ontwikkeling te komen. Het benaderen van respondenten is in samenspraak gegaan met de contactpersoon binnen de onderzoeksorganisatie. Hij heeft een lange lijst met gegevens aangereikt en de onderzoeker verder vrij gelaten in de benadering. De respondenten zijn niet geïnformeerd door hun HRM-collega. Op deze manier kon het eerste contact met betrekking tot het onderzoek worden vormgegeven door de onderzoeker, de respondenten kwamen hierover niet te spreken met de contactpersoon. In totaal zijn 18 semigestructureerde interviews gehouden. De interviews, die 45 tot 60 minuten duurden, werden opgenomen met een voice-recorder. Later zijn deze interviews getranscribeerd. Zo zijn alle

interviews en gegevens uitgewerkt tot geschreven data. Het uitwerken van de 18 interviews is in fasen gegaan. Zo werd het mogelijk om tussentijds bij te sturen. Bij het verwerken van de empirie is getranscribeerd en gecodeerd. De eerste ronde van coderen bestond uit initieel coderen. De verkregen gegevens worden daarbij voorzien van een code, zonder dat daar een theoretisch concept als leidraad aan verbonden is (Boeije, 2005). De uitgeschreven transcripten zijn nagelopen en aan iedere geclusterde 'brok' informatie is een code toegekend, dat wordt coderen door lumping genoemd (Boeije, 2005). Na deze eerste ronde van coderen bestond een lange lijst met codes. Deze codes zijn samengevoegd per thema, de tweede ronde van coderen maakte verfijning van de eerder toegekende codes mogelijk. De uiteindelijke thema's bepalen de rode draad door het onderzoeksrapport.

De interviews zijn afgenomen met medewerkers die werken op de verschillende locaties en die verschillende functies binnen de organisatie bekleden. Het merendeel van de medewerkers van het ABC College behoort tot het onderwijsteam. Zij zijn diegenen die het primaire proces, namelijk het geven van onderwijs, voor hun rekening nemen. Daarin worden zij geleid door hun onderwijsleider, die aan het hoofd van een team staat. De onderwijsleiders worden op hun beurt aangestuurd door de branchedirectie. Na het houden van oriënterende gesprekken met medewerkers van de afdeling HRM en het bestuderen van bestaande documenten, is gekozen voor het interviewen van vier verschillende categorieën respondenten, namelijk docenten, onderwijsondersteunend personeel, onderwijsleiders en branchedirecteuren. De onderzoeker heeft geprobeerd zo veel mogelijk mensen van verschillende branches te benaderen. Er is met meer mensen gesproken uit de lijn dan uit de staf. Hierbij is gelet op een verdeling naar ratio.

Er is gesproken met:

- twee HRM-adviseurs, van de staf HRM;
- drie branchedirecteuren, van drie verschillende branches;

- een locatiemanager, behorend bij het Shared Service Center;
- en een directiesecretaresse;
- een instructeur, horend bij een onderwijsteam;
- een decaan tevens docent, horend bij een onderwijsteam;
- een trainer, lid van een onderwijsteam;
- vijf docenten, als vanzelfsprekend lid van een onderwijsteam;
- drie onderwijsleiders, als hoofd van een onderwijsteam.

De gemaakte stappen in het onderzoek zijn de volgende:

- Deskresearch, eerste gesprekken in de organisatie en observaties;
- Theorieën bestuderen en vaststellen van de eerste onderzoeksconcepten;
- Bijwonen van negen vergaderingen tussen een externe adviseur, de medewerkers, HRM-adviseurs en –directeur;
- De eerste, voorlopige versie van de onderzoeksvragen opstellen;
- Interviewtopics opstellen en respondenten benaderen;
- Het afnemen van de eerste interviews;
- Transcriberen eerste interviews en de eerste ronde van coderen interviewvragen door empirie, theorie en de documenten;
- Bijstellen van de topiclijst;
- Interviewen en wederom theorie bestuderen;
- Transcriberen en coderen overige interviews;
- Verwerken observaties bij analyse empirie;
- Belangrijke citaten zijn verwerkt in de bevindingen;
- Terugkoppeling naar de theorie en de empirie analyseren;
- De onderzoeksvragen beantwoorden op basis van de empirie en theorie. Hieruit volgen conclusies;
- Aanbevelingen geven op basis van empirie en theorie.

#### *2.4. Wetenschappelijke waarborgen*

Het is belangrijk om de wetenschappelijke waarde in het onderzoek te borgen. Hiertoe zijn verschillende maatregelen getroffen. Volgens Van Thiel is kwalitatief onderzoek betrouwbaar wanneer de gemaakte

onderzoeksstappen duidelijk worden vastgelegd, zodat kan worden nagegaan of het onderzoek nauwkeurig en consistent is (Van Thiel, 2007). In de voorgaande paragraaf zijn deze stappen terug te lezen. De betrouwbaarheid wordt vergroot door drie verschillende methodes naast elkaar te gebruiken, ook wel *triangulatie* genoemd (Van Zwieten et al., 2004; Van Thiel, 2007). Een combinatie van de verschillende methoden, verbetert de geldigheid van de onderzoeksconclusies, aldus Van Thiel (2007). Het onderzoek bestaat uit een combinatie van drie verschillende manieren van dataverzameling, namelijk deskresearch, observaties en interviews. Deze methoden hebben bijgedragen aan de uiteindelijke bricolage van de verschillende ervaringen en ideeën van respondenten.

Naast betrouwbaarheid is validiteit een bekend kwaliteitscriterium. "Validiteit zegt iets over de deugdelijke opzet van het onderzoek" (Van Zwieten et al., 2004: 631). Met andere woorden: is het onderzoek te generaliseren? Voor kwalitatief onderzoek is dit een minder gemakkelijk haalbare eis. Het gaat immers om de ervaringen van de respondenten in hun eigen organisatie. Met het doelbewust samenstellen van de onderzoeksgroep richtte de onderzoeker zich op de externe validiteit. Bij de samenstelling is rekening gehouden met het bevragen van respondenten met verschillende functies en verschillende 'achtergronden'. Leidinggevende en medewerker, onderwijzend of onderwijsondersteunend personeel, werkzaam bij de branches of diensten en op de verschillende locaties. De interne validiteit heeft betrekking op de keuze van de onderzoeksvragen en methoden, heeft men datgene onderzocht wat men beweerde te onderzoeken (Van Thiel, 2007). Daarin heeft de onderzoeker een rol gespeeld. Door voortdurend schakelen tussen empirie en theorie kon steeds scherper worden gesteld wat de vraag nu precies was. Daarnaast is de validiteit nagestreefd door het consequent coderen en thematiseren van de empirische gegevens. Ten slotte is de mogelijkheid tot het bijsturen van het onderzoek en de onderzoeksvragen zowel positief als negatief voor de validiteit. In de laatste paragraaf van dit hoofdstuk wordt daar op terug gekomen. Na het verzamelen van de

empirie is een *thick description* van de organisatie gegeven: een uitgebreid beeld van de omstandigheden, situaties, mechanismen en andere relevante onderwerpen binnen het onderzoek door middel van veelomvattende en gedetailleerde beschrijvingen (Van Thiel, 2007: 156).

### 2.5. Reflectie en verantwoording keuze

Het onderzoeksproces biedt mogelijkheden tot reflectie en reflexiviteit. Kwalitatief onderzoek is er op gericht de diepte in te gaan, vooral binnen de onderzoeksorganisatie. De praktische verbinding van ervaringen op het ABC College met de thema's zelfsturing en ontwikkeling biedt bruikbare informatie voor de organisatie zelf. Het gaat in het onderzoek om voor de organisatie specifieke omgevingskenmerken en de betekenisgeving daarin van haar leidinggevenden en medewerkers. Een implicatie van het doen van een casestudy is de beperkte generaliseerbaarheid van het onderzoek. Na het doen van onderzoek zou het doen van meer algemeen geldende uitspraken niet passend zijn, omdat dit onderzoek een gevalstudie is.

Zoals eerder aangegeven is het bij deze vorm van onderzoeken, kwalitatief onderzoek, mogelijk om te sturen. De onderzoeker kan de percepties van respondenten pas begrijpen, wanneer de situatie in het geheel is onderzocht. Daardoor kan bij interpretatief onderzoek de vraagstelling pas worden vastgesteld als er empirie is verzameld, het is namelijk een holistische kijk op onderzoeken (Van Thiel, 2007). Zo konden de onderzoeksvragen, deelvragen en interviewvragen worden aangepast. Dit kan wederom op twee manieren worden opgevat. Enerzijds is het negatief voor de validiteit van het onderzoek. Waar het gaat om weten of je meet wat je wilde, is dat lastig wanneer de gestelde vragen voortdurend worden bijgesteld. De keuze voor deze vorm van onderzoek impliceert daarentegen ook dat de onderzoeksresultaten een interpretatie zijn van datgene wat de onderzoeker aan empirie heeft kunnen vergaren en waar de onderzoeker de nadruk op heeft gelegd. Dat bepaalde en beïnvloedde de bevindingen, de analyse en de conclusies. Volledige validiteit is daarmee moeilijk te garanderen. Anderzijds is de onderzoeker in staat, op

basis van interpretatie, maar ook van theorie, al tijdens het onderzoek te bepalen welke informatie relevant is, dus waar de aandacht naar uit moet gaan.

Er is gesproken met een kleine groep respondenten, namelijk 18 van de 2700 medewerkers van het ABC College, zij gelden als een kleine representatie van de organisatie. Echter, door de gerichte selectie van de respondenten wordt dit zo veel mogelijk ondervangen. Ook zijn de interviewcitaten genummerd, zoals is terug te vinden in hoofdstuk 4. Hieruit blijkt voortgang en het steeds concreter wordend begrip van de onderzoeker. Hoe verder het onderzoek vorderde, hoe verder de onderzoeker betrokken raakte bij de organisatie en hoe beter het begrip was van de organisatie. In het hoofdstuk met bevindingen blijkt dan ook dat vooral veel gebruik is gemaakt van de later afgenomen interviews. Dit sluit aan bij het idee van Richardson (2000) dat gaandeweg en gedurende het schrijven de onderzoeker steeds beter begrijpt hoe de situatie in de organisatie in elkaar steekt. Er is heel bewust omgegaan met de positie als onderzoeker, als outsider van de organisatie. Een mogelijk negatief gevolg van het zijn van outsider is dat respondenten iemand niet direct vertrouwen en daarmee hun diepere gevoelens niet graag bloot willen leggen. Aan de andere kant kan dat juist ook de kracht zijn van de onderzoeker. Mensen zijn blij hun verhaal 'kwijt' te kunnen aan iemand die niet aan hun organisatie verbonden is, waaraan dus geen gevolgen kunnen worden verbonden. In het onderzoek lijkt dit laatste belangrijk geweest te zijn. Mensen waren open, zaten er veelal ontspannen bij, maar vertelden soms wel verder, nadat de voice-recorder uit was. Daaruit bleek het gevoel van vertrouwelijkheid, de respondenten wilden wel graag hun verhaal doen, maar zij lieten daarmee ook blijken een soort angst te hebben om dingen verkeerd te zeggen. Deze dingen bespraken ze liever niet terwijl de voice-recorder aan was.

## *2.6. Samenvatting*

Het kwalitatieve en interpretatieve karakter van het onderzoek heeft implicaties voor de wijze waarop het onderzoek is uitgevoerd. Door verschillende kwaliteitswaarborgen, zoals het gericht selecteren van respondenten, het inzichtelijk maken van de wijze van analyseren en de voortdurend gezochte relatie met de theorie is een wetenschappelijk en onafhankelijk rapport opgesteld.



## Hoofdstuk 3 – Theoretisch kader

*“When I use a word,” Humpty Dumpty said in rather a scornful tone, “it means just what I choose it to mean, neither more nor less.” “The question is,” said Alice, “whether you can make words mean so many different things”. “The question is,” said Humpty Dumpty, “which is to be master, that’s all.”*

De bekende ontwikkelingen die zich voordoen in onze samenleving, zoals de vergrijzing, de ontgroening en het verslechterde economische klimaat maken van de maatschappij een dynamische omgeving. Deze ontwikkelingen houden organisaties in beweging. Zij zijn op zoek naar manieren waarop zij kunnen anticiperen op de uitdagingen. Veerkracht is van belang. Flexibele organisaties zouden namelijk beter in staat zijn om te gaan met de snelle veranderingsprocessen (Gründemann & De Vries, 2002). De sociaaleconomische veranderingen maken het steeds belangrijker flexibiliteit, autonomie en competentieontwikkeling te bevorderen (Sandberg, 2006). “Organisaties zijn vrijwel permanent in verandering...waarbij bovendien vaak een beroep wordt gedaan op de flexibiliteit en zelfredzaamheid van medewerkers. Een roep om duidelijkheid van medewerkers heeft waarschijnlijk tot doel de onzekerheid die met verandering gepaard gaat te reduceren” (Van den Brink et al., 2006: 183). Een mogelijke oplossing voor de problemen ziet men in het streven naar duurzame inzetbaarheid. Door te blijven leren, groeien en ontwikkelen zouden individuen breed employable zijn en zou de organisatie flexibeler worden. Vooruitstrevende organisaties zouden, mede door de veranderende omgeving bezig zijn met zowel de ontwikkeling van hun medewerkers als met empowerment (Bolman et al., 2003). Er blijkt een sleutelrol weggelegd te zijn voor leidinggevend, in de aansturing op organisatieveranderingen en duurzame inzetbaarheid.

### 3.1. De maatschappij in beweging

Door de veranderende eisen die gesteld worden door de samenleving en veranderend beleid vanuit Den Haag of Brussel, worden publieke organisaties voortdurend geconfronteerd met nieuwe uitdagingen.

Organisaties gaan veranderen. “Organisatieveranderingsprocessen hebben betrekking op de afstemming van de organisatie op de omgeving en de eisen waaraan ze moet voldoen” (Stoter, 2009: 11). Zo moest er de afgelopen jaren “steeds meer gebeuren met minder” (Jansen, Van den Brink & Kole, 2010: 18). Met minder financiële middelen, werd kostenbesparing voor velen een steeds terugkerende klus. Wanneer wordt toegespitst op onderwijsorganisaties zijn ook bepaalde ontwikkelingen merkbaar, zoals de verzakelijking die zich lijkt voor te doen en de imagoverslechtering van het docentschap. Het beroep van onderwijzer zou een slecht betaalde baan zijn, “die aan veel regels is gebonden en weinig perspectief biedt. Een zorgwekkende situatie in een sector waar het zeer moeilijk is voldoende en gekwalificeerd personeel te krijgen” (Van den Brink, Jansen & Pessers, 2006: 21). Er wordt door Van den Brink et al. (2006) geschreven over een spagaat voor werknemers in de publieke sector: “aan de ene kant vragen maatschappelijke ontwikkelingen flexibele organisaties, waarin hoogopgeleide professionals – uiteraard binnen bepaalde grenzen – zelfstandig beslissingen kunnen nemen... Tegelijkertijd hebben relatief velen in hun werk nog te maken met traditionele vormen van aansturing, wat in veel gevallen tot frustratie zal leiden” (2006, 141). Dat maakt het moeilijk om te voldoen aan de steeds hoger wordende kwaliteitseisen die gesteld worden aan publieke organisaties door de samenleving en de overheid (Jansen et al., 2010).

De manier waarop mensen denken over hun ontwikkeling verandert ook, evenals hun ideeën over werken. “Waar de vorige generatie meer een houding had van ‘werken omdat het nou eenmaal moet’, ziet de huidige generatie werk als zelfactualisatie, ofwel een wijze om zichzelf te ontplooiën en te ontwikkelen” (Van den Brink et al., 2006: 172). Dit komt voort uit de onzekerheid die tegenwoordig bestaat over het hebben van werk: “job security is dead...Focus on learning and credibility rather than promotions” is het devies van Kanter (1989 in Bolman & Deal., 2003: 125).

Er zou heel veel veranderen voor de werknemer, waarmee de oproep tot het blijven ontwikkelen nog meer urgent wordt. “Het verhoogde tempo van veranderingen in het werk, het streven van werkgevers hun personeel breed in te kunnen zetten, het einde van de ‘baan voor het leven’ en het grotere belang dat werknemers hechten aan ontplooiingsmogelijkheden: het zijn ontwikkelingen die als achtergrond voor de noodzaak van employability naar voren worden geschoven en die invloed kunnen hebben op het leren in arbeidsorganisaties” (Den Boer en Hövels, 2002: 69-70). Het is dus nodig stil te staan bij ontwikkelingsmogelijkheden als leren en ontwikkelen. “Voor een verbetering van de economische groei gaat het echter niet alleen om langer, maar juist om slimmer werken. De zelfontplooiing van de werknemer staat daarbij centraal” (Van de Brink et al., 2006: 51). Het vraagt een bepaalde visie op werken, leren zou daar voortdurend bij horen. “Leren is een integraal onderdeel van het werk, zoals Sugerman (1998: 65) ook stelt: ‘in place of the old model, which was first learning, then work-which-includes-continues-learning....We are building the organisation’s knowledge base and revising its tools, processes and products, as we work’ (Tjepkema, 1999: 45). Gaspersz (1999) sluit zich hier bij aan en noemt de termen *life-time employment* en *life-time employability*: het streven van werknemers om hun werk te behouden of het vergroten van hun mogelijkheden. Het is aan werkgevers om mogelijkheden te scheppen ter bevordering van de employability (Gaspersz & Ott, 1999).

### 3.1.1. Duurzame inzetbaarheid en employability

Een mogelijkheid om aan de vele veranderingen in en rond organisaties het hoofd te bieden, ligt in het inzetten op *duurzame inzetbaarheid*. Er wordt op verschillende manieren invulling gegeven aan dit begrip. Gründemann et al. (2002) noemen een viertal elementen die tezamen duurzame inzetbaarheid zouden omvatten, namelijk de aanwezigheid van vaardigheden en competenties, de bereidheid tot mobiliteit, kennis van de arbeidsmarkt en voldoende gezondheid en welbevinden. Wanneer organisaties ontwikkelingsmogelijkheden en dus de inzetbaarheid

faciliteren, zou dat bijdragen aan de tevredenheid, gezondheid, motivatie en betrokkenheid van werknemers (Gründemann et al., 2002). Anderen, zoals de Sociaal Economische Raad, sluiten daar op aan. De SER (2009) noemt drie pijlers van duurzame inzetbaarheid, namelijk “vitaliteit, werkvermogen en employability” (in Van Vuuren et al., 2011: 358). Weer anderen noemen duurzame inzetbaarheid: “de mate waarin medewerkers productief, gemotiveerd en gezond willen en kunnen blijven werken binnen en/of buiten het bedrijf/de organisatie” (Van der Spek, 2011: 2). De diverse definities, afkomstig uit verschillende hoeken, hebben gemeenschappelijke delers. Zo is een terugkerende term bij het omschrijven van duurzame inzetbaarheid de Engelse term *employability*. Employability is “het vermogen van werknemers om werk te krijgen, dan wel te behouden” (Gaspersz et al., 1999: 5). Dit begrip wordt afwisselend gebruikt met duurzame inzetbaarheid en soms gezien als één van de aspecten van duurzame inzetbaarheid, zoals dat kan worden uitgelegd aan de hand van de definitie van Gaspersz et al. (1999). Volgens Gaspersz et al. (1999) is employability geïntroduceerd als oplossing voor het “dilemma tussen de behoefte aan flexibiliteit van organisaties enerzijds en de behoefte aan zekerheid van de medewerkers anderzijds” (Gaspersz et al., 1999: V).

Zowel de organisatie als het individu heeft baat bij blijvende ontwikkeling. Daarom wordt gesproken over gedeelde verantwoordelijkheid tussen werkgever en werknemer. Employability-beleid biedt de individuele medewerker kansen en een zekere vorm van zekerheid (Gaspersz, 1999). “Van medewerkers wordt vakkundig stuurmanschap voor de eigen loopbaan en inzetbaarheid verwacht. Medewerkers vragen daarbij om duidelijkheid over de koers van de onderneming en de ontwikkeling binnen het bedrijf” (Gaspersz, 1999: 94). Door zich verder te ontwikkelen en te bekwamen, zou de kans op werk, binnen of buiten de eigen organisatie, worden vergroot. Vanuit het perspectief van de organisatie biedt dergelijk beleid een oplossing voor de steeds ouder worden van de medewerkers. Beleid op employability is volgens Gaspersz et al. (1999)

gericht op het oplossen van het probleem van de grote uitstroom van oudere medewerkers. Ook anderen zien in employability mogelijkheden. Medewerkers zullen bijvoorbeeld minder snel geneigd zijn te vertrekken naar een andere organisatie, wanneer hen voldoende ontwikkelingsmogelijkheden worden geboden (Nauta, Van Vianen, Van der Heijden, Van Dam en Willemsen, 2009). Organisaties dienen na te denken over de wijze waarop zij ontwikkelingskansen mogelijk kunnen maken. "Focusing on what you do and constantly reinventing your own set of job skills is the key to survival...this will keep you employable"(Muller-Smith, 1999: 31). Het creëren van een gunstig leer- en ontwikkelklimaat, gaat veelal gepaard met veranderingen.

### *3.2. Veranderingen in het organisatieklimaat*

Organisaties zouden zichzelf de vraag moeten stellen hoe zij hun medewerkers kunnen stimuleren na te denken over hun eigen ontwikkeling, aldus Nauta et al. (2009). De oplossing zou het creëren van een gunstige leeromgeving zijn (Tjepkema, 1999).

#### *3.2.1. Ontwikkelingsmogelijkheden*

Er zijn verschillende leermotieven, verschillende ideeën over de ontwikkelrichting van de organisatie en andere opvattingen over het belang van bepaalde competenties. Hierin verschillen de leidinggevenden en medewerkers, aldus Den Boer et al. (2002). Door training en scholing zouden de individuele employability en duurzame inzetbaarheid toenemen, aldus Becker (1993). Den Boer et al. (2002) deden onderzoek naar onder andere het leren van medewerkers: "werknemers vinden 'al doende leren' belangrijker voor het verwerven van de benodigde competenties dan andere vormen van leren, waaronder het volgen van cursussen. Leren houdt meer in dan scholing. "De 'typische' leerfunctie in hiërarchische structuren wordt van oudsher gekenmerkt door een sterke nadruk op formele opleidingstrajecten", waarbij medewerkers vaak een passieve rol vervullen" (Tjepkema, 1999: 45). Dit past niet echt bij het streven naar flexibiliteit en zelfsturing (Tjepkema, 1999). "Permanent leren

betekent ook het zich kunnen, willen en durven bewegen naar arbeidsplaatsen met een hogere leerwaarde" (Gaspersz, et al., 1999: 79).

Gründemann et al. (2002) geven aan dat scholing en trainingen meestal gericht zijn op de huidige of de toekomstige functie binnen dezelfde organisatie. Dit heeft tot gevolg dat scholing veelal leidt tot bredere inzetbaarheid binnen de organisatie en niet daarbuiten (Gründemann et al., 2002). Het verwerven van kennis en vaardigheden zou er op gericht moeten zijn ook buiten de eigen organisatie nuttig te zijn (Gaspersz et al., 1999). Een belangrijk uitgangspunt bij ontwikkeling is, dat er voortdurend aandacht naar uit moet gaan, ook als de huidige functie goed bevalt (Nauta et al., 2009).

Volgens Gaspersz et al. (1999) kunnen organisaties hun werknemers faciliteren in hun persoonlijke groei, door de functie-inhoud te wijzigen en door taakverbreding, met andere taken van hetzelfde niveau of taakverrijking, waarbij taken van hoger niveau gedelegeerd worden (Gaspersz et al. 1999). Flexibiliteit, mobiliteit, mogelijkheden tot het veranderen van functie en het bieden van een veilig werkklimaat, deze aspecten van de organisatiecultuur dragen bij aan het ontwikkelen van medewerkers, aldus Burggraaf (2010). "Uitgangspunt moet steeds zijn dat een medewerker tot zelfsturing van de eigen employability komt....Het streven van een onderneming moet er op gericht zijn om een cultuur van continue employability-ontwikkeling te creëren. Voorwaarde daarbij is dat werknemers ook daadwerkelijk permanent willen leren en beweeglijk zijn" (Gaspersz e.a., 1999: 97).

Verschillende auteurs geven aan dat leidinggevenden een belangrijke rol spelen in de ontwikkeling van hun medewerkers. "To a much larger extent than previously, managers are now required to facilitate an ongoing development and renewal of staff competence as demand for new and varying competence at work arises"(Sandberg, 2006: 3). Het leren in en door organisaties wordt soms belemmerd, bijvoorbeeld door de wijze waarop men gewend is met elkaar te communiceren. Een voorbeeld

daarvan is de vraag hoe leidinggevende en medewerker weten welke wederzijdse wensen en ideeën er zijn. Om te kunnen leren van elkaar is openheid van belang, evenals de bereidheid tot samenwerking en wederzijds vertrouwen, aldus Tjepkema (1999: 47), want “mensen hebben hun dromen en ambities en organisaties ook. Ergens in het midden moeten ze elkaar vinden....het is opvallend hoe weinig mensen in organisaties weten van elkaars dromen, talenten en ambities (Bruel & Colsen, 1998: 11).

Er zijn verschillende opvattingen over de rol die de leidinggevende zou moeten of kunnen spelen in de ontwikkeling van medewerkers. Bruel et al. (1998) leggen de verantwoordelijkheid voor een groot deel bij de leidinggevende: “alleen de manager of de personeelsfunctionaris die het lef heeft door te vragen maakt kans de essentie te bereiken” (Bruel et al., 1998: 12). Stoter omschrijft twee benaderingen van leidinggevend in het spreken over ontwikkelen: “in functioneringsgesprekken zien we twee verschillende benaderingen, de controle- versus de ontwikkelingsbenadering. De eerste verhoogt de kans op conflictgedrag en de bureaucratische controle reduceert bovendien openheid, vertrouwen en initiatief....In de ontwikkelingsbenadering is het doel via coöperatief gedrag problemen op te lossen....Opleidingsbehoefte en loopbaanplanning zijn hierbij belangrijk. De ondergeschikte speelt bij deze benadering een actieve rol” (Stoter, 2009: 129-130). Van den Brink et al. komen ook bij de rol van de manager, ook als het gaat om het functioneren van een medewerker. “In de beoordeling krijgen medewerkers – als het goed is tenminste – feedback op het functioneren, kunnen ze (zo nodig) worden bijgestuurd, kunnen er afspraken worden gemaakt over training, opleiding, enz.” (Van den Brink et al., 2006: 132-133). Daarnaast wordt het vertrouwen dat medewerkers krijgen van hun leidinggevende mogelijk ondermijnd door de aansturing op ontwikkeling. De medewerkers kunnen denken dat zij bepaalde noodzakelijke capaciteiten en competenties nog niet bezitten en daardoor onzeker worden (Gaspersz, 1999). Het is niet eenvoudig om de organisatie en het individu op één lijn te krijgen als het gaat om ontwikkeling.

In de praktijk zijn de functionerings- en ontwikkelingsgesprekken een HRM-zaak, maar de uitvoering van het dagelijkse HRM-werk zou in handen zijn van de lijnmanager, aldus Van den Brink et al. (2006). “Voor adequaat human resources beleid is het in elk geval van belang dat management en werknemers van elkaars percepties en motieven op de hoogte zijn, en met elkaar communiceren over leer- en loopbaanmogelijkheden” (Den Boer et al., 2002: 83). Bruel et al. (1998) geven aan dat mensen gefrustreerd en teleurgesteld raken. Dit wijt men aan de discrepantie die er is tussen de wens van de organisatie om alle potentie uit de medewerkers te halen en tegelijkertijd vinden individuele medewerkers dat de organisatie “niet snel genoeg inspeelt op hun persoonlijke wensen....Als je eenmaal weet wat iemand echt drijft, moet je er ook wat mee doen” (Bruel et al., 1998: 7-12). Daarin heeft de top van een organisatie een speciale rol “De top van een onderneming heeft een speciale rol bij de ondersteuning van het employability-beleid. In veel ondernemingen zal het immers gaan om een cultuurverandering die niet alleen is te implementeren via het instrumentarium van het human resource management” (Gaspersz et al., 1999: 99). Daarmee raken de auteurs aan vragen rondom organisatieverandering. Er lijkt heel wat nodig te zijn om de employability en de ontwikkeling van medewerkers zo goed mogelijk te faciliteren. Dat vraagt in veel gevallen een andere manier van doen en denken in de organisatie. “Een effectieve organisatieverandering zal alleen maar plaats kunnen vinden indien alle variabelen in beweging komen. Een verandering van de structuur, zonder dat de cultuur verandert, heeft weinig effect en andersom idem dito” (Amelsvoort & Amelsvoort in Tjepkema, 1999: 1).

### *3.3. Veranderingen in de organisatiestructuur*

Organisatieverandering is niet eenvoudig, getuige de veelheid aan literatuur die daarover verschenen is. De organisatieveranderingen kunnen betrekking hebben op allerlei verschillende zaken, zo ook de organisatiestructuur. Volgens Bolman et al. (2003) werkt de structuur van een organisatie werkt zowel beperkend als bevorderend voor datgene wat

de organisatie kan bereiken (Bolman et al., 2003). Dit hangt af van de wijze waarop een organisatie is ingericht. Veranderingen in de organisatiestructuur zetten de bestaande rol- en taakverdelingen op losse schroeven en dat geeft ambiguïteit, verwarring en wantrouwen (Bolman et al., 2003). We zouden er te vaak van uitgaan dat mensen het liefst zouden werken in een structuur met meer keuzevrijheid en minder hiërarchie. Structuur biedt namelijk duidelijkheid, voorspelbaarheid en veiligheid (Bolman et al., 2003). Bolman et al. (2003) noemen, in samenhang met de duidelijkheid en voorspelbaarheid, het belang van een heldere rol- en taakverdeling. Als de belangrijke verantwoordelijkheden niet duidelijk toegewezen worden, zullen belangrijke taken niet opgepakt worden (Bolman et al., 2003). Het tegenovergestelde kan ook gebeuren, dat er een overlap zit in de rolverdeling, met chaos en conflict als gevolg (Bolman et al., 2003: 70). Mensen kunnen bij een heldere verdeling ook verantwoordelijk worden gehouden voor hun taak (Stoker, 1999). Duidelijkheid is gewenst, daarom is het nuttig stil te staan bij de verdeling van rollen in het team. Bij de juiste rol- en taakverdeling wordt het mogelijk om ieder teamlid optimaal te laten presteren. Wanneer ook de informele rollen duidelijk zijn, voorkomt dit frustratie, teleurstelling en ontevredenheid, en dus minder productiviteit bij organisatieverandering (Bolman et al., 2003).

Op welke manier taken verdeeld kunnen worden, wordt voor een groot deel bepaald door de organisatiestructuur. De structuur van onderwijsorganisaties laat zich het best typeren als professionele bureaucratie, met een belangrijke rol voor de *operating core* (Mintzberg, 1979). De professionals op de werkvloer zijn belangrijk voor de 'geleverde diensten' van de organisatie. Bij onderwijsorganisaties gaat het dan om docenten. Zij zijn verantwoordelijk voor het verzorgen van onderwijs. Veranderprocessen in dit type organisatie verlopen vaak traag: "a professional bureaucracy responds slowly to external change. Waves of reform typically produce little impact because professionals often view any change in their surroundings as an annoying distraction from their

work" (Bolman et al., 2003: 77). Voor professionals, is organisatieverandering niet per definitie ongewenst, maar de werkvloer houdt zich vaak met andere zaken bezig. Zo willen zij graag genoegdoening en betekenisgeving uit het werk halen. Als dat zo is, komt hun individuele talent en energie de organisatie ten goede. Als dit niet het geval is, zullen mensen zich terugtrekken of verzetten tegen veranderingen in hun organisatie (Bolman et al., 2003). Het is dan ook belangrijk veranderprocessen in goede banen te leiden, zodat de professionals de organisatie draaiende kunnen en willen houden.

### 3.3.1. *Leidinggeven aan verandering*

De verwachtingen die men heeft bij leiderschap zijn hooggespannen. Om te komen tot succesvolle implementatie van veranderingen in de organisatie, wordt de nadruk vaak gelegd op leiderschap. Leiderschap zou dan in ieder geval de volgende kenmerken moeten hebben: ten eerste is het belangrijk goede relaties te hebben binnen de organisatie. "Interpersonal skills and emotional intelligence are vital because...Personal relationships are a central element of daily life in organizations. Many change efforts fail...because managers are unable to handle the social challenges of implementation" (Bolman et al., 2003: 168). Ten tweede is het gedrag van de leider bepalend voor het succes van de organisatieverandering, aldus Oreg en Berson (2011). "Considering the strong impact leaders have on organizational phenomena, and considering the key role employees' reactions have in determining the success of organizational change (e.g., Bartunek et al., 2006), it would be particularly meaningful to...consider the leaders' role in shaping employees' reactions to change" (Oreg & Berson, 2011: 629). Ten derde is specifieke aandacht essentieel voor de nieuwe vormen van leidinggeven in een veranderingsproces rond de organisatiestructuur (Stoter, 2009). Door passend leiderschap zou de onzekerheid in de organisatie verminderen (Stoter, 2009). "Leidinggeven, onderhandelen en samenwerken zijn aspecten van de communicatiecultuur, die de betrokkenheid en motivatie van mensen in een organisatie beïnvloeden. Deze zijn essentieel voor een

succesvolle implementatie van organisatieveranderingen” (Stoter, 2009: 17). Waar het volgens Yukl (2009) om gaat, is het motiveren, ondersteunen en begeleiden van medewerkers in het veranderingsproces (Yukl, 2009). “De onderlinge communicatie wordt tijdens organisatieveranderingen echter sterk belemmerd door machtsrelaties, belangenverschillen, onzekerheid en angst” (Stoter, 2009: 17). Ten slotte is het van belang dat de leidinggevende ook daadwerkelijk de mogelijkheden heeft om veranderingen door te voeren en mensen daarin mee te nemen. “The key is ensuring that a manager’s authority is commensurate with responsibility, so that she or he has the power to get things done” (Cunliffe, 2009: 88). Cunliffe (2009) wordt bijgevalen door Yukl (2009): “facilitating behaviours include providing clear role expectations, and providing any necessary support and coaching. The extent to which an individual leader can empower subordinates depends in large measure on the leader’s own authority and autonomy” (Yukl, 2009: 487). De sleutel lijkt te liggen bij leidinggevenden, als het gaat om succesvolle veranderingen op de werkvloer.

### *3.4. Het wonder leiderschap*

Het is geen eyeopener dat van leiderschap veel wordt verwacht. Het wondermiddel leiderschap wordt te pas en te onpas ingezet tegen elk willekeurig sociaal probleem, aldus Bolman et al. (2003). Zo zouden leiders anderen moeten inspireren, maken zij korte metten met eigengereidheid en maken zij het gezamenlijke belang bovengeschiedt aan alle andere belangen (Bolman et al., 2003). De werkbare vormen van sturing in een organisatie zijn afhankelijk van de organisatiestructuur. Ook een professionele bureaucratie bestaat uit verschillende ‘sturingslagen’. Zo is er sprake van aansturing vanaf de top en vanaf het middenmanagement. Deze lagen sturen de professionals op de werkvloer aan. “A chain of command is a hierarchy of managerial and supervisory strata, each with legitimate power to shape and direct the behaviour at lower levels. It works best when authority is both endorsed by subordinates and authorized by supervisors” (Bolman et al., 2003: 51). Om aansturing door

leidinggevenden mogelijk te maken is acceptatie van de ondergeschikten of de volgers nodig. Maar Muller-Smith is kritisch: “most organizations have been overmanaged and underled...Leaders are needed much more than managers” (Muller-Smith, 1999: 33). Volgens Muller-Smith (1999) is leiderschap van belang, om het delegeren van taken mogelijk te maken, zodat beslissingen zo dicht mogelijk bij de werkvloer kunnen worden genomen. Wanneer leiderschap in de juiste vorm wordt gegoten, vergroot dit de betrokkenheid van medewerkers bij de organisatie waarvoor zij werken, aldus Van den Brink et al. (2006). “Leiderschap dat duidelijke doelen nastreeft en deze doelen communiceert, dat mogelijkheden schept voor ontwikkeling en groei, dat respect toont, ruimte biedt voor invloed van medewerkers en dat een goede infrastructuur biedt waarbinnen medewerkers optimaal hun werk kunnen doen” (Van den Brink et al., 2006: 47). Yukl haalt Mintzberg (1979) aan: “Leadership includes motivating subordinates and creating favourable conditions for doing the work” (in Yukl, 2009: 23).

#### *3.4.1. Leidinggeven en aansturen*

Volgens Sandberg (2006) is het aan leidinggevenden om de ervaringen, kennis en belangen van hun medewerkers samen te laten smelten met de taken van de organisatie. Het opleggen van regels en instructies is niet de manier waarop dit gebeurt. Het is aan de leidinggevende om via het aangaan van de dialoog begrip te krijgen van de situatie zoals deze leeft op de werkvloer. Pas dan kan de leidinggevende samenhang in de organisatie bewerkstelligen (Sandberg, 2006). In aanvulling op Sandberg deelt Friedman leidinggevenden een belangrijke communicatieve functie toe. “While leaders cannot always control what happens, they can foster understanding, shape perceptions and influence outcomes. The key is to tell people what you are doing, why you are doing it and what it means to them” (Friedman, 2011: 312). Leidinggevenden zouden anderen moeten faciliteren in hun werk. Zo zou het hogere management aan het middenmanagement de ruimte moeten bieden om zichzelf te ontwikkelen, binnen de gestelde kaders, aldus Stoker (1999).

In de aansturing van organisaties is het geven van het goede voorbeeld belangrijk. De wijze waarop mensen in een organisatie met elkaar omgaan, hangt sterk samen met de wijze waarop zij worden aangestuurd en waarop zij leiding krijgen (Stoter, 2009). Het topmanagement kan, door zich uit te spreken over de eigen leerervaringen, een stimulerende rol spelen in het leren van anderen in de organisatie (Tjepkema, 1999). Er zijn leidinggevers die willen dat verantwoordelijkheden worden opgepakt en dat zelfsturend gedrag laag in de organisatie worden geuit (Yukl, 2009). Er schuilt een paradox in deze wens, want veel topmanagers zouden dat in hun eigen handelen niet nastreven. Dat geeft vreemde verhoudingen, als middenmanagers wordt verteld dat zij hun manier van leidinggeven dienen aan te passen, zodat zelfsturing mogelijk wordt gemaakt, maar zij worden tegelijkertijd zelf door hun leidinggevende op de oude, bekende wijze aangestuurd, is dat een verkeerd voorbeeld (Stoker, 1999). Volgens Yukl (2009) is het aan de leider om zelfsturend te zijn, zodat ondergeschikten zich ook zelfsturend zullen gaan gedragen.

Naast de top van de organisatie heeft ook het middenmanagement een leidinggevende functie. Currie, Tempest & Starkey (2006) vragen aandacht voor het middenmanagement en de nadruk die wordt gelegd op 'de-layering', oftewel het platter maken van de organisatiestructuur en het korter maken van de hiërarchische lijnen. Daarmee zou de organisatie steeds meer afhankelijk worden van de inbreng van het middenmanagement. "In particular the middle level of the organization may represent conduits for transfer of knowledge across boundaries within the organization, necessitating investment in and retention of this resource, rather than de-layering" (Currie et al., 2006: 758). Ook Van den Brink et al. zijn het hiermee eens: "een cruciale rol is weggelegd voor de (lijn)manager. Hij of zij is degene die de doelstellingen van de organisatie moet vertalen naar de werkvloer" (2006: 132). Alvesson geeft aan dat de middenmanagers een belangrijke, sociale rol spelen. Zij kunnen namelijk de interne sociale cohesie beïnvloeden door positiviteit en betrokkenheid uit te stralen (2002).

Het leidinggeven vanaf de top- en het middenmanagement bijt elkaar nog wel eens. Twee kapiteins op één schip, daarover wordt niet zonder reden gezegd dat dat niet goed gaat. Zo is ook het geval bij de leidinggevende top en het leidinggevende middenmanagement van een organisatie. In de praktijk lijkt het leidinggeven minder makkelijk gezegd dan gedaan. Volgens Sandberg (2006) zijn veel leiders arrogant in hun gedrag naar anderen. Stoker is gematigder, maar geeft aan dat het hoger management bij veranderingen een afwachtende positie inneemt en zichzelf "buiten schot houdt waar het veranderingen in leiderschapsgedrag betreft" (1999: 61). Volgens Bolman et al. (2003) probeert de strategische top vaak macht uit te oefenen. De top zou op allerlei manieren proberen om eenheid in de organisatie te creëren. Zij zou het liefst een controlerende functie hebben. Van den Brink et al. (2006) wijten deze controle- en reguleringsdrift aan de externe verantwoordingsplicht die publieke organisaties hebben. De top van een organisatie zou, door de fundamentele karaktertrekken van de publieke organisatie, wellicht niet anders kunnen dan op een dergelijke manier sturing geven (Van den Brink et al., 2006: 141). Het middenmanagement daarentegen gaat in tegen de controle die van bovenaf wordt opgelegd. Zij biedt weerstand, en pogen vooral het eigen team te beschermen (Bolman et al., 2003). Daarmee zou 'balkanization' ontstaan, de organisatie wordt, door de machtsstrijd, verdeeld in twee fronten (Bolman et al., 2003: 82). "Spanningen tussen de middelpuntzoekende krachten van de top en de middelpuntvliedende krachten van het middenmanagement...zijn cruciale aspecten bij elke herstructurering" (Bolman et al., 2003: 82). Voor een onderwijsorganisatie zou dit zelfs in grote mate gelden: "the impact of leaders on followers should be even stronger in organizations such as schools, in which leaders enjoy high levels of autonomy and have a strategic role in shaping the organization's vision while maintaining hands-on involvement in the day-to-day management practices, including those relating to attraction, selection and retention of employees" (Oreg & Berson, 2011: 631). Zowel de leidinggevers, als degenen die aangestuurd worden, genieten als het goed is autonomie en handelingsvrijheid.

Niet alleen de strijd tussen de top en het middenmanagement, maar ook de verworven 'leiderschapsgewoontes' werken belemmerend in de aansturing van de organisatie. Wanneer managers of leidinggevend langere tijd in een organisatie werkzaam zijn, is het niet eenvoudig om een "transformatie van leiderschapsgedrag" te realiseren (Stoker, 1999: 58). Stoker geeft aan dat managers, die gemiddeld 20 jaar of langer werkzaam zijn bij dezelfde organisatie, hun functie vaak bekleden op basis van hun technische capaciteiten (1999). Met andere woorden, deze managers zijn, vaak binnen dezelfde organisatie, vanaf de werkvloer doorgroeid in hun functie. "Leidinggeven aan teams vergt echter vooral sociale en organisatorische talenten" (Stoker, 1999: 58).

Het vraagt van leidinggevend bepaalde capaciteiten om in een veranderende omgeving op de juiste manier sturing te geven, ook als de leidinggevend al langere tijd een leidinggevende functie bekleden. Daartoe dienen zij zich te blijven ontwikkelen. "Dynamisch leiderschap duidt op flexibiliteit, veranderingsgezindheid en aanpassingsvermogen aan zich wijzigende omstandigheden. In een moderne organisatie is een leidinggevende meer een... teamleider dan een leidinggevende op basis van zijn hiërarchische positie" (Stoter, 2009: 128). Om dat te kunnen bewerkstelligen, zouden leidinggevend en managers hun eigen positie onder de loep moeten nemen. "Managers have to invest extra effort, develop new skills and relationships, cope with higher levels of ambiguity and uncertainty, and experience the pain and discomfort associated with changing habits and attitudes. Some of their skills have become obsolete, and some of their careers have been casualties of change" (Watson, 1985, in Stoker, 1999: 9). Zoals blijkt uit het citaat van Watson, ontstaat onzekerheid bij de leidinggevend. Zij zouden niet goed weten welk gedrag passend is en welke taken zij dienen te vervullen in de nieuwe situatie (Stoker, 1999). Stoter geeft een voorzet: door te werken aan persoonlijke contacten en management by-walking-around, wordt de kwaliteit van de communicatie in hiërarchische relaties verbeterd. Dat schept mogelijk de gewenste duidelijkheid waarover eerder werd geschreven. Het is echter

niet dé oplossing in het aansturingsvraagstuk. "Het gevaar van deze vorm van leidinggeven is dat een toename aan contact gebruikt wordt voor controle en toezicht, waardoor de ondergeschikte de contacten eerder als bemoeien zal ervaren in plaats van interesse en belangstelling" (Stoter, 2009: 130). Een combinatie met teamtaken en verantwoordelijkheden lijkt wel succesvol. Steeds meer verantwoordelijkheid wordt gelegd bij de teams in plaats van bij een individuele manager (Yukl, 2009). Ontwikkelingen als het groeiende vertrouwen vanuit de top naar de werkvloer en meer eigen verantwoordelijkheid voor medewerkers, sluiten aan bij het idee van empowerment van de werkvloer, daartoe wordt in grote organisaties veelal in teams gewerkt.

#### 3.4.2. *Teamwork*

De onderste laag in de hiërarchie van een professionele bureaucratie wordt gevormd door professionals. Volgens Bolman et al. (2003) verslikken professionele bureaucratieën zich vaak wanneer er een poging wordt gedaan om meer controle uit te oefenen over de uitvoerende kern van professionals die werkzaam zijn in de teams (Bolman et al., 2003). Het uitbesteden van verantwoordelijkheden aan het team geeft hen meer controle, maar het vraagt ook meer van het individu: "voor een individuele medewerker betekent het werken in een team dus een uitbreiding van vaardigheden, takenpakket en verantwoordelijkheden. De taak van een medewerker verandert...aangezien zowel uitvoerende als voorbereidende en controlerende werkzaamheden in het zelfsturende team moeten worden uitgevoerd" (Stoker: 1999: 7). Medewerkers nemen gedeeltelijk de taken van de leidinggevend uit handen, maar te veel autonomie zou ook weer niet goed zijn, support is nodig om een individu of een team niet geïsoleerd te laten raken (Bolman et al., 2003). De balans wordt gezocht in het vasthouden aan en het delegeren van taken en verantwoordelijkheden.

Om een team goed te laten draaien is het noodzakelijk een duidelijke rolverdeling te hebben en het team zou er op gericht moeten zijn om gezamenlijke doelen te behalen (Bolman et al., 2003). In optima forma



zorgen deze teams ervoor dat de leden van het team boven hun individuele kunnen uitstijgen. Daarbij zou het werk van de leidinggevende vooral bestaan uit het coördineren en faciliteren van het “besluitvormings- en implementatieproces van teambesluiten” (Yukl, 2009: 369). Echter, in veel gevallen maakt het team dit niet waar en is er sprake van beperking van de meest getalenteerde teamleden (Bolman et al., 2003). “Every work group needs a structure of task roles so members understand who is going to do what” (Bolman et al., 2003: 173). De taak die managers hebben is volgens Kotter (1988) het plannen, organiseren en controleren van het team (in Bolman et al, 2003). Kane-Urrabazo vult aan: de eigenschappen en verantwoordelijkheden van managers, wanneer men aanstuurt op een gezonde, inspirerende organisatie, zijn: “betrouwbaarheid en vertrouwen, empowerment en delegatie, consistentie en mentorschap” (2006: 190). Van managers wordt verwacht dat zij op een andere manier gaan leidinggeven (Stoker, 1999). Met betrekking tot het werken in teams komt Tjepkema ook op de rol van leiderschap, “leiderschap wordt daarbij gezien als de competentie om richting te geven aan de teamontwikkeling, mensen te enthousiasmeren, effectieve samenwerking tussen teamleden op gang te brengen en te verbeteren, het prestatieniveau van het team te bewaken” (Tjepkema, 1999: 16). Short bevestigt dit: “leadership is at least as important in organizations with self-managing workgroups as it is in traditionally structured organizations. Leadership is however different...the leader in an organizations with self-managing work groups is an ‘unleader’, one who leads others to lead themselves” (Short, 2003: 495). Stoker denkt aan een meer coachende rol, met empowerment van het team, gedelegeerde bevoegdheden en verantwoordelijkheden (1999). Dit sluit aan op wat Tjepkema voorstelt. “De teamleider, die zich buiten het team bevindt, gaat zich minder bezighouden met het dagelijkse uitvoerende werk en gaat zich meer richten op de randvoorwaarden en de resultaten van het teamwerk” (Amelsvoort et al., in Tjepkema, 1999: 16). Van den Brink et al. (2006) kijken anders tegen coaching door de manager aan. Zij trekken de vergelijking tussen de coach in het voetbal en de manager als coach. Van den Brink et al. (2006) geven aan dat er een

verschil bestaat tussen beide coaches. Een voetbalcoach is bezig met het trainen en bekwamen van zijn spelers in het voetballen. Deze coach heeft daarbij verstand van voetbal uit eigen ervaringen als voetballer. Daartegenover staat de coachende manager, waarbij “de kunst van het besturen van een organisatie in hoge mate is losgemaakt van het soort organisatie en het werk dat daarbinnen wordt verricht” (Van den Brink et al., 2006: 118). Hierbij hebben ‘spelerservaringen’ geen rol. Het gaat veel meer om het nastreven van efficiëntie en effectiviteit en niet om het verder bekwamen van de ‘spelers’ (Van den Brink, 2006).

Idealiter bepalen teams hun doelen op basis van de uitdagingen die hen geboden worden door de top. Daartoe is flexibiliteit nodig, zodat het team zelf kan bepalen hoe deze uitdaging wordt aangegaan. “By giving a team clear authority and then staying out of the way, management releases collective energy and creativity” (Bolman et al., 2003: 105). Deze vertrouwensvolle insteek past bij de theorieën van McGregor, theorie X en Y. Bij theorie X gaat de leidinggevende er van uit dat zijn ondergeschikten van nature lui zijn en daarom strikte aansturing nodig hebben. Als dat inderdaad wordt gedaan door de leidinggevende, dan gaan medewerkers zich lui gedragen. Het is een selffulfilling prophecy (McGregor, 1960 in Bolman et al., 2003). Wanneer een leidinggevende theorie Y hanteert en dus vertrouwt op de zelfsturing van medewerkers, zullen zij dit ook meer toepassen. De belangrijkste taak is dan voor de leidinggevende om de condities waarin mensen werken dusdanig te faciliteren dat daarmee de organisatiebrede doelstellingen kunnen worden behaald (McGregor, 1960 in Bolman et al., 2003). De verschillende auteurs leggen hiermee nadruk op de tegenstrijdigheid dat zelfsturing mogelijk gemaakt wordt door de leidinggevende. Daartoe zouden zowel leidinggevendenden als medewerkers voldoende toegerust moeten zijn.

#### 3.4.3. *Aansturen van professionals*

In een publieke organisatie staat de leidinggevende voor de uitdaging sturing te geven aan autonome professionals. Zoals blijkt uit het

voorgaande is leidinggeven al een taak op zich, maar leidinggeven aan professionals vraagt weer andere leiderschapskwaliteiten. Professionals kunnen, op basis van hun expertise, voor zichzelf bepalen welke stappen zij ondernemen: “professionals are insulated from formal interference, freeing them to use their expertise...this arrangement leads to problems of coordination and quality control” (Bolman et al., 2003: 77), maar “qualified people need no boss to tell them how to think and behave” (Alvesson, 2002: 95). “In Nederland bestaat adolescent gedrag onder professionals. Het is de schrille boze toon van de klein gehouden en rebellerende puber” (Jansen et al., 2010: 88). Een voorbeeld van professionals zijn docenten. Zij werken in hun eigen vakgebied en kunnen grotendeels zelf invulling geven aan de wijze waarop zij hun werk doen (Van der Meulen, 2009). Er wordt echter steeds meer van deze professionals verwacht. In zowel het dagelijks werk als in de voorbeeldfunctie van docenten, neemt de druk toe.

De kwaliteit van het onderwijs moet omhoog en er wordt van docenten verwacht dat zij verschillende, belangrijke functies vervullen, als onderwijzer en opvoeder. Daarnaast krijgen ze te maken met steeds meer bestuurlijke bemoeienis, professionals zouden zo “klem” komen te zitten....De werkelijkheid van beleidsdocumenten kan sterk afwijken van de werkelijkheid in de professionele eenheden (Van den Brink et al., 2006: 148). Op de werkvloer is de drang naar vrijheid: “de behoefte aan controle en zelfbeschikking is groot bij de huidige generatie professionals. Autonomie is één van de drie basisvoorwaarden om intrinsiek gemotiveerd te zijn” (Van den Brink et al, 2006: 171). Daarnaast wordt het belangrijk gevonden om de resultaten van het werk te kennen en het werk als zinvol te ervaren (Van den Brink, 2006). De handelingsruimte van professionals is echter steeds kleiner geworden. Er is meer en meer toezicht en controle op het handelen (Jansen et al, 2009). Professionals gaan op zoek naar de ruimte, hun autonomie. “Waar voorheen managers hun medewerkers een opdracht meegaven, waarvan de voortgang tussentijds werd gecontroleerd, vraagt de professional tegenwoordig veel meer om

duidelijke kaders waarin hij zelf, autonoom aan de slag kan” (Van den Brink et al., 2006: 174).

De druk en spanningen bemoeilijken het goed uitvoeren van het werk. Een organisatie kan ritualiseren of imploderen door de eisen die aan de professional worden gesteld, aldus Van den Brink et al. (2006). Met ritualiseren doelen de auteurs op het ontwijkgedrag dat professionals kunnen vertonen bij procedurele plannen en veranderingen. Wanneer de professionals deze veranderingen weten te ontwijken op het operationele niveau, verwordt het management tot een ritueel. De kerntaak van de organisatie en de opgelegde procedures worden naast elkaar bestaande systemen (Van den Brink et al, 2006). Professionals zouden vooral klagen over hun (beperkte) mogelijkheden en hun ervaren machteloosheid, aldus

Jansen et al. (2010). Dat wordt versterkt door het paradoxale gedrag dat wordt vertoond door professionals. “Enerzijds vraagt de huidige professional een persoonlijke benadering, anderzijds dient een leidinggevende zich niet te veel met hem te bemoeien....Op dit punt vraagt de jonge professional tegenstrijdige dingen: enerzijds wil hij worden uitgedaagd, anderzijds krijgt hij graag duidelijke kaders zodat hij niet verzuipt in het diepe” (Van den Brink et al, 2006: 171-174). Begrenzing is zelfs nodig om de passende keuzes in de loopbaan en vakinhoudelijke ontwikkeling te kunnen maken (Van den Brink et al, 2006). Daarin schuilt een lastige opgave voor leidinggevendenden aan professionals. Wanneer zij hun ondergeschikte professionals stimuleren tot zelfstandigheid en daarin wordt naar hen geluisterd, dan getuigt dat juist niet van zelfstandigheid van de professionals. “De baas die het wel zegt, voedt het verschijnsel dat hij wil bestrijden. Je kunt alleen zelf besluiten rechttop te gaan staan” (Jansen et al, 2010: 88). In de aansturing van professionals, werkzaam in teams, is het zoeken naar de balans in autonomie en hiërarchie, in zelfsturing en aansturing. In deze context wordt geschreven over empowerment.

#### 3.4.4. Empowerment van de werkvloer

Empowerment houdt in dat organisaties informatie beschikbaar maken, dat autonomie wordt aangemoedigd, dat gelijkwaardigheid wordt gepromoot, dat deelname aan het besluitvormingsproces mogelijk is, dat het werk opnieuw wordt ingericht, het gaat er om teams in hun kracht te zetten (Bolman et al., 2003). Empowerment bestaat volgens Dunst (1991) uit het volgende: ervaringen opdoen ter bevordering van de autonomie, keuzemogelijkheden, controle en verantwoordelijkheid. Daarnaast moet er ruimte zijn om competenties te benutten en nieuwe vaardigheden eigen te maken (Short, 2003). Kane-Urrabazo (2006) haalt Covey aan: "Empowerment is the process of enabling others to do something. People want to feel valued and the principle of empowerment contributes to an employee's sense of worth" (2006: 190). Het faciliteren van empowerment komt voort uit de wijze waarop een organisatie is ingericht. Zo is bijvoorbeeld een sterk hiërarchisch ingerichte organisatie niet wenselijk, maar werkt decentralisatie bevorderend. "De realisatie van zelfsturing veronderstelt een algeheel (her)ontwerp van de organisatiestructuur en systemen en kan pas gedijen in een cultuur die aansluit op zelfsturing" (Amelsvoort & Amelsvoort in Tjepkema, 1999: 1). Een leerklimaat waarin flexibiliteit, leren en participatie belangrijk worden gevonden, draagt bij aan het faciliteren van empowerment (Yukl, 2009).

Het doel van empowerment is meervoudig. Zo is het een belangrijke factor als het gaat om de motivatie van medewerkers en het gevoel zelf invloed te hebben op het werk dat men doet. "Self-leadership is a self-influence process through which people achieve the self-direction and self-motivation necessary to perform", aldus Manz and Neck (2004: 12). De mate van empowerment kan groeien als de leiderschapsverantwoordelijkheden gedeeld worden door een team in plaats van neergelegd bij één leider (Yukl, 2009). In de praktijk is het voor organisaties lastig om dergelijke zaken te implementeren. Dit verandert bijvoorbeeld de verhouding tussen leidinggevende en medewerker. Dat is voor diegenen die autoriteit bezitten een weinig geruststellend idee, aldus

Bolman en Deal (2003). Daarmee blijft het vaak bij de intentie om empowerment te faciliteren en blijft de implementatie achterwege (Bolman et al., 2003).

#### 3.5. Samenvatting

De rol van leidinggevend is zowel bij het streven naar duurzame inzetbaarheid, als bij organisatieverandering, als bij de delegatie van verantwoordelijkheden heel relevant. Daarnaast is het leiden van professionals een vak apart. Zij hebben hun eigen werkomgeving, kunnen veel beslissingen zelf nemen, maar vragen toch ook om aansturing en grenzen. De voorbeeldfunctie die managers hebben en de klem die ontstaat tussen het geven van het goede voorbeeld en het niet willen of kunnen loslaten van de oude situatie, maakt van leidinggeven aan zelfsturing een moeilijke taak. Het is belangrijk voor organisaties en haar medewerkers om afstemming te laten plaatsvinden over de koers die men wil volgen. Daartoe kunnen leidinggevend en medewerkers met elkaar in gesprek gaan. De organisatiecultuur en de wijze van communiceren in de organisatie zijn verweven met de rol van leiderschap, zelfsturing en ontwikkeling.

Met de uiteenzetting van de theorie is het kader geschetst waarin het onderzoek is verricht. In het volgende hoofdstuk komen de methode en technieken aan de orde.

## Hoofdstuk 4 - Bevindingen

*"Tut, tut, child!" said the Duchess. "Everything's got a moral, if only you can find it."*

In het voorgaande theoretisch kader zijn bestaande theorieën rond organisatieveranderingen en leiderschap uiteengezet. Het gaat om twee belangrijke thema's die in verschillende organisaties voor opschudding zorgen. In dit hoofdstuk wordt het verhaal rond organisatieveranderingen en leiderschap op het ABC College verteld. Het is het verhaal van de geïnterviewde medewerkers en leidinggevenden op het ROC. Zij vertellen over professionaliseringslag die de organisatie wil maken en noemen de bijbehorende impulsen die daar aan worden gegeven. Zo is de afgelopen maanden aandacht besteed aan de rol- en taakverdelingen in de onderwijsteams en is geïnvesteerd in de opleiding van de nieuwe laag leidinggevenden. Het recente herontwerp van de organisatiestructuur blijkt op verschillende manieren door te werken in de organisatie. Leidinggevenden en medewerkers vertellen over hun ervaringen en betekenisgeving bij deze ontwikkelingen.

### 4.1. De hectiek van verandering

Veranderingen zijn in het onderwijs aan de orde van de dag: *"scholen anno 2012 krijgen te maken met heel veel dynamiek, binnen het bedrijf, maar ook daarbuiten. Je moet je voorstellen dat je tijdens het schooljaar opeens vanuit Den Haag te horen krijgt dat dingen anders moeten worden gedaan. Nou dat is lastig hoor, dat vergt veel tijd, energie en kracht van de docenten, de managers en onze directeur...De omgeving is hectisch, mensen raken er door afgestompt, dat bedoel ik niet negatief, maar ze zijn niet meer zo geneigd om initiatief te nemen"* (12) en *"het onderwijs is heel complex, de hele organisatie en de wetgeving. Ik ben blij als ik soms wat lijntjes herken"* (14). In de afgelopen jaren heeft het ABC verschillende veranderingsprocessen doorgemaakt om in te kunnen spelen op de veranderende context. Dergelijke processen brengen spanningen met zich mee. *"Er zullen altijd mensen zijn, die al lang op een bepaalde manier werken bijvoorbeeld, die verandering niet omarmen, maar er tegenop zien"*(7).

Het gevoel dat verandering met zich meebrengt, heeft ook te maken met een gevoel van veiligheid: *"als je al jaren in een bepaalde rol zit en dus ook tevreden bent in die rol, dan biedt dat ook een bepaalde veiligheid. Als er ineens wat anders op je pad komt, dan moet je uit je cirkeltje durven stappen van je eigen veiligheid"* (8). Een ander reageert meer gelaten: *"ik zie wel wat er op me afkomt. De hoofdzaak blijft gewoon lesgeven en daarna gewoon meegaan met de veranderingen"* (18). En van organisatieveranderingen zijn vele voorbeelden te noemen. Een belangrijke organisatieverandering binnen het ROC heeft betrekking op de sturingsstructuur. Vanaf januari 2012 werkt het ABC College met de nieuwe verdeling van rollen en taken. Er zijn op het ABC College verschillende leidinggevenden, zoals branchedirecteuren, adjunct-directeuren en onderwijsleiders. *"Die lagen veranderen allemaal. De teamleider wordt onderwijsleider"*(3). De voormalige onderwijsmanager en de voormalige teamleider hebben plaatsgemaakt voor een onderwijsleider. *"We hebben nu twee onderwijsleiders, een dame en een heer. Die zitten nog in een periode dat alles nog nieuw is. Ze gaan langzaam maar zeker operationeel aan de slag"* (12).

De onderwijsleider maakt onderdeel uit van het onderwijzend team, en neemt daarnaast managementtaken op zich. Sommige medewerkers geven aan onder dezelfde leidinggevende te werken, maar dat de term gewoon anders is: *"teamleider, onderwijsleider. Ja joh, volgend jaar is het weer anders. Hier is het dezelfde en voor mij heet hij gewoon Mark"* (18) en zoals een onderwijsleider zei: *"nu ben ik onderwijsleider, daarvoor was ik teamleider en onderwijsmanager en ik ben docent geweest bij de niveau 2 opleidingen. Alles binnen het ABC"* (13). Sommige onderwijsleiders vervulden voorheen de rol van teamleider, anderen waren voorheen bijvoorbeeld docent. *"Er zitten wat oud gedienden, die van teamleider onderwijsleider zijn geworden, maar er zijn ook wel wat nieuwe onderwijsleiders"* (7) en *"ik heb dus ook onderwijs verzorgd binnen dit team... ik ben doorgerold naar de rol van teamleider en daarna de rol van onderwijsleider"* (8). Door zowel docenten als teamleiders

werd besloten te solliciteren op de functie van onderwijsleider. *“Ja, het is wel een hele verandering, er zijn ook mensen, voormalig managers of mensen die al lang docent waren en die graag onderwijsleider zouden zijn geworden. Ja, als ze het dan niet worden, dan is dat wel echt even lastig”* (7). Er zijn ook medewerkers die, door hun passie voor het lesgeven geen leidinggevende functie, ambiëren, zelfs als hen deze werd aangeboden: *ik ben al vaak genoeg in situaties geweest waarbij het de vraag was van zou je ook niet eens een keer in de sfeer van toentertijd nog opleidingsmanager of wat dan ook, maar dan zou dat betekenen dat ik dan toch te ver van de werkvloer af zou komen te staan. Ik vind het juist ontzettend leuk om met die studenten om te gaan, dus dat, daar ben ik nooit op ingegaan.* (9) en *“ik ben gekapt met onderwijsmanager, omdat ik de leerlingen niet meer zag. Dat had niks met leerlingen te maken”* (13). Hetzelfde geldt ook voor een voormalig leidinggevende van een docent: *“onze teamleider had een aanbod gekregen om onderwijsleider te worden. Hij heeft dat aanbod afgeslagen om gewoon weer voor de klas te kunnen staan. Ik denk dat hij door veel mensen in deze structuur wel als voortrekker wordt gezien”* (12).

#### 4.1.1. Tussen de wal en het schip

De rol van de verschillende leidinggevendenden is veranderd. Het is nog zoeken naar de juiste invulling die men kan geven aan de rol, dat proces is nog gaande, aldus de respondenten. *“Onderwijsleider, directieteam, je hebt een adjunct, dat is ook even zoeken. Van die adjunct, wat is nou de rol van die adjunct naast je, met portefeuilles en daar hebben we wel gesprekken over, want ja, ik wil wel alles weten, dus dat is ook nieuw. Je bent met elkaar nieuwe invulling aan het geven en aan het zoeken hoe het optimaal gaat”* (6), aldus een branchedirecteur. *“Het is wel zo dat onderwijsleiders, dat is echt een werkgeverrol, waarbij je medeverantwoordelijk bent voor de maatschappelijke opdracht die wij hebben als instituut. Je moet je echt richten op de reden van ons bestaan. Een teamleider organiseerde, als meewerkend voorman, maar had geen echte verantwoordelijkheid voor het personeel”*(9). Naast de grotere verantwoordelijkheid voor de werkvloer, zouden onderwijsleiders dichter op de onderwijspraktijk staan dan de teamleiders en onderwijsmanagers van weleer. De onderwijsleiders beseffen dat zij andere taken uitvoeren

dan de voormalige teamleider, de branchedirecteuren leggen deze taak ook inderdaad bij het middenmanagement: *“de onderwijsleider moet de HRM-kant bij zich houden, de personele ontwikkeling, hij moet zorgen dat de docent zijn werk goed kan doen. Hij hoeft zelf niet dat werk te doen, dus delegeren”* (10). Naast de nog onduidelijke indeling van de werkzaamheden voor de onderwijsleiders, geldt dat ook de docenten niet goed weten wat zij kunnen doen en wat niet: *“Binnenkort gaan we eens kijken welke taken er allemaal liggen. Dan is er een verdeling van LB en LC docenten. LC-docenten krijgen volgens mij wat meer taken toebedeeld, ik weet niet hoe de onderwijsleiders dat gaan doen...Er zijn mensen die wat minder doen, maar laat ze dan die dingen doen waar ze wel goed in zijn”* (12). *“Er wordt veel gemopperd, ik heb LC-docenten, maar ze pakken hun rol niet. Maar krijgen ze de ruimte in de groep wel? Of heb je doorgesproken welke taken zij kunnen vervullen? Je moet de mensen in positie brengen, het gesprek aan gaan”* (16). Daartoe geeft de respondent ook een voorzet: *“Degenen die de taken krijgen voor een LC-docent, krijgen de ruimte van hun onderwijsleider, maar ... ze hebben vaak net nog ondersteuning nodig op de vaardigheden, dus daarop zou een LC-traject mooi kunnen inspelen”*(16). Met voorgaand citaat wordt duidelijk dat de er is nagedacht over de nieuwe organisatiestructuur, maar dat de rolverdeling nog ‘under construction’ is. Mensen dienen te wennen aan de nieuwe rolverdeling: *“je wordt niet van de ene op de andere dag van teamleider onderwijsleider. We hebben ook gezegd, daar is tijd voor nodig. De ervaring zal leren of het haalbaar is en we zitten nu nog echt in een overgang. Het is wel een positieve, er is wel een positieve blik op. Men wil wel graag”* (6). Na een aantal maanden blijkt echter dat onderwijsleiders het erg druk hebben.

Er wordt grote druk uitgeoefend op het nieuwe middenmanagement. *“Ik heb een groot team, 24, 25 mensen, verdeeld over twee locaties. Dus als je kijkt naar mijn dag, dan doe ik eigenlijk niks. Constant komen collega’s binnen met vragen of een probleem. Als mijn deur dicht is, dan komt er ook niemand binnen, maar doorgaans staat de deur open. Eigenlijk, de dingen die je moet doen, doe ik pas ‘s avonds”* (13). De drukte wordt door anderen opgemerkt: *“de onderwijsleiders, die hebben het echt heel zwaar op het ogenblik, omdat in wezen*

een laag er tussenuit gesneden is. Het werk dat de onderwijsmanagers deden, dat wordt nu toch een beetje richting de oude teamleiders geschoven, dus die krijgen toch wel een duidelijke taakverzuwaring (9) en “ik zie om me heen ook mensen die helemaal afbranden...Ze zitten een beetje tussen de wal en het schip. Van bovenaf wordt er druk uitgeoefend, die onder staan die hebben allerlei klachten en toestanden”(9). Een onderwijsleider gaf het volgende aan: “dat doceren is echt minimaal, dat is iets van 10% of zo van de werkuren. Dat komt meer wanneer er mensen ziek zijn of met verlof, wanneer er ad hoc even iemand nodig is (7)”. Een andere onderwijsleider heeft dezelfde ervaringen: “De bedoeling is dat de onderwijsleider gaat delegeren, dat is allemaal leuk en aardig, maar als je midden in een schooljaar zit, dan liggen de taken vast. Dat moet vanaf augustus gaan lopen. De taken van de onderwijsmanager, die heb ik nu. Dat betekent dat het onderwijs druk is, het is wel hectisch” (13). Ook een docent zegt dat de onderwijsleider niet voor de klas te vinden is: “een onderwijsleider geeft geen les, is geen docent op dit moment, het is iemand die de organisatie van het team regelt” (14). Uit het verzorgen van een opleidingstraject voor onderwijsleiders blijkt dat door de top van de organisatie is nagedacht over de ontwikkeling van de onderwijsleiders: “daar heeft het ABC denk ik al heel stevig op ingezet door het inrichten van die MD-trajecten, daarnaast heeft het ABC ook nog een scholingsaanbod, om functioneel ook nog wat beter te worden in taken en rollen. Zoals scholing functioneringsgesprekken, budgettering, slecht nieuwsgesprekken” (8).

Uit de verschillende gesprekken bleek dat medewerkers vertrouwen hebben in hun leidinggevende, maar dat zij ook beseffen dat de verandering wordt ingegeven om de kosten van het ROC te drukken: “heel veel mensen denken dat het een soort verkapte bezuiniging is eigenlijk” (4), aldus een medewerker. “De managers in het onderwijs zijn eigenlijk ook omhooggevallene docenten, of afgebrande docenten die iets anders moeten gaan doen, dus je kan het zelf niet meer doen, maar dan ga je een ander coachen hoe die het moet doen. Dat is natuurlijk al gek. ... terwijl je daar niet echt een opleiding voor hebt gevolgd, dus dat is wel gek. Dan krijg je ook niet echt de kwaliteit die je in het bedrijfsleven wel ziet, daar word je natuurlijk ergens keihard op afgerekend

of voor beloond. Dat is er niet. Dus mensen doen alsof het zakelijk is, maar als je het vergelijkt met echte bedrijven, dan gaat dit nergens over vind ik” (4). Daar is een andere respondent het mee eens: “Het zijn ook allemaal omhooggevallene, niet functionerende docenten, de directeuren. Sommigen willen uit bevlogenheid, die goede docenten waren, hogerop. Directeuren die van buiten het onderwijs komen, dan moet je wel leren en weten hoe dingen hier werken” (16). Hieruit blijkt een laag vertrouwen vanaf de werkvloer in de capaciteiten van de leidinggevenden. Het idee achter het in stelling brengen van onderwijsleiders was onder meer dat de verantwoordelijkheden lager in de organisatie zouden komen te liggen. Dit blijkt niet eenvoudig te bewerkstelligen: “dat is ook lastig met de LC-docenten. Dat is heel spannend, iedereen roept we leggen alles laag in de organisatie, we hebben het nog niet laag in de organisatie gelegd, maar we zijn er wel mee bezig. Wat ze roepen dat is niet wat je ziet. Dan spreek je wel van een cultuuromslag, de visies zijn allemaal goed, maar cultuur wint het iedere keer van visie” (16). Een verandering op papier leidt nog niet direct tot de gewenste resultaten in praktijk.

De staf HRM denkt mee over de invulling van de verschillende rollen in de vernieuwde organisatiestructuur en over hun eigen positie in de organisatie. In het verleden werd de staf HRM verteld aanspreekpunt te zijn voor de directies en andere leidinggevenden. “Een onderwijsleider kan niet even roepen, he HR-adviseur kun je naast me komen staan, daar hebben we allemaal geen tijd voor....Als een directeur belt, staan we op de stoep dezelfde dag nog...Als je aan directeuren gaat vragen wat zij willen, dan willen ze een mannetje of een vrouwtje naast zich hebben op een stoel en als ze dan vragen hebben op het gebied van HR, dan moet die antwoord geven” (16). Sommige branches hebben hun eigen HRM-medewerker aangenomen, anderen hebben op een vast moment in de week een adviseur in huis, maar daarover is dus geen vastigheid gegeven: “HRM, nee, die hebben we hier niet in huis. Als collega’s een verzoek hadden, dan kon je met de contactpersoon een afspraak maken en er dan daar een iemand opzoeken” (13). De verschillende aanpakken maakt dat vraagtekens blijven bestaan. “Voor wie zijn wij er nou eigenlijk als HRM, wie is onze klant? Alleen een docent kan ons niet bellen. Zou

wel kunnen, dan gaat hij gelijk naar het administratiekantoor, of dan wordt vaak gevraagd te mailen, we hebben een aantal mailadressen en daar komt dan een kort antwoord op. Er wordt niet met docenten gesproken, dat niet. Vorige week belde een onderwijsleider, die vroeg hoe ze haar team verder kan helpen met ontwikkeling, verder upgraden die vroeg om een afspraak, dan denk ik ok, maar mijn directeur zegt dan dat doen we niet meer. Terwijl ik face to face veel fijner vind en duizendmaal effectiever" (16). Uit bovenstaande voorbeelden blijkt dat het niet eenvoudig is om een duidelijke nieuwe rolverdeling neer te zetten.

#### 4.1.2. Nog meer leidinggevende taken

Veranderingen in de organisatie, zoals de salarismix, hebben tot gevolg gehad dat docenten hun taken en functie onder de loep namen. Met een bredere opleiding of competentieprofiel kwamen de docenten in aanmerking voor een hogere salarisschaal, voor salaris naar hun presteren. "Die LC-functies, voor mensen binnen de branche is dat de trigger geweest om zichzelf weer te gaan positioneren. Het is dus zelf in beweging komen en die verantwoording te pakken, maar ook de bevestiging te krijgen van hetgeen je al jaren gedaan hebt, dat wordt nu beloond"(8) en "dat LC-verhaal, dat heeft zonder meer gevolgen, maar ik deed die dingen al wel hoor, voordat ik ook in een hogere schaal kwam" (9). "Ik ben officieel van de zomer van LB naar LC gegaan. Nou ben ik er wel achter dat ik eigenlijk niet zo heel erg ambitieus ben. Er moeten wel taken vervuld worden, ik ben wel erg secuur en ik wil wel graag dingen heel goed doen. Ik zie wel werk liggen.... Niet dat ik hoger in de organisatie wil, maar wel om de dingen die ik altijd al vanzelf oppakte, of al deed, om dat dan ook formeel te maken"(3.) Een respondent geeft een voorzet voor de rol van de LC-docent: "een coachende rol zie ik vooral bij de onderwijsleider, maar ook van de seniordocenten. Ik heb ze al even LC genoemd. Ik denk dat de oudere docenten de jongere een beetje moeten helpen. Als je de tijd durft te nemen om dat te doen, dan zul je daar de vruchten van plukken" (12). De onderwijsleider kan, zoals beoogd, een deel van de taken overdragen aan docenten die 'excellent functioneren'. Dit delegeren aan docenten is ook genoemd in verschillende beleidsplannen van het ABC College. De docenten hebben de mogelijkheid

gekregen te solliciteren op een hogere functie. Daarbij hoort ook een salarisverhoging, van schaal LB naar LC. "Een LB-er is gewoon iemand die lesgeeft. Een LC-er is iemand die leidinggevende taken op zich kan nemen, over kan nemen, die een ambassadeur is naar buiten toe, bedrijven en dergelijke en is een excellente docent. Hij hoeft niet op alle vier die rollen te zitten hoor" (16). De LC-docenten worden meer taken en verantwoordelijkheden toebedeeld, dan bijvoorbeeld de docenten of instructeurs, die in een lagere salarisschaal zitten. "We zijn nu bezig met het veranderen van docenten naar schaal C. Die moeten dan stukjes managementdingetjes doen. Dat geeft wel wat voordelen voor het salaris. Ook niet helemaal, je hebt er vooral later meer gemak van, maar het betekent ook dat al die taakjes weggehaald worden bij het management"(4). Ze zouden het moeten doen, maar ook over deze rol bestaat onduidelijkheid. "we hebben gezegd dat onderwijsleiders ondersteund moeten worden door de LC-docenten, daar verwachten we heel veel van" (10), maar er zijn ook minder enthousiaste geluiden over het gemaakte onderscheid. "Het brengt ook scheve ogen, van jij verdient meer. Dat is ook de cultuur in de docententeams, het was altijd stilgehouden wie er LC had en wie er LB had, nu met de hele nieuwe ontwikkeling, hebben LC-ers moeten solliciteren op hun functie, dus werd het veel transparanter. Sommigen die de LC-schaal al hadden, die blijven dat behouden, alleen zij pakken niet de rol op, zij blijven hangen in de rol van LB-er"(16). Het idee dat docenten ondersteunend zijn aan de onderwijsleiders is een heel ander idee dan de onderwijsleider die het onderwijsteam equipeert in de ontwikkeling. "Ik geloof niet dat de verdeling van taken iets is om de onderwijsleider te ontlasten. Wij zijn er niet voor de onderwijsleider, hij is er voor ons" (14). Die gedachtegang lijkt haaks te staan op het idee dat taken overgedragen worden aan docenten om de onderwijsleider te ondersteunen.

#### 4.2. De professionele organisatie

Het ABC College is een onderwijsorganisatie, waar vele professionals werken. De organisatietop, de leidinggevendenden in het midden van de organisatie, maar uiteraard ook de medewerkers geven gezamenlijk vorm aan de organisatie. Door de veranderingen in de organisatiestructuur, is

bespreekbaar gemaakt hoe leidinggevend en hun medewerkers kunnen aansturen, maar ook welke verantwoordelijkheden medewerkers zelf kunnen nemen.

#### 4.2.1. Het begint bij de top

De organisatie is als hiërarchisch te omschrijven, met een belangrijke rol voor de top van de organisatie. *“Het werkt hier wel zo dat je bovenaan moet beginnen, wil je onderaan iets doen... Anders beklijft het niet. Heel erg in de lijn, het is een vrij hiërarchische organisatie”* (16) en *in het werken met professionals ondervinden leidinggevend en het probleem dat ieder voor zich werkt: “mensen zitten veel op hun eigen eiland, en als iemand daar aankomt voelen ze zich aangevallen”*(9). De hiërarchie werkt soms belemmerend voor de medewerkers op de lagere niveaus in de organisatie: *“wij als HRM doen af en toe kleine impulsjes, omdat wij dingen belangrijk vinden, maar we hebben gewoon weinig draagvlak en draagkracht bij het bestuur. Ik heb het idee dat alles wat we zeggen, dat ze dat wel beamen. De intentie, of de wil, dat is er wel, alleen we lopen iedere keer tegen de tijdsdruk aan. Dat is een heel lastig iets...Dan moet het door het CvB, door de OR, de directeuren, je komt gewoon zo veel drempels tegen, daar word je ook een beetje gallisch van”* (16). Daarvan geeft de respondent ook een voorbeeld: *“een LC-traject, dat komt veel trager door bij de directie, dan bijvoorbeeld een onderwijsleider of hun eigen traject”* (16). De organisatietop trekt veel aan de touwtjes. *“Als branchedirecteuren ergens niet van op de hoogte zijn... ze willen overal van op de hoogte zijn, want het gaat om hun medewerkers en ze willen overal hun plasje over doen”* (16) en *“vaak weet de top niet eens wat de werkloer doet”*(1). De hiërarchie blijkt een belangrijke rol te spelen in dagelijkse praktijk.

Er is in praktijk veel veranderd voor de top van de organisatie. *“Waar je voorheen als branchedirecteur de managers aanstuurde en daar zaten teamleiders tussen en dan pas het team. Nu heb ik zelf overleg met onderwijsleiders, dus je komt veel directer in contact met de dagelijkse praktijk van een team”*(6). Een branchedirecteur geeft aan dat de onderwijsteams in de branche speelruimte krijgen: *“met budgetverantwoording binnen de kaders, de juiste*

*keuzes maken, maar ook speelruimte hebben om de juiste keuzes te doen....Dus dat hoeft niet allemaal meer aan mij gevraagd te worden, het kan een teamkeuze zijn om het zo te besteden”* (6). Een onderwijsleider bevestigt dat hij veel ruimte krijgt van zijn directeur: *“Ik krijg veel verantwoordelijkheden, maar het ligt heel erg aan de persoon, degene die op de stoel van de directie zit”*(8). Daaruit valt op te maken dat de houding en de stijl van leidinggeven van boven in de organisatie heel bepalend is voor de lagen onder diezelfde leidinggevend en.

Verschillende dynamieken zijn volgens medewerkers redenen voor het uitblijven van een op ontwikkeling gerichte werksfeer. Zo gaf merendeel van de respondenten aan al langer dan 10 jaar bij het ABC te werken en daarbij ook al langer dezelfde functie te bekleden. Zij zijn tevreden in hun huidige functie. *“In het onderwijs is het vrij gesloten. Mensen gaan niet gauw hoppen”* (9). Sommigen zijn wel gewisseld van functie en de meesten werken al die tijd binnen dezelfde branche. Daarnaast blijkt het moeilijk te zijn om afscheid te nemen van medewerkers: *als je straks merkt dat je mensen toch ook echt de wacht aan moet zeggen, omdat ze niet goed functioneren, kun je dat? Dat zijn zaken waar we met zijn allen op wachten”*(10) en *“mensen zitten hier vast in stroop. Je kunt wel zeggen, ik wil jou daar weg, maar het is niet zo makkelijk, door allerlei regelgeving, je hebt niet zomaar iemand weg. Dat kost je gewoon een bak met geld”* (16). Deze negatieve insteek op het werken in het onderwijs is niet nieuw, maar het besef dat het ook anders kan, is er wel. Dit zou beter kunnen, daarin zien medewerkers een rol voor de leidinggevend en. *“Ik denk dat het belangrijk is, als taak voor de onderwijsleider, om te zorgen voor een goede samenwerking in het team om ook aan die externe dynamiek het hoofd te kunnen bieden. Waarom durf ik dat te zeggen? Ik heb toch nog steeds het idee dat door de geschiedenis dat veel mensen een beetje geneigd zijn zich terug te trekken. Mensen worden huiverig, ze gaan over in een zelfbeschermingsmodus”* (12). Een positieve blik op het werk zou gewaardeerd worden. *“Dat is nieuw, dat iemand zegt dat hij goede docenten heeft...Wees trots op je personeel. Wij hebben teveel van die mensen die negatief zijn. Hoe sommigen praten over hun personeel, zo denigrerend soms, dat is niet te*



geloven" (16). "Ik denk dat een stuk waardering ook zou helpen. Als je waardering uitspreekt naar mensen toe, dan zul je zien dat ze wat rechter op gaan zitten" (12). Het vertrouwen in de direct leidinggevendenden van de medewerkers, is niet altijd aanwezig. "Je hebt leidinggevendenden die staan achter je en die zullen je steunen, maar er zijn ook leidinggevendenden die zeggen, dat is helemaal niks voor jou, dat doen we niet. Dat heb ik ook meegemaakt. Dat is echt iets van: heb je een klik met je leidinggevende of niet? Het is allemaal vriendjespolitiek" (1). Daarbij gaan niet alle respondenten van onwil, maar vooral van onmogelijkheden. "Onze directeur, die is in september begonnen, ik dacht toen echt de wereld gaat veranderen, maar ze zit nu al in de cultuur he... Je wordt hier gewoon meegezogen in alles wat niet kan" (16). De leidinggevendenden wekken de indruk zich flink in te willen zetten om de sfeer positief en ondersteunend aan de ontwikkeling en zelfsturing van medewerkers te houden.

#### 4.2.2. Zelfsturing, dat is nieuw

Zoals eerder werd aangegeven is het belangrijk gebleken voor de organisatie om verantwoordelijkheden laag in de organisatie te leggen. "Zoals ook uit alle stukken naar voren komt, verantwoordelijkheid op teamniveau is belangrijk, meer verantwoordelijkheid bij de docenten en zelf speelruimte krijgen om daarin inventief en ondernemen te zijn"(7), "mensen in hun kracht zetten. Verantwoordelijkheden lager inzetten in de organisatie" (8), aldus twee onderwijsleiders. Op de vraag hoe zij daaraan vorm geven, noemden verschillende leidinggevendenden het volgende: "dat is een balans, voortdurend zoeken naar balans tussen inspireren en aansturen, tussen vrijheid bieden en kaders geven, tussen vertrouwen en controle" (10). In het streven naar duurzame inzetbaarheid wordt belang gehecht aan zelfsturing van de medewerkers van het ABC College. Daar wordt, vooral in de beleidsstukken, veel aandacht aan besteed. Zelfsturing hoort in beginsel bij professionals, zoals ook docenten dat zijn, "zoals het op het ogenblik is, dan zijn mensen al heel zelfsturend... als je schaakt op zoveel borden, en mensen heel erg met hun eigen toko bezig zijn, dan moet je er wel voor zorgen dat je de verbinding met elkaar houdt. En dat lukt op het functionele vlak wel, maar daarvan denk ik dat je nog verder door kan ontwikkelen.... Mensen zijn echt

verantwoordelijk voor hun eigen toko, daarin zijn zij echt de professional. Daarin zoeken ze wel de verbinding, maar het gaat om het besef dat je werkt voor het ABC en dat je werkt in een bredere rol, daar kan nog wel aan gewerkt worden" (8). Het is niet eenvoudig om zowel zelfsturend als een team te zijn. Een leidinggevende zegt het volgende: "ze mogen zelf keuzes maken, dat gevoel moet nu gaan komen" (10), daarmee doelend op de onderwijzende teams. Dat gebeurt nog niet altijd. "Er zijn allerlei mensen die initiatieven nemen, maar er zijn ook wel mensen die er huiverig voor zijn om uit hun veilige omgeving te stappen en anders te gaan doen of anders te gaan denken"(8). Dit blijkt. "Iemand die al heel lang in het onderwijs zit en die heel zelfstandig is en altijd al heel zelfstandig is geweest, dus daarin kan mijn coachende kant nog niet heel erg naar voren komen. Nou dat is af en toe aftasten naar elkaar toe. Bij de een is het duidelijk aanwezig, door de inhoud van het beroep, bij de ander is het nog aftasten, dat is nog niet aanwezig. Ik denk wel dat het kan gaan komen, vooral op gebied van ontwikkeling van jezelf, persoonlijke competenties en beroepscompetenties, ik zie wel dat dat kan, maar dat gebeurt nu nog niet" (7). De ruimte zou wel kunnen worden geboden, maar dat is iets nieuws: "zelfsturend, in de taken, dat is nieuw hè voor docenten. Maar dat gaat wel lukken, dat weet ik zeker" (13). Deze respondent noemt later de taakverdeling binnen het onderwijsteam, een voorbeeld van de zelfsturing van het team: "we zijn nu bezig met het wegzetten van taken als examinering en verzuim en dergelijke bij het team. We hebben het daarover gehad in het team. Welke taken kunnen door het teamleden worden gedaan, welke taken door de onderwijsleider? Mensen praten liever over een pakket dat er al staat, dus ik kom zelf met een lijst taken" (13). Dit antwoord geeft het paradoxale aspect van aansturing en zelfsturing weer. Er worden wel taken aangeboden, maar de onderwijsleider is daarop sterk sturend. Dit wordt ook zo ervaren door docenten: "binnen de kaders mag je het wel een beetje bepalen denk ik... Nou, ja, kijk als je de taken zo vast hebt staan en iemand anders geef je het budget, dan is er weinig ruimte voor spelning. Dat is dan een cosmetisch verhaal"(4). Hieruit blijkt enerzijds de onzekerheid van de docent in de mogelijkheden om te bepalen. Anderzijds is het vertrouwen in het mogen beslissen ook niet erg groot.

Het delegeren van bevoegdheden, maakt dat mensen verantwoordelijk zijn. Het oppakken van de verantwoordelijkheden en bevoegdheden wordt nog niet overal gedaan. Een leidinggevende geeft aan dat er veel wordt verwacht van de vernieuwde organisatiestructuur en de bijbehorende herverdeling van de taken. *“Het gaat echt niet vanzelf. Jou zou denken dat ze [de docenten, red.] heel dankbaar zijn en zeggen, wij hebben nu meer ruimte en meer vrijheid. Dat gaat niet vanzelf. Dat ze het ook gebruiken. Vergeet niet dat je dan ook verantwoordelijk wordt”*(10) en *“sommigen nemen de eigen verantwoordelijkheid, sommigen niet, maar sommigen wel. Er zijn bijvoorbeeld docenten die willen met zijn tweeën op een groep gaan staan. Dat is ideaal, dan kunnen we ze beter benaderen. Als iets vanuit het team komt en het is betaalbaar, dan moeten we dat onderzoeken en dan moeten we dat misschien gewoon doen. Als mensen iets willen, dan werkt dat ook motiverend natuurlijk”* (13). Wanneer mensen echt iets willen, vooral op gebied van hun eigen ontwikkeling, dan zou daar ruimte voor zijn, zo zeggen leidinggevend. Docenten beseffen wel dat zij zelf kunnen vragen en sturen op de manier van werken in het team: *“Je kunt zelf het voortouw nemen, ik heb iemand nodig die goed is in dat. Hé collega, ik heb je altijd al bewonderd omdat je goed bent in dat. Dat is een heel andere opstelling, een nuancering”* (12) en *“je moet blijven vragen, dat komt niet vanzelf allemaal naar je toe. Het sluipt er in”* (18). Wanneer mensen niet los kunnen komen van oude gewoontes, dan zal er weinig veranderen.

#### 4.3. Ontwikkeling

Ontwikkeling van medewerkers wordt als continue streven van de organisatie gezien. *“Dat is natuurlijk ook één van de doelen van het ABC. Om een flexibel personeelsbestand te hebben die overal inzetbaar kunnen zijn. Dus dan moet je doorontwikkelen, de focus op ontwikkeling en deskundigheid”*(8). Parallel aan de vernieuwde structuur in de organisatie wordt dan ook ingezet op de ontwikkeling van medewerkers van het ABC College. *“Er is altijd behoefte om te ontwikkelen. Omdat de deelnemers in zo’n grillige wereld leven, moet je met ze mee ontwikkelen. Kijk wat ze bezighoudt, kijk wat ze leuk vinden”* (12). Medewerkers hebben, zeker in hun verleden binnen het ABC, gebruik

gemaakt van de kansen, maar de respondenten hebben wisselende ideeën bij de huidige mogelijkheden tot ontwikkeling. Een onderwijsleider is bijvoorbeeld heel positief: *“ik werk hier al jaren met goede zin en ik vind ook wel dat het ABC daarin altijd goede kansen heeft geboden, om jezelf te ontwikkelen en door te groeien, daar ben ik wel heel erg blij mee”* (7), maar deze ervaring is duidelijk anders dan de ervaring van verschillende medewerkers. Zij gaven aan dat ze het idee hadden dat er voorheen meer mogelijkheden waren wat scholing betreft. Toen hebben de meesten hier ook gebruik van gemaakt. *“Daarin werd ik ook gefaciliteerd. Een dag naar school werd ook betaald. Dat zou stom zijn als ik het niet had gedaan...Ik ben begonnen als onderwijsassistent en omdat ik nul komma nul ervaring had in het onderwijs heb ik een opleiding gehad binnen het ABC, een goede pilot. Heel erg breed. Daarna een instructeursopleiding, dat was een eitje. Het werd aangeboden. Ik wil wel weer verder gaan. Het is nu allemaal wat moeilijker geworden. De facilitatie is wat minder, er komt wat meer tijd bij kijken, er wordt steeds meer van je verwacht. Dat kan ik niet invullen qua tijd, dat moet volgend jaar of zo”* (18). Eén van de redenen van het teruglopen van het aanbod die door respondenten genoemd wordt, is het huidige economische klimaat: *“er was toen ook goed geld voor beschikbaar. Dat is tegenwoordig allemaal wat minder”*(9). Medewerkers en leidinggevend hebben wisselende ideeën en ervaringen met de ontwikkelingsmogelijkheden binnen het ABC College.

##### 4.3.1. Medewerkers over ontwikkelingsmogelijkheden

In het onderwijs ziet men een relatief beperkte mogelijkheid tot een gevarieerde carrière. *“Doorgroeikansen zie ik dus vooral in mijn studie, dat is een reële doorgroei. Dat is realistisch, dat is de doorgroei in het onderwijs. Niet in een andere functie. Die kans is niet zo groot, in zo’n platte organisatie. Misschien is die ambitie er ook niet. Het gebeurt dan ook niet”* (4) en *“zo werkt het natuurlijk gewoon. Je hebt gewoon geen plek. Er is geen mogelijkheid. Hoe moet je carrière maken? Ik heb het geluk gehad dat ik in een goede tijd hebt gezeten. Ik hoef ook niet verder te groeien, ik vind dit prima zo.”*(2). Docenten, trainers en instructeurs reageerden heel wisselend op de vraag of zij zich verder zouden willen ontwikkelen. Sommigen gaven aan hier wel positief tegenover te staan:

*“daar waar ik scholing wil, trek ik zelf wel aan de bel...Die ontwikkeling zit wel in de aard van het beestje denk ik. Ik vind het leuk, dus dat doe ik ook veel....Als er geen geld is, doe ik het zelf. Dan doe ik het in de vrije uren”* (5). Er zijn ook enthousiaste medewerkers die, door het aanbod van het ABC minder geïnteresseerd zijn geworden in de cursussen: *“twee jaar geleden werd hier een cursus aangeboden die ik 9 jaar geleden al heb gedaan. Dus ik heb er maar pro forma bij gezeten en een papiertje gehaald, officieel. Dus ik wil niet passief wachten op wat er komt vanuit de onderwijsleiders, wat zij willen aan vakken dat ik ga volgen. Dat doe ik grotendeels zelf wel”* (12). Bij deze docent is de wens tot het blijven ontwikkelen aanwezig, maar het bestaande aanbod vindt dit nog geen aansluiting bij zijn wensen. Verschillende medewerkers gaven aan dat zij scholing leuk vinden, maar dat zij het al druk genoeg hebben met hun werk en het runnen van hun huishouden. *“Ik heb twee kleine kinderen thuis, ik werk twee dagen, dus scholing nee, dat is niet echt iets voor mij. De opleiding die ik heb gehad, dat was ook niet zo heel erg succesvol, omdat ik dat gewoon moest doen van mijn leidinggevende, maar het was niet iets wat uit mezelf kwam en dat was dus niet echt inspirerend”* (17). De wederzijdse afhankelijkheid in het professionaliseren wordt hiermee duidelijk. De organisatie biedt deze scholing aan en ziet graag een groei in de kwaliteiten en capaciteiten van haar medewerkers. Het is aan laatstgenoemden om hier gebruik van te maken en zich inderdaad verder te ontplooien.

De verschillende respondenten beseffen het belang van blijven ontwikkelen erg goed, maar in praktijk blijkt doorontwikkeling en professionalisering niet de prioriteit te zijn: *“mensen zijn niet gewend zich te blijven ontwikkelen, dan blijf je ook in je luie stoel zitten”* (12) en *“op dit moment is er niet echt iets waarin ik me zou willen ontwikkelen, waarover ik zou nadenken. Het werk vraagt al genoeg... Binnen het docentschap is genoeg te groeien”* (14). Toch blijft er steeds weer naar gerefereerd worden, ontwikkelen is belangrijk. Zo geeft een medewerker het volgende aan: *“ik werk hier acht jaar. Twee jaar geleden in mijn functioneringsgesprek kwam de vraag of ik niet mijn didactische aantekening wilde halen, nou dat wilde ik wel.*

*Dus met de adjunct-directeur heb ik ook besloten dat ik die opleiding wel wilde doen. Het is ook echt heel erg leuk om mijn kwaliteiten als docent uit te breiden. Ik ben er heel blij mee....Het heeft dus wel acht jaar geduurd voordat ik me ben gaan bezighouden met de aantekening. Ik ben daarvoor doorgestuurd door het ABC”* (15) en *“ik werkte hiervoor als manager en daarvoor in de gezondheidszorg, ik zit nu 3 jaar in het onderwijs. Ik heb veel werkervaring, dat is waar ik op bouw als het gaat om de kennis die ik moet overdragen, ik doe wel op dit moment de Pedagogisch Didactische Aantekening. Die is me aangeboden door het ABC, want je moet allemaal bevoegde docenten hebben en zonder dat ben je geen bevoegde docent. Ik ben gewoon naar school gestuurd”* (14). Dit zijn veelgehoorde antwoorden, de medewerkers waren niet zelfsturend in het aangaan van deze cursus, maar zijn er op geattendeerd. Er zijn voorbeelden te noemen van medewerkers die wat meer ondersteuning en aanmoediging willen van hun leidinggevende in hun ontwikkeling: *“ik heb wel eens gezegd dat ik scholing wilde. Ik heb wel eens een masterclassje gedaan. Dat heeft het ABC ook betaald overigens, projectmanagement...Dus ik denk dat ik er nog maar één doe, verandermanagement of zo. Daar heb ik het ook wel over gehad, maar ik heb daar eigenlijk niks meer van gehoord”*(4). Deze docent zou zich, wanneer de leidinggevende er meer direct op zou aansturen, graag verder willen ontwikkelen. Een andere medewerker geeft het volgende aan: *“de onderwijsmanager moet ervoor zorgen dat de docenten uit hun ivoren toren komen en ze de mogelijkheid bieden om zich te ontwikkelen”* (12). Zoals blijkt uit deze uitspraken, zijn medewerkers geneigd zich afhankelijk op te stellen van hun leidinggevende met betrekking tot hun ontwikkeling. De organisatie is verplicht om bekwame mensen in dienst te hebben, het ABC heeft er dus belang bij als mensen zich ontwikkelen. Dan wordt er aandacht voor gegenereerd.

#### 4.3.2. Leidinggevend en over ontwikkelingsmogelijkheden

Het initiatief voor het blijven ontwikkelen van medewerkers ligt, naar de ideeën van een leidinggevende, soms bij medewerkers, maar soms ook bij leidinggevend en. *“In principe komen ze daar zelf mee, maar als mensen al heel lang stilstaan, dan wordt er wel een opdracht geformuleerd om er over na te*

denken" (11). De onderwijsleiders en branchedirecteuren hebben hun eigen ideeën bij de ontwikkeling van hun team: "dat kan zijn om in je vak te blijven of om je verder door te ontwikkelen, maar wij vinden scholing wel ontzettend belangrijk, want daar zijn wij zelf van, dus dan zijn we ook zelf verantwoordelijk voor scholing van onze medewerkers vind ik"(11). Volgens leidinggevers zijn hun medewerkers veelal geïnteresseerd in cursussen coaching of korte termijn scholingstrajecten. "Heel vaak is het hapsnap-scholing. Dan zeggen ze: ik wil een dag geschoold worden. Als het gaat om scholing dan vaak om coaching" (13). Een leidinggevende is duidelijk in haar visie op ontwikkelen: "je moet jezelf altijd wel blijven ontwikkelen inderdaad. In die zin, omdat je mee moet met de organisatie" (2). Het ideale leer- en werkklimaat dat daar volgens een leidinggevende bij zou passen is een omgeving waarin het niet erg is om fouten te maken: "dat is mijn filosofie van leren, je neus stoten, dat is wel een risico, maar fouten zijn niet erg. Als je er over kunt spreken en je leert ervan, als je maar een stijgende lijn ziet...Dus niet een cultuur van afrekenen. Dan worden er nooit fouten gemaakt, ik heb liever dat ze fouten maken, maar dan wel in beweging zijn. Anders gaan ze maar achterover hangen (11) en daarnaast beseft een onderwijsleider dat positieve feedback goed werkt in de aansturing van zijn team: "er zijn mensen die denken, als je te dichtbij komt, dat ze in hun nek gehijgd worden. Dat is niet zo, dat wordt dan zo gevoeld, van, dat regel ik zelf wel, waarom moet jij dat soort dingen weten? En aan de andere kant, als ik te ver afstand neem van de professional, dan heb je heel snel de kans dat ze zich niet bevestigd voelen in wat ze doen. Ondanks dat ze zelfsturend zijn, zitten mensen wel te vissen naar de bevestiging en de complimentjes. Dus daar moet je wel als leidinggevende, continue de balans in vinden" (8). Volgens een leidinggevende wordt hier te weinig gebruik van gemaakt.

In de afgelopen jaren is op verscheidene manieren aandacht besteed aan de ontwikkeling van de mensen die werkzaam zijn op het ABC College. "We hadden eerst veel over zelfontwikkeling, competentieontwikkeling, mensen zelf posities laten nemen, trainingen, ontwikkelen, dat liep allemaal af" (10). Er zou re weinig gebruik van worden gemaakt. "Gewoon meten en scholen, dat is kennelijk nodig. Dat komt onvoldoende uit henzelf. Ik heb elk jaar

scholingsbudget over. Dat is doodzonde"(10). Om verschillende redenen maken mensen niet zo veel gebruik van het aanbod dat er is. Zo is het niet eenvoudig om in de werkweek plaats en ruimte te maken voor bijvoorbeeld congressen en cursussen: "Nee, het bieden van cursussen, dat is voortdurend een gevecht met de logistiek. Ik vind het raar, omdat sommige mensen niks zelf doen. Als je een dagje naar een beurs wilt, regel dat dan. Dus het is vaak wel veel willen, maar er niet veel zelf voor willen doen" (10).

Naast de ontwikkelingsmogelijkheden voor medewerkers, zijn er ook mogelijkheden voor leidinggevers zich verder te bekwamen. Er zou zelfs veel aandacht zijn voor de opleiding van deze categorie medewerkers, zoals het eerder genoemde MD-traject. Waar men zegt zich te willen professionaliseren, wordt het belangrijk gevonden dat leidinggevers daartoe over de juiste vaardigheden beschikken. Daarover zijn onderwijsleiders en branchedirecteuren zeer te spreken. Een respondent laat ook een ander geluid horen: "de aandacht ligt altijd op leidinggevers binnen de organisatie. Ontwikkelingsgeld, je zou een staafdiagram moeten maken, de uitgaven voor het management zijn altijd het hoogste. Dat doet docenten geen goed, als er bijvoorbeeld ergens mensen weg moeten, terwijl je net allerlei teamleiders hebt benoemd. Wij hebben laatst docenten uitgenodigd voor een gesprek en toen vroegen we, wat dachten jullie nou toen we jullie uitnodigden, eindelijk wij, was het eerste wat ze zeiden" (16). Hieruit blijkt de gevoelens waarmee men, op de werkvloer, rondloopt. Er is veel, volgens sommigen te veel, aandacht voor de ontwikkeling van leidinggevers.

#### 4.3.3. Ontwikkelen en HRM

Naast leidinggevers, houden ook anderen in de organisatie zich bezig met de ontwikkeling en professionalisering op het ABC. Door de registratie van de competenties van medewerkers, is het mogelijk dat, naast leidinggevers, ook HRM-adviseurs sturen op de bijscholing van medewerkers. De opties die worden aangedragen vanuit leidinggevers verschillen soms met de opties die worden genoemd door de HRM-

adviseurs. *“We hebben een scholingsplan, dat is voor een groot gedeelte op LB-docenten van toepassing. Alleen ze weten er niet allemaal van, het staat wel op Portaal, maar ze worden er niet op geattendeerd door onderwijsleiders. Net als de Plasterkbeurs, worden ze ook niet op gestimuleerd. Vanuit HR hebben we daar mensen op geattendeerd, maar dan krijgen we mails van de branchedirecties dat we ons met onze eigen zaakjes moeten bemoeien, maar dan zeggen ze nee, het welzijn van onze mensen staat bovenaan”* (16). Deze HRM-adviseur geeft aan dat het soms lastig is om de medewerkers zo volledig mogelijk op de hoogte te brengen van het aanbod, doordat leidinggevendenden graag zelf de touwtjes in handen hebben.

#### 4.4. Een goed gesprek?

Het instrument om gesprekken over ontwikkeling te hebben, is volgens de stafafdeling HRM de door hen ontwikkelde gesprekscyclus. Deze cyclus zou het mogelijk maken om te meten en weten welke capaciteiten en vaardigheden mensen in huis hebben of juist nog willen ontwikkelen. In de interviews is gevraagd naar de ervaringen die men heeft met het voeren van deze gesprekken.

De cyclus bestaat uit een functioneringsgesprek, een beoordelingsgesprek en een ontwikkelgesprek. De afdeling HRM heeft deze cyclus ontwikkeld om leidinggevendenden te faciliteren in de gespreksvoering met medewerkers. Leidinggevendenden wordt dus gevraagd de cyclus te gebruiken om in gesprek te gaan met hun medewerkers. *“Door die cyclus van ontwikkel- en beoordelingsgesprekken, zal je mensen ook in de juiste stand kunnen zetten, waarbij ze ook zelf het initiatief nemen om bepaalde dingen te gaan doen”*(8). De leidinggevendenden kunnen allen goed verwoorden wat het belang is van een dergelijk gesprek: *“als je mensen op de juiste plek hebt en ze ook de ruimte geeft om te ontplooiën, en ook gebruik maakt van hun kwaliteiten, dan zie je hun vitaliteit opbloeien, is mijn ervaring... Dat je ze regelmatig moet zien en moet spreken en dat je ook geïnteresseerd bent in mensen en dat je ook naar ze luistert....Dus ja, eigenlijk heel erg open staan voor de mensen om je heen, met elkaar in gesprek gaan, signalen oppikken en mensen zelf ook oplossingen laten*

*bedenken”*(6). Toch signaleren diezelfde leidinggevendenden dat er nog niet altijd voldoende tijd voor wordt gemaakt om dit gesprek aan te gaan. *“In de branche van mij is het hebben van een functioneringsgesprek, nou dat gebeurt veel te weinig, maar de onderwijsleiders die hebben van mij de absolute opdracht om dat te doen. Punt”* (10).

Uit de interviews bleek onder meer dat de gesprekkencyclus niet door iedereen jaarlijks wordt doorlopen: *“ik denk dat ik er één gehad heb ik 15 jaar”* (4) en *“ik werk al 20 jaar hier, een keer een gesprek gehad, het leeft niet. Informeel zijn de gesprekken er altijd wel geweest, ik kon altijd bij mijn leidinggevende binnenlopen”* (17). Deze antwoorden waren geen uitzondering. *“We hebben de afgelopen jaren nauwelijks gesprekken gevoerd. In het onderwijs zijn er mensen die in 15 jaar geen gesprek hebben gehad, dan zeg ik daar heb je dan ook geen 15 jaar om gevraagd”* (16). De medewerkers geven aan wel te spreken over ontwikkeling met hun leidinggevende, maar dat dit vooral plaatsvindt buiten de gesprekscyclus om: *“Ik heb ooit eens een gesprek gehad met een onderwijsmanager, maar dat is toen bij dat ene gesprek gebleven. Ik vind dat er meer gesprekken gevoerd moeten worden. Je werkt in een heel dynamisch vakgebied, dus je denkt ik heb kennis over deze materie, maar morgen is het alweer verouderd. Dus je moet verder blijven kijken. Ik denk dat daarin de onderwijsmanager, onderwijsleider, hoe je het maar wilt noemen, een coachende rol hebt”* (12). *“Mijn leidinggevende, daar voel ik me wel vrij voor om naar toe te gaan. We hadden een keer een afspraak, toen was ze alleen te druk en ze is een keer een afspraak vergeten, dus toen dacht ik dan zoek ik wel een andere manier”*(15). Zoals uit het voorgaande blijkt zijn de gesprekken geen jaarlijks terugkerend gebruik en daarmee geen vanzelfsprekendheid. *“Zeker voor de mensen die hier al heel erg lang zitten, zij zijn niet echt opgevoed met die cyclus van functioneren en beoordelen. Sommige mensen hadden een keer in de drie, vier jaar een beoordelingsgesprek”*(8). Door het vormen van de laag van onderwijsleiders zijn zij ook het degenen die de gesprekken met medewerkers voeren: *“voorheen had de onderwijsmanager de gesprekken met de branchedirectie, nu doen wij dat, dus de onderwijsleiders”*(13) en *“nou ik heb dinsdag mijn functioneringsgesprek. En mijn vorige was 2,5 jaar geleden, dat is*

wel lang geleden. Ja, dat moet elk jaar, maar het is gewoon geen prioriteit geweest. Eerst was het de manager, die dat deed, nu doet de onderwijsleider" (3). Dit wordt geweten aan organisatieveranderingen, het hebben van andere prioriteiten en het wisselen van leidinggevend: "ik heb de laatste jaren ieder jaar een andere leidinggevende gehad, dus ik doe met functioneringsgesprekken, mag ik iedere keer weer opnieuw beginnen. Steeds weer kennismaken eigenlijk" (5).

Nu men te maken heeft met een nieuwe laag leidinggevend, die op allerlei manieren worden ondersteund in het voeren van dergelijke gesprekken, heeft men de verwachting dat er meer van de gesprekscyclus terecht zal komen. Voorheen waren onderwijsmanagers verantwoordelijk voor het voeren van deze gesprekken. Nu is vastgelegd dat dit door de onderwijsleiders wordt gedaan: "hetgeen wat wel veranderd is, dat is het hele gedeelte van HRM. Ik deed al af en toe functioneringsgesprekken, maar omdat die rol nu is weggelegd bij de onderwijsleider, zal de focus daar veel meer opgelegd worden. Dus ik ben nu ook gestart met een hele cyclus van ontwikkelgesprekken, functioneren, beoordelen. De doelstelling daarvan is om mensen in hun kracht te zetten. Dus ook gebruik te gaan maken van hun nieuwe rollen, zoals de LC-functies" (8). Om de onderwijsleiders, maar ook de medewerkers daarin te ondersteunen heeft HRM een training ingezet. "Wij hebben voor de functioneringsgesprekken een training georganiseerd voor medewerkers. De reacties die je dan krijgt, nou dat is raar. De directeurs zeiden van wij moeten het toch doen? Nee, je zit er met zijn tweeën, op gelijkwaardig niveau. Medewerkers vinden het ook raar, maar het was wel een hartstikke goede cursus. Mensen vonden het fijn om te weten hoe het gaat bij functioneringsgesprekken. Hier ga je het liever uit de weg, dan dat je het zelf aangaat kaarten bij je baas" (16). De onderwijsleiders zijn ruim een half jaar in hun huidige functie aan het werk, de meeste medewerkers hebben een eerste gesprek gevoerd met de onderwijsleiders. "Ik heb alleen een kennismakingsgesprek gehad, wat HRM-achtigs... Ik verwacht een heel ander gesprek als je het hebt over ontwikkeling. Dan verwacht ik zaken als een persoonlijk ontwikkelingsplan, planning, management, dat soort zaken. Zo ver is het niet gekomen" (12). Wetend dat het

voeren van dergelijke gesprekken geen gewoonte is, geven medewerkers en leidinggevend toch aan open te staan voor het voeren van deze gesprekken: "POP-gesprekken, ontwikkelingsgesprekken en we gaan zelfs beoordelingsgesprekken krijgen hier. Dus kom maar op" (5). Anderen zijn minder enthousiast of geven aan dat het voeren van dergelijke gesprekken met name tijdrovend is: "functioneringsgesprekken...Dat is allemaal zo minimaal weet je... In de waan van de dag, denk ik, oh ja, zijn we alweer een jaar verder en dan denk ik, ik heb het er nog niet over gehad... Zo werkt het gewoon. Het is te druk" (2). Wanneer mensen wel toekomen aan de gesprekken en er tijd voor maken, worden daarmee verwachtingen gecreëerd. Dat wordt beseft door een leidinggevende: "als je ontwikkelgesprekken voert, geven mensen hun ambitie aan. Ik probeer te stimuleren dat er naar ambitie gevraagd wordt en dat gebeurt ook. Dan moet je, als je mensen ernaar vraagt, dan moet je er ook wat mee"(11). Dit creëren van verwachtingen naar aanleiding van gesprekken, wordt bevestigd door een medewerker: "nou, een gesprek vorig jaar. Ik dacht misschien gebeurt er nog wel eens wat mee. Maar tot nu toe niet"(4). Hieruit blijkt zowel de verwachting van de medewerker, evenals de terughoudendheid van de medewerker om zelf nog eens bij de leidinggevende na te gaan welke opvolging er komt op gemaakte afspraken. Een ander geeft aan dat het door de drukte geen prioriteit heeft om gemaakte afspraken uit de gesprekkencyclus na te leven.

De afdeling HRM heeft formulieren beschikbaar gesteld om leidinggevend te faciliteren in het voeren van de gesprekken. Deze formulieren worden gebruikt, aldus leidinggevend: "in het verleden gebruikte ik de functioneringsgespreksformulieren echt als leidraad voor het gesprek. Ik merk dat ik langzamerhand steeds meer dat loslaat. Gelukkig schrijft nu ook iemand dat verslag voor me" (10) en "als je zo vaak functionerings- en ontwikkelingsgesprekken gaat houden, dan kan ik me voorstellen dat je dat op een andere manier vast wil leggen. Want verslagen, dat geeft een hoop werk he. Misschien wel dat de betrokkene zelf het verslag maakt, daarna dan door beiden ondertekend. Dat dwingt het personeelslid ook om na te denken en om tijdens het gesprek ook wel gestructureerd de onderwerpen aan de orde te brengen en ook zelf

*in de lead te komen*"(6). Daarnaast hebben mensen voor het voeren van hun gesprekken te maken met nieuwe of andere leidinggevendenden. Ook dat heeft gevolgen voor het succes van de cyclus van functioneren en ontwikkelen. *"In een krimpende organisatie, als mensen zich niet veilig voelen en ook met hun leidinggevende, in hoeverre bouw je dan een band op en ben je in staat om gesprekken te voeren met mensen?"* (17). Het voeren van gesprekken die gaan over iemands functioneren wordt als 'spannend' omschreven. *"Wat naaste collega's denken en vinden, dat is wel spannend, mensen zijn er niet echt mee opgevoed"* (8) Er kleeft een negatieve bijmaak aan het voeren van formele gesprekken: *"dat je afgerekend wordt op je functioneringsgesprek, dat je je moet bewijzen"* (16) en *"voorheen werden functionerings- en beoordelingsgesprekken gezien als afrekengesprekken met de werknemer. Als iemand niet functioneert dan komt er zo'n gesprek, en dat moet de doelstelling niet zijn"*(8). Ervaringen uit het verleden, als het niet opvolgen van de gemaakte afspraken en de lage prioriteit die het voeren van gesprekken kreeg, zijn niet zomaar weg uit de organisatie. Het besef dat dergelijke gesprekken nodig zijn om te komen tot ontwikkeling is er wel en de ondersteuning daarin wordt ook op allerlei manieren nagestreefd. In praktijk blijkt echter tijd nodig te zijn om van het voeren van deze gesprekken een vertrouwde vanzelfsprekendheid te maken.

#### **4.5 Samenvatting**

Verschillende veranderingsprocessen zijn van invloed op de ontwikkeling van medewerkers. Bij het streven naar professionalisering en ontwikkeling van medewerkers zijn allerlei mensen betrokken. In de veranderde onderwijsstructuur ligt vooral een taak bij de onderwijsleiders om, met hun opgedane kennis, een bijdrage te gaan leveren aan de professionalisering van de medewerkers van het ABC College. Door de zoektocht naar de juiste rol- en taakverdeling lijkt het voeren van gesprekken een ondergeschoven kindje te worden. In de volgende hoofdstukken worden de bevindingen uitgebreid geanalyseerd aan de hand van de literatuur, om tenslotte een conclusie te kunnen geven.

## Hoofdstuk 5 - Analyse

*“It would be so nice if something made sense for a change.”*

Het leggen van verbanden tussen de empirie en de theorie maken een analyse van de onderzoeksorganisatie mogelijk. De thema's organisatieverandering, sturing en ontwikkeling hebben hierin een prominente rol. Gedurende het onderzoek kwamen verschillende tegenstrijdigheden aan het licht rond de genoemde thema's. Deze paradoxen zullen, samen met de dilemma's die zich voordoen in organisaties, in dit hoofdstuk uitgebreid aan bod komen.

### 5.1. Gewoonte versus verandering

De kwaliteit van het onderwijs moet omhoog. Dit geluid is al jaren te horen en er wordt steeds gezocht naar manieren om daarin vernieuwend en verbeterend te zijn. Daarmee komen er steeds weer veranderingen op het bord van de onderwijsorganisaties te liggen. Zoals Jansen et al. (2009) aangeven, er is steeds weer wat anders. Het is bijna gewoonte dat er sprake is van verandering en vernieuwing. Op het ABC College hebben medewerkers deze ervaringen ook. De mensen die met de veranderingen te maken krijgen geven aan dat er 'altijd wel wat is'. Zij raken afgestompt door de continue vernieuwingsdrang.

Een voorbeeld van een extern ingegeven impuls voor organisatieverandering is de beoogde professionaliseringsslag die gemaakt dient te worden op de Nederlandse Mbo's. Verhoogde kwaliteitseisen maken dat de Mbo's hun werkwijze aanpassen, bijvoorbeeld door aandacht te vestigen op de scholing van hun medewerkers. Binnen deze organisaties is het niet gemakkelijk om vernieuwingen door te voeren. Bolman en Deal (2003) voorspelden al dat professionele bureaucratieën trage veranderingsprocessen kennen. Het is in dit geval niet anders.

Een interne ontwikkeling die stof heeft doen opwaaien is de vernieuwde organisatiestructuur van het ABC College. De organisatie zou daarmee ook platter worden, er is immers sprake van het wegsnijden van een hiërarchische laag. Het wegnemen van de laag van onderwijsmanagers en het vervangen van teamleiders door onderwijsleiders, zou er toe moeten leiden dat er meer verantwoordelijkheden bij het onderwijzend team komen te liggen. De lijntjes in de organisatie zouden korter moeten zijn. Dit lijkt echter niet het geval te zijn. Zo vooruitstrevend als het wegsnijden van een laag uit de organisatie op papier ook leek, zo beperkt zijn de gevolgen ervan op de werkvloer.

De huidige inrichting van de branche is als volgt: de branchedirecteur aan de top, daarin ondersteund door adjunct-directeuren. Zij geven leiding aan de onderwijsleiders en de onderwijsleiders hebben het onderwijzend team onder hun hoede. Wederom zou men kunnen spreken over vier schijven binnen een branche. Omdat onderwijsleiders aangeven het erg druk te hebben, verzamelen zij ondersteuning om zich heen, een staf van mensen die hen bij de administratie ondersteunt. De verschillen met het voormalige onderwijsmanagement en de teamleiding zijn nauwelijks meer te ontdekken, behalve dat alle taken in principe op het bord van één en dezelfde leidinggevende liggen, namelijk de onderwijsleider. Naast de hiërarchische laag van onderwijsleiders, lijkt zich nog een scheiding voor te doen, namelijk binnen de docententeams. Met de invoering van de salarismix en dus de verschillende loonschalen voor docenten, ontstond onderscheid. Het gaat dan om het onderscheid tussen de docenten die zich enkel bezighouden met lesgeven en docenten die daarnaast ook leidinggevende taken uitvoeren. In praktijk blijkt dat deze docenten en hun collega's nog zoekend zijn naar de wijze waarop zij invulling aan hun rol kunnen geven. De nadruk is, binnen het ABC College, gelegd op de verschillende capaciteiten van LC-docenten en LB-docenten, met allerlei gevoelens en gevolgen voor het team van dien. De LC-docenten blijken blij



te zijn nu waardering te krijgen voor het werk dat zij doen, wat met name blijkt uit hun salariëring. Door veranderingen in de structuur is op het ABC inderdaad sprake van ambiguïteit, verwarring en wantrouwen (Bolman et al, 2003). De onderwijsleider is nu, samen met zijn staf, verantwoordelijk voor een onderwijsteam. Met andere woorden, de oude situatie, waarin onderwijsmanagers en teamleiders samen de verantwoordelijkheid droegen voor de onderwijzend teams, wordt opnieuw gecreëerd. Een oorzaak kan gezocht worden in het heersende organisatieklimaat. Amelvoort et al. (1999) geven aan dat naast de structuur, ook de cultuur ondersteunend dient te zijn aan de versterking van de positie van de medewerkers (in Tjepkema, 1999). Enkele maanden na het invoeren van de nieuwe structuur blijkt dat opnieuw verschillende lagen in de organisatie ontstaan. Wederom wordt gezocht naar een rol, wederom krijgt een nieuw plan geen duidelijke opvolging en wederom valt men terug in het oude stramien. De gewoonte lijkt het te winnen van de vernieuwing.

Een verklaring hiervoor is gegeven door Bolman et al. (2003). De ambiguïteit, de onduidelijkheid en het wantrouwen die gepaard gaan met veranderingsprocessen, worden door de organisatieleden de kop ingedrukt. Zij zoeken naar manieren om de organisatie wel te voorzien van een duidelijke en vertrouwde structuur. Dat lijkt goed te lukken. Een daadwerkelijke omslag in de organisatie komt moeilijk van de grond, zoals dat vaker moeizaam gaat in een professionele bureaucratie (Bolman et al., 2003). De professionals maken gebruik van de eigen, autonome handelingsruimte en zijn wars van opgelegde veranderingen, zoals dat is voorspeld door Van den Brink et al (2006). Zij zoeken de grenzen op van de gestelde kaders in hun poging vast te houden aan het vertrouwde en bekende.

### *5.2. Controleren versus delegeren*

Een ander dilemma voor professionele bureaucratieën betreft het zoeken naar de balans tussen professionele autonomie en afhankelijkheid, tussen

zelfsturing en aansturing. Zo ook op het ABC. Door de autonomie van de professionals die in het onderwijs werkzaam zijn, is het soms lastig om sturing te geven. "De behoefte aan controle en zelfbeschikking is hoog bij de huidige generatie professionals" (Van den Brink et al, 2006: 171). In verschillende beleidsstukken van het ROC is de wens geuit dat medewerkers in de organisatie zelf verantwoordelijkheden op zich gaan nemen en daartoe ook de mogelijkheden krijgen. De mate van empowerment van de werkvloer kan vergroot worden door het delen van verantwoordelijkheden en leiderschapstaken met een team (Yukl, 2009). Een poging tot empowerment en het faciliteren van zelfsturing is ondernomen, door herontwerp van de structuur (Amelvoort et al., in Tjepkema, 1999). Daarbij zou de taak van de managers zich 'beperken' tot het plannen, organiseren en controleren, maar ook motiveren van ondergeschikten en het delegeren van verantwoordelijkheden (Kotter, 1988 in Bolman et al., 2003; Kane-Urrabazo, 2006). Dat laatste blijkt moeilijk te zijn. In een hiërarchisch ingerichte organisatie, zoals het ABC College is dat niet zo eenvoudig.

De bovenste bestuurslagen hebben zich een belangrijke rol toegeëigend, het College van Bestuur en de branchedirecties zijn erg bepalend voor de koers van de organisatie, aldus de verschillende respondenten. De top van organisatie zegt de lijnen in de organisatie korter te willen maken. Er zijn binnen het ABC voorbeelden te noemen van branches waarbij men daadwerkelijk probeert de mogelijkheden tot sturen zo dicht mogelijk bij de werkvloer te leggen, maar dit is nog lang niet overal het geval. Dit valt wellicht te wijten aan de moeite die leidinggevendenden hebben met het delegeren van bevoegdheden, zoals dat door Bolman et al. (2003) is omschreven. Het druist tegen de principes van autoriteiten in om anderen meer macht te geven. Sommige leidinggevendenden zeggen dat zij er graag van zouden uitgaan dat het team zelf taken op zich neemt. De wens tot het belijden van theorie Y is er, maar ondertussen gebeurt dat niet. Er is in plaats van ruimte voor zelfsturing, veel aansturing. Er lijkt op het ABC meer naar theorie X dan naar theorie Y te worden gehandeld (McGregor,

1960 in Bolman et al., 2003). Er wordt aangegeven dat zowel leidinggevend als medewerkers tijd nodig hebben om te wennen aan het hebben van ontwikkelingsruimte. Ook als de leidinggevend welwillend zijn in het delegeren van bevoegdheden, loopt men tegen barrières aan. Ten eerste ontstaat bij taakdelegatie onzekerheid bij managers, zoals Watson (1985) al omschreef. Leidinggevend zouden niet goed weten welk gedrag passend is en welke taken zij dienen te vervullen in de nieuwe situatie (in Stoker, 1999). Ten tweede is ook de leidinggevend vaak gebonden aan de eigen handelingsruimte. De leidinggevend moet, om verantwoordelijkheden te kunnen delegeren, namelijk letterlijk bij machte zijn om dat te kunnen doen. Zoals Cunliffe aangeeft: “the key is ensuring that a manager’s authority is commensurate with responsibility, so that she or he has the power to get things done” (Cunliffe, 2009: 88). In de praktijk blijkt het moeilijk te zijn om inderdaad de benodigde verantwoordelijkheden en bevoegdheden te delen. De top van de organisatie wil controleren, zij zijn sterk sturend op de branche. Door de onduidelijke rolverdelingen en kreten als ‘daar zijn we nog mee bezig’ houden leidinggevend de touwtjes stevig in handen.

### *5.3. Vrijheid versus gebondenheid*

De veranderende lagen in het ROC werken zowel belemmerend als bevorderend voor de zelfsturing en ontwikkeling van medewerkers. Zoals ook blijkt uit de bevindingen, ervaren medewerkers de geboden vrijheid vooral als een mooi, maar ook een cosmetisch verhaal. Het besef dat medewerkers zelf in de lead kunnen komen om zichzelf zo optimaal mogelijk te ontplooiën is aanwezig, zoals door verschillende auteurs ook onder de aandacht wordt gebracht (o.a. Gaspersz et al, 1999; Burggraaf, 2010). Wanneer er door docenten met onderwijsleiders gesproken wordt over hun ontwikkeling, dan verwachten verschillende docenten daarin hulp van hun leidinggevend. Deze sturing zouden onderwijsleiders op hun beurt ook moeten geven, zoals blijkt uit de plannen van bijvoorbeeld de HRM-afdeling of vanuit de branchedirecties. Er wordt daarbij veel naar leidinggevend gekeken, van hen wordt door medewerkers nog veel

sturing verwacht. De onderwijsleiders dienen bijvoorbeeld toestemming te geven voor een scholingstraject. Daarmee wordt een soort cirkel gecreëerd die moeilijk te doorbreken is. Het is moeilijk om van onderuit de organisatie iets gedaan te krijgen, wanneer steeds toestemming nodig is (Bolman et al., 2003).

Daarnaast willen leidinggevend de ontwikkelingsrichting van hun medewerkers beïnvloeden. Onderwijsleiders en branchedirecties hebben een stevige vinger in de pap als het gaat om de keus voor het volgen van bijvoorbeeld cursussen of scholing. De ontwikkeling van medewerkers wordt goeddeels bepaald door de leidinggevend en in hoeverre deze daarvoor openstaat. De beschikking over met name tijd en geld, is belangrijk wanneer men scholing en daarmee professionalisering wil faciliteren. Dit is een voorbeeld van de door Van den Brink et al. (2009) omschreven spagaat van professionals. Zij willen vrij zijn in het maken van eigen keuzes, maar worden beperkt door de gestelde kaders. Tegelijkertijd vragen zij om leiding en begrenzing door hun leidinggevend.

### *5.4. Top-down versus bottom-up*

Het leiden van een organisatie wordt voor een groot deel bepaald door de visie die men heeft op leiderschap. Afhankelijk van die visie worden keuzes gemaakt in de aansturing van de organisatie. Als men ervan uit gaat dat onderwijs de kerntaak is en dat de organisatie ondersteunend is aan het onderwijs, dan veronderstelt dat een nadruk op de ontwikkeling van diegenen die onderwijs verzorgen. In dat geval zou men bottom-up werken. Uit de wensen van het ABC lijkt een dergelijke aanpak naar voren te komen. Aanvankelijk werd bij de herstructurering ook vooral gedacht aan de professionalisering en het empoweren van de onderwijsteams. Echter, uit de interviews bleek dat met name leidinggevend zich bleven ontwikkelen. De onderwijsleiders zijn middels het MD-traject getraind om leiding te geven aan een team. Zoals verschillende auteurs voorstellen, gaat de leidinggevend zich minder bezighouden met het dagelijkse uitvoerende werk en gaat zich meer richten op de randvoorwaarden. Short

omschrijft daarbij de rol van de leidinggevende als een *unleader*: “one who leads others to lead themselves” (Short, 2003: 495).

Een sprekend voorbeeld van de visie van het ABC op goed leiderschap is te vinden in datzelfde MD-traject. De visie vanuit de top van de organisatie is de werkvloer zo goed mogelijk te faciliteren in hun ontwikkeling, maar ondertussen gaat veel aandacht uit naar de leidinggevers en veel minder naar het onderwijzend team. Diegenen die een hogere of nevenschikte functie krijgen in de organisatie, zoals dat met onderwijsleiders het geval is, krijgen vele mogelijkheden aangeboden. Een scholingstraject is voor hen mogelijk gemaakt. Enerzijds is het opleidingstraject voor de onderwijsleiders een slimme zet. Zij worden gefaciliteerd in het geven van het goede voorbeeld en leren de kneepjes van het vak van leidinggeven aan een team. Anderzijds lijkt het haaks te staan op het idee van empowerment van de werkvloer. Empowerment, zoals Dunst (1991) omschrijft, wordt op het ABC slechts deels nagestreefd. Ervaringen ter bevordering van de autonomie wordt voornamelijk door onderwijsleiders opgedaan. De organisatiecultuur en structuur werken niet bevorderend voor het verstevigen van de posities onder in de organisatie, de aanbevelingen van Amelsvoort et al. (in Tjepkema, 1999) en Yukl (2009) ten spijt.

De nieuwe laag van leidinggevers, merkt in de dagelijkse praktijk dat zij belemmerd worden door de bestaande organisatiecultuur en de starheid van onderwijzend personeel of het onderwijzend team. Onderwijsteams lopen tegen grenzen aan, omdat er veel onduidelijkheid is over de taakverdeling tussen onder andere de onderwijsleiders en de verschillende docenten. Er wordt gesproken over de eilanden van de professionals en de ivoren torens van leidinggevers. Om verbinding tussen de twee mogelijk te maken is de dialoog nodig, maar met het voeren van gesprekken is men niet vertrouwd. De organisatiecultuur van het ABC kan een boost gebruiken om de gewenste ontwikkeling mogelijk te maken.

### 5.5. Samenvatting

In een sterk hiërarchische organisatie, waarin veranderingen niet eenvoudig door te voeren zijn, heeft een herstructurering zowel veel als weinig invloed. De professionals die werkzaam zijn binnen het ABC kunnen hun werk uitvoeren op hun eigen, vertrouwde manier, er verandert immers weinig aan de kerntaak van het onderwijzen. Echter, in het streven van de organisatie naar professionalisering is de herstructurering wel van grote invloed. De nieuwe leidinggevende is een belangrijke spil voor de ontwikkeling van de mensen op de werkvloer. Ontwikkeling wordt namelijk mogelijk gemaakt door de ruimte die de leiding geeft aan het team. De macht der gewoonte maakt het daadwerkelijk empoweren van de werkvloer nauwelijks mogelijk. De nieuwe lagen vallen terug in oude gewoontes en de nadruk is weer op leidinggevers gelegd in plaats van op de medewerkers. In het laatste hoofdstuk worden de conclusies horend bij dit onderzoek gegeven.

## Hoofdstuk 6 - Conclusies en reflectie

*“But then, shall I never get any older than I am now? That’ll be a comfort, one way, never to be an old woman, but then always to have lessons to learn!”*

Op basis van de theorie en empirie kan antwoord worden gegeven op de hoofdvraag: **wat betekent de vernieuwde organisatiestructuur van het ABC College voor de aansturing, zelfsturing en ontwikkeling van haar medewerkers?** In dit laatste hoofdstuk worden de concluderende antwoorden op deze vraag gegeven. Daarnaast worden aanbevelingen gedaan en wordt gereflecteerd op het onderzoeksproces.

### 6.1. Organisatieverandering, sturing en ontwikkeling

Het ABC College wil goed onderwijs verzorgen en streeft daarbij naar professionaliteit, kwaliteit en flexibiliteit. Om het hoofd te kunnen bieden aan allerlei dynamieken in de directe en indirecte omgeving van het ROC worden allerlei stappen genomen, zodat het onderwijs zo goed mogelijk kan worden aangeboden. Een voorbeeld van een dergelijke stap is het recente herontwerp van de organisatiestructuur. De wens tot het creëren van verantwoordelijkheden laag in de organisatie, deed de organisatie besluiten de structuur te herzien. Vanaf januari 2012 werkt het ABC College met onderwijsleiders aan het hoofd van onderwijsteams en een branchedirectie bestaande uit een branchedirecteur en adjuncten. De organisatie lijkt op papier plat te zijn, met drie schijven binnen de branche, waarin doorgroeimogelijkheden beperkt zijn. In de veranderde organisatiestructuur is men zoekende naar een geschikte invulling van de rollen.

#### 6.1.1. Nieuwe rollen

De leidinggevendenden binnen het ABC zien het belang van het delegeren van taken en verantwoordelijkheden. Zo bestaan de onderwijsteams tegenwoordig uit docenten met verschillende functieomschrijvingen en daaraan gekoppelde taken en bevoegdheden, maar het is bijvoorbeeld niet

duidelijk op welke wijze de docenten in de hoogste schaal, LC, het beste uit zichzelf en uit het team kunnen halen. Zij zouden onderwijs-overstijgende taken kunnen vervullen, maar dit lijkt nog weinig te gebeuren. De onderwijsleiders lijken in beslag genomen te zijn door hun eigen nieuwe rollen en hun opleidingstraject. Daarnaast trekken de onderwijsleiders nog veel verantwoordelijkheden naar zich toe. Zij zeggen te beseffen en te waarderen dat het onderwijzend team verantwoordelijkheden kan dragen, maar ondertussen wordt nog weinig overgelaten aan het team. Het delegeren van taken aan het team is nog vooral toekomstmuziek, ‘we gaan dat doen’ is veel gehoord. Het veranderproces gaat traag, er is meer tijd nodig om van plan op papier naar werkelijkheid te gaan.

#### 6.1.2. Duurzame inzetbaarheid

Het ABC hecht belang aan de ontwikkeling van de medewerkers, zodat ze op een goede manier een bijdrage kunnen blijven leveren aan de organisatie. Bij duurzame inzetbaarheid gaat men uit van organisatie overstijgende ontwikkeling (Gaspersz, 1999; Burggraaf, 2010). Bij ontwikkeling gaat het vooral om ontwikkelen binnen de organisatie, waar mensen vaak langere tijd werken. Men verandert niet zo snel van baan of organisatie in het onderwijs. Hiervan is nauwelijks sprake. Daarnaast wordt uitgegaan van de eigen verantwoordelijkheid van medewerkers en de intrinsieke wens tot het blijven ontwikkelen, leren en groeien. Die intrinsieke wens geldt voor sommigen op het ABC wel, maar voor anderen helemaal niet. Er is op kleine schaal sprake van scholing, bijvoorbeeld in de vorm van het volgen van cursussen.

Eén aspect van de nieuwe rolverdeling is wel duidelijk, namelijk dat de onderwijsleider het aanspreekpunt voor de medewerker is, waar het gaat om ontwikkelingsmogelijkheden. ‘HRM-zaken en -taken’ liggen bij de onderwijsleiders. Onderwijsleiders kunnen op hun beurt aankloppen bij

de branchedirectie om over hun eigen ontwikkeling te spreken. De leidinggevende is een belangrijke spil, als het gaat om de ontwikkeling van medewerkers.

Met het oog op de professionalisering van het onderwijs is de dialoog aangaan belangrijk geworden. In het MD-traject is aandacht besteed aan het voeren van dergelijke gesprekken. Het initiatief ligt bij de leidinggevende om het gesprek aan te gaan over functioneren en ontwikkelen. Het voeren van formele, maar ook informele gesprekken met betrekking tot ontwikkelen en ontplooien is voorheen echter geen gewoonte geweest. De gesprekken zijn nauwelijks gevoerd. Dergelijke gesprekken werden in het verleden vooral gevoerd met diegenen die niet functioneerden, waardoor een negatief imago rond de gespreksvoering is ontstaan. In de vernieuwde organisatiestructuur, met nieuwe lagen leidinggevend, wil men met frisse moed de gesprekscyclus oppakken. Het voeren van gesprekken is nu onder de aandacht gebracht en moet op de langere termijn een vanzelfsprekendheid worden.

Naast leidinggevend hebben medewerkers zelf ook een verantwoordelijkheid waar het gaat om hun eigen ontplooiing. Zij kunnen het initiatief nemen om het gesprek aan te gaan met hun leidinggevende. De meesten geven aan dit ook te doen als zij er behoefte aan hebben. Er is echter een aantal belemmeringen te benoemen die (de dialoog over) ontwikkeling in de weg staan. Allereerst ervaren docenten veel druk. Door de hoog ervaren werkdruk, komt het gros van de medewerkers hier niet aan ontwikkelen toe. Ten tweede zijn de meesten tevreden in hun werk en omstandigheden zij geen hogere of andere functie. In een platte onderwijsorganisatie zijn er ook beperkte mogelijkheden tot verticaal doorgroeien. Daarbij blijken mensen niet snel te veranderen van werkgever, zij blijven langere tijd werkzaam voor dezelfde onderwijsorganisatie. Ten derde zijn er minder mogelijkheden dan voorheen, bezuinigingen maken het volgens medewerkers lastig om zich te blijven ontwikkelen, het geld is er niet voor of het wordt op een andere

manier besteed (Jansen et al, 2010). Ten slotte hebben veranderingen in de organisatie, zoals het herontwerp van de structuur een verandering van de gebruiken en de gewoontes tot gevolg (Tjepkema, 1999). Organisatieleden hebben tijd nodig om te wennen aan een nieuwe rol en aan een andere leidinggevende. Met het voorgaande zou duidelijk moeten worden dat het niet eenvoudig is om wensen tot professionalisering, ontwikkeling of verandering door te voeren. In de waan van de dag gaat men voorbij aan het voeren van gesprekken, hebben mensen het te druk, is het volgen van scholing een enorme opgave voor een team en een individu en wordt veelal geen opvolging gegeven aan gemaakte afspraken. Het is begrijpelijk dat een grote, professionele organisatie niet in staat is alles te stroomlijnen. De afdeling HRM is begaan met de blijvende ontwikkeling van medewerkers en geeft daartoe impulsen aan de organisatie. Zij biedt onder andere mogelijkheden tot loopbaanbegeleiding of een gesprekscyclus van functioneren en ontwikkelen. De cultuur van de organisatie is er echter niet naar om gebruik te maken van deze kansen. Uit de interviews bleek dat veiligheid, vertrouwen, wantrouwen, hiërarchie en het heden en verleden een belangrijke rol spelen voor de mensen die werken op het ABC College. Door sterke hiërarchische verhoudingen en besluitvormingsprocessen, is het niet eenvoudig voor de individuele medewerker iets voor elkaar te krijgen. De verantwoordelijkheid ligt dan ook echt bij het individu om zelf stappen te ondernemen ter ontwikkeling van zichzelf en daarmee van de organisatie.

## 6.2. Aanbevelingen

Op basis van dit onderzoek kunnen verschillende aanbevelingen worden gedaan.

- Volg de ingeslagen koers. Door de grote hoeveelheid aan veranderingen en tegelijkertijd de trage doorvoering van deze aanpassingen naar de praktijk, lijkt het passend om veranderingen als de huidige herstructurering een kans te geven. Ontwikkelen is goed, verandering is nodig, maar door continue veranderingsprocessen raken mensen verloren. Wanneer de keus

is gemaakt op een bepaalde manier te gaan werken, verdient het de aanbeveling daar aan vast te houden.

- Wees transparant. In een grote organisatie, waarin verschillende (kritische) professionals samenwerken aan het leveren van goed onderwijs is het belangrijk vertrouwen te hebben in elkaar. Het delen van informatie is daarbij noodzakelijk. Door de dialoog aan te gaan, het gesprek tussen leidinggevende en medewerker, wordt duidelijk wat de richting van de organisatie is en waarin de medewerker zich wil ontwikkelen. Voor beiden geldt dat zij, wanneer zij zich open opstellen, het ontwikkelingsproces van zowel de organisatie als het individu ondersteunen.
- Practice what you preach. Uit het onderzoek bleek meermaals dat de plannen op papier, ingegeven vanuit de top van de organisatie, vanuit HRM, vanuit de onderwijsleiders, gaan over lage verantwoordelijkheden. Degenen die die verantwoordelijkheden dan moeten nemen, namelijk de onderwijzende teams, die komen niet aan het woord. Ook het opleidingstraject is aan hun neus voorbij gegaan. De aanbeveling luidt dan ook: besteed aandacht aan de ontwikkeling van het team. Leg de nadruk bij diegenen waarvan je wilt en verwacht dat zij verantwoordelijkheden gaan nemen, de docenten, de instructeurs etcetera. De 'empowerment' van het team, het faciliteren van het nemen van deze verantwoordelijkheden kan beter. Een opleidingstraject met als speerpunt teamwork biedt mogelijk uitkomst.

### 6.3. Reflectie

Reflectie op dit onderzoek geeft verschillende inzichten. Zo bieden de rol van onderzoeker, de gebruikte theorie en andere onderzoeksmogelijkheden stof tot nadenken. De rol van de onderzoeker is een belangrijke actor bij het doen van onderzoek. In dit onderzoek was de onderzoeker een outsider, met bijbehorende voor- en nadelen. Een nadeel van het zijn van outsider lag verscholen in het organisatie-culturele aspect van het onderzoek. Het bleek veelal te gaan om uitingen van de

organisatiecultuur. Als outsider kun je enerzijds deze uitingen nog waarnemen, omdat je geen onderdeel bent van de organisatie. Anderzijds is het moeilijker om de onderhuidse betekenissen te duiden die een rol spelen in het werk van leidinggevenden en medewerkers. Wantrouwen en onzekerheden maken het lastig voor de onderzoeker om direct bij de kern te komen. Daarnaast is de onderzoeksvraag misschien te vroeg in het veranderproces gesteld. Mensen hebben pas enkele maanden kunnen wennen aan de nieuwe rol en dat zou mogelijk een vertekend beeld kunnen geven. Wanneer dit onderzoek over zou worden gedaan, zou meer aandacht besteed kunnen worden aan de op te bouwen vertrouwensband en de tijd die nodig is om vernieuwingen een kans te geven.

In het onderzoek is gebruik gemaakt van Nederlandse, maar ook internationale theorie rondom leiderschap, organisatieverandering en cultuur. Een kritische lezer zou zich kunnen afvragen of bijvoorbeeld Amerikaanse theorie over de organisatiecultuur ook op een Nederlandse casus toepasbaar is. Door afwisselend gebruik te maken van de literatuur uit binnen- en buitenland is dit zo veel mogelijk ondervangen.

Een suggestie voor verder onderzoek heeft betrekking op de onderwijsteams. Het ABC College zou zich kunnen richten op de wijze van taakdelegatie. In hoeverre worden taken gedelegeerd? Om welke taken gaat het dan? En in hoeverre zijn medewerkers in de mogelijkheid zelfstandig besluiten door te voeren? Dit onderwerp werd aangeraakt in dit onderzoek, maar het zou verder uitgediept kunnen worden. Daarnaast zou onderzoek kunnen worden gedaan naar de ontwikkelbehoeften van de onderwijsgevenden. De aandacht is namelijk vooral uitgegaan naar de leidinggevenden in de organisatie. Als het gaat om de delegatie van verantwoordelijkheden, moeten mensen toegerust zijn om daar goed mee om te kunnen gaan. De vraag die men daarbij kan stellen is de volgende: hoe kunnen de onderwijzende teams in hun kracht gezet worden en welke aanpak is dan het meest geschikt in deze onderwijsorganisatie?

#### *6.4. Eigenwijs!*

Bij zelfsturing, ontwikkeling, ontplooiing en het streven naar duurzame inzetbaarheid gaat het steeds om het eigen initiatief. Het gaat om de wijze waarop mensen, vaak eigenwijs gevonden professionals, zelf omgaan met de mogelijkheden die hen geboden worden en de kansen die zij aanpakken. Zij hebben autonome handelingsruime, maar vragen ook begrenzing van hun leidinggevende. Vooralsnog ligt de nadruk veel op de leidinggevenden in de organisatie. Naar hen wordt gekeken voor het bepalen van de koers. De leidinggevenden houden ook veel verantwoordelijkheden bij zichzelf. Leidinggevende geven aan te balanceren in de aansturing en tegelijkertijd de zelfsturing van hun medewerkers. Dit blijkt een lastig vraagstuk te zijn. Mensen willen enerzijds de ruimte krijgen zich te ontwikkelen, anderzijds zijn zij druk, verandert hun omgeving en hebben zij niet de ambitie om door te groeien in de organisatie. Daardoor komen veranderingen niet echt van de grond en hebben de oude gewoontes vrij baan. Door tijd, ruimte en vertrouwen te bieden kunnen medewerkers worden aangemoedigd in hun gewenste professionele ontwikkeling. Dan kunnen zij hun eigen wijsheden vergroten en daarmee de organisatie van dienst zijn. Het onderwijs mag meer eigenwijs.

## Literatuur

Alvesson, M. (2002) *Understanding Organizational Culture*, Londen: Sage

Becker, G.S. (1993) *Human Capital: A theoretical and empirical analysis with special reference to education*, Chicago: National Bureau of Economic Research

Boeije, H. & H. Boeije (2005) *Analyseren in kwalitatief onderzoek*, Den Haag: Boom Lemma uitgevers

Bolman, L. & T. Deal (2003) *Reframing Organizations: Artistry, Choice and Leadership*, San Fransisco: Jossey-Bass

Bruel, M. en C. Colsen (1998) *De geluksfabriek, over binden en boeien van mensen in organisaties*, Schiedam: Scriptum Books

Burggraaf, G. (2010) *Leerboek duurzame inzetbaarheid*, Almere: Multilibris

Carter, S. en M. Little (2007) Justifying Knowledge, Justifying Method, Taking Action: Epistemologies, Methodologies and Methods in Qualitative Research, *Qualitative Health Research*, vol. 17, no. 10, New York: Sage Publications

Carroll, L. (1865) *Alice in Wonderland*, Londen: Macmillan

Cunliffe, A. (2009) *A very short, fairly interesting and reasonably cheap book about management*, Thousand Oaks, CA: Sage Publications

Currie, G., S. Tempest en K. Starkey (2006) New careers for old? Organizational and individual responses to changing boundaries, *The International Journal of Human Resource Management*, 17:4

Denzin, N. & Y. Lincoln (1994) Introduction: Entering the field of qualitative research, *Handbook of Qualitative Research*, Sage

Financieel Dagblad (2012) 'Werkenden moeten duurzamer inzetbaar zijn', 26 maart 2012, geraadpleegd op 2 april 2012 via <http://fd.nl/economie-politiek/433709-1203/werkenden-moeten-duurzamer-inzetbaar-zijn?visited=true>

Friedman, K. (2011) You're on! How strong communication skills help leaders succeed, *Business strategies series*, vol. 12, no. 6, Bingley: Emerald Group Publishing

Gaspersz, J. (1999) *Sturing geven aan employability*, Deventer: Samson

Gaspersz, J. en M. Ott (1998) *Management van employability: Nieuwe kansen in arbeidsrelaties*, Assen: Van Gorcum



- Gründemann, R. en S. de Vries (2002) *Gezond en duurzaam inzetbaar: employability-beleid in Nederland*, Hoofddorp: TNO Arbeid
- Jansen, T., G. van den Brink, J. Kole (2010) *Beroepstrots: een ongekende kracht*, Amsterdam: Boom
- Kane-Urrabazo, C. (2006). Management's role in shaping organizational culture. *Journal of Nursing Management*, 14(3), 188-194
- Manz, C. en C. Neck (2004) *Mastering Self-Leadership; Empowering yourself for personal excellence*, Upper Saddle River: Prentice Hall
- MBO15 (2012), geraadpleegd op 11 mei 2012, via <http://www.mbo15.nl/>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2012) *Salarismix leerkracht Middelbaar beroepsonderwijs*, geraadpleegd op 20 april 2012, via <http://www.functiemix.minocw.nl/AfsprakenMBO.aspx>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2011) *MBO15*, geraadpleegd op 11 mei 2012, via <http://www.functiemix.minocw.nl/AfsprakenMBO.aspx>
- Ministerie voor Sociale Zaken en Werkgelegenheid (2012) *ESF Actie E: Sociale innovatie, vitale bedrijven*, geraadpleegd op 6 februari 2012, via [http://www.agentschapszw.nl/subsidies/esf\\_e-sociale-innovatie-vitale-bedrijven](http://www.agentschapszw.nl/subsidies/esf_e-sociale-innovatie-vitale-bedrijven)
- Mintzberg, H. (1979) *The Structuring of Organizations*, Upper Saddle River: Prentice Hall
- Muller-Smith, P. (1999) How to Keep Cool in Tough Times, *Journal of PeriAnesthesia Nursing*, vol. 14, no 1, februari, p.31-34
- Nauta, A., A. van Vianen, B. van der Heijden, K. van Dam en M. Willemsen (2009) Understanding the factors that promote employability orientation: the impact of employability culture, career satisfaction and role breadth self-efficacy, *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 82
- Nieuwe Rotterdamsche Courant, NRC (2009) *Inzetbaarheid werknemers onderdeel van meeste cao's*, geraadpleegd op 2 februari 2012, via [http://vorige.nrc.nl/economie/article2443618.ece/Inzetbaarheid\\_werknemers\\_onderdeel\\_van\\_meeste\\_cao\\_s](http://vorige.nrc.nl/economie/article2443618.ece/Inzetbaarheid_werknemers_onderdeel_van_meeste_cao_s)
- Nieuwe Rotterdamsche Courant, NRC (2010) *Werkloosheid blijft nog even*, geraadpleegd op 2 februari 2012, via [http://vorige.nrc.nl/economie/article2577682.ece/Werkloosheid\\_blijft\\_nog\\_even](http://vorige.nrc.nl/economie/article2577682.ece/Werkloosheid_blijft_nog_even),
- Oreg, S., & Berson, Y. (2011). Leadership and employees' reactions to change: The role of leaders' personal attributes and transformational leadership style. *Personnel Psychology*, 64(3), 627-659
- Raad voor Werk en Inkomen, RWI (2011) *Arbeidsmarktanalyse*, Den Haag: Albani Drukkers
- Richardson, L (2000) Writing: a method of inquiry, in Denzin N. & Lincoln, Y., *Handbook of qualitative research*, Thousand Oaks: Sage

Sandberg, J. (2006) *Managing Understanding in Organizations*, Sage Publications

Short, P. (2003) School Empowerment Through Self-Managing Teams: leader behaviour in developing self-managing work groups in schools, *Education*, Pennsylvania: The Pennsylvania State University, vol. 114, no.4, p.493-502

Stoker, J. (1999) *Leidinggeven aan zelfsturende teams*, Assen: Van Gorcum

Stoter, A. (2009) *De communicerende organisatie: communicatie in relatie tot organisatieverandering*, Den Haag: Boom Onderwijs

Tjepkema, S. (1999) *Opleiders in organisaties : Leren (werken) in zelfsturende teams*, Deventer: Kluwer

Van der Brink, G., T. Jansen & D. Pessers (2006) *Beroepszeer: waarom Nederland niet goed werkt*, Amsterdam: Boom

Van der Klink, J., U. Bültmann, S. Brouwer, A. Burdorf, W. Schaufeli, F. Zijlstra, (2011). Sustainable employability in older workers, work as value, *Gedrag En Organisatie*, 24(4), 341-355

Van der Meulen, M. (2009) *Achter de schermen, vakontwikkeling en professionalisering van publieke managers in de zorg en bij de politie*, Delft: Eburon

Van der Spek, K. (2011) Duurzame inzetbaarheid: plan van aanpak, verstarring erger dan vergrijzing, via [www.koosvanderspek.nl](http://www.koosvanderspek.nl), geraadpleegd op 2 april 2012

Van Zwieten, M., D. Willems (2004) Waardering van kwalitatief onderzoek, *Huisarts & Wetenschap*, volume 47, no. 13

Van Vuuren, T., M.C.J. Caniëls, J.H. Semeijn (2011) Duurzame inzetbaarheid en een leven lang leren, *Gedrag en Organisatie*, 24 (4) 357-374

Van Thiel, S. (2007) *Bestuurskundig onderzoek – een methodologische inleiding*, Bussum: Coutinho

Wet-BIO.nl (2012) [www.wet-bio.nl](http://www.wet-bio.nl), geraadpleegd op 3 mei 2012

Yukl, G. (2009) *Leadership in Organizations*, New York: Pearson College