

Met open vizier

Een onderzoek naar de noodzaak van een heldere visie op identiteit

Naam

Nadine van Hierden

Studentnummer

3065553

Opleiding

Bestuurs- en Organiseringswetenschap, Universiteit Utrecht

Leerkring

Nieuwe Uitdagingen aan Culturen van Organisaties (USG3200)

Begeleider universiteit

mw. drs. M.F.T. Dortants

Onderzoeksorganisatie

ROC A12 – Ede

Begeleider organisatie

mw. F. Rave

Datum

24 april 2009

Met open vizier

Over de noodzaak van een heldere visie op identiteit

Bachelorscriptie
Nadine van Hierden

april 2009

Woord vooraf

*We moeten het riskeren aanvechtbare dingen te zeggen,
als daardoor de vitale vragen maar weer aan de orde komen.*
- Dietrich Bonhoeffer (1906-1945)

Vitale vragen, dat zijn vragen over het leven. Vragen ook vanuit het leven. De afgelopen tijd heb ik ze regelmatig mogen stellen en ze werden mij eveneens gesteld. Het zijn vragen waar antwoorden soms uitblijven, waarover nagedacht, gereflecteerd en waarop bezonnen wordt. Juist dat is zo interessant: deze vragen raken je leven en je wezen, het gaat over wat belangrijk voor je is. Het gaat over je identiteit.

Vitale vragen liggen niet voor het oprapen, je moet er naar op zoek. Soms kost dat moeite, soms moet je risico's nemen, soms ervaar je weerstand. Dat heb ik ook ervaren in het onderzoeksproces, niet in het minste bij mijzelf. Het bovenstaande citaat is niet alleen maar een weergave van mijn ervaringen op ROC A12 in Ede, het is ook een reële weergave van wat ik zelf in dit onderzoek heb geleerd over mijzelf, over anderen en over 'de' werkelijkheid. In deze zin is dit onderzoek de neerslag van een boeiende zoektocht naar vitale vragen geworden!

Nu het einde van mijn bachelorscriptie in zicht is, wordt het tijd om een aantal mensen te danken. Hierbij denk ik aan de docenten van ZMD, die bereid waren om een deel van hun tijd en levensgeschiedenis met mij te delen: hartelijk dank, zonder jullie had dit onderzoek geen betekenis gekregen! Ook een woord van dank aan mijn begeleiders is op zijn plaats. Marianne Dortants, mijn begeleidster vanuit de USBO: je had waardevolle adviezen en gaf me het vertrouwen dat het vást goed zou komen. Bedankt voor je interesse en meedenken! In het bijzonder dank aan Femmy Rave, mijn onderzoeksbegeleider vanuit ROC A12. Femmy: ik ben je heel erkentelijk voor je tijd, bereidwilligheid en enthousiasme om elke keer me een stukje van de hectische wereld van het onderwijs te laten ontdekken. Het was niet alleen in het kader van mijn onderzoek, maar zeker ook voor mijzelf heel waardevol. Je brengt het motto van ROC A12 op inspirerende wijze in de praktijk!

Tot slot dank aan degenen die met mij meedachten, tijdens de koffie aan de keukentafel, in de bieb, aan de telefoon of waar dan ook: het heeft me niet alleen een hoop over mijn onderzoek geleerd, maar vooral ook over wie ik zelf ben. Als dat geen vorming van mijn eigen identiteit is...

Utrecht, april 2009
Nadine van Hierden

Inhoud

Woord vooraf.....	2
1. Inleiding	4
2. Methodologische verantwoording	6
2.1 Wetenschappelijke positionering.....	6
2.2 Kwalitatief onderzoek.....	6
2.3 Methoden en technieken	7
2.3.1 Observatie	7
2.3.2 Interviews	8
2.3.3 Documentonderzoek.....	9
2.4 Analyse	9
3. Literatuurreview	10
3.1 Inleiding	10
3.2 Ontwikkeling van organisatie-identiteit.....	10
3.3 Het levensbeschouwelijke aspect van organisatie-identiteit.....	11
3.4 Wie bepaalt de identiteit van de organisatie?	11
3.5 De onderhandelde identiteit van een professionele dienstverlenende organisatie	12
3.6 Professional en visie op identiteit	13
3.7 Is een docent professional?	13
3.8 Normatieve professionaliteit.....	14
3.9 Afronding.....	14
4. Analyse.....	16
4.1 Inleiding	16
4.2 Identiteit op ROC A12: tussen visie en vrijheid	16
4.3 Doorwerking van een brede opvatting van identiteit	18
4.4 Invoering CGO.....	19
4.5 De invoering van CGO en gevolgen voor de identiteit van de docent.....	20
4.6 Identiteit en team.....	21
4.7 Identiteit als professional: wie ben ik?.....	22
4.8 Identiteit in de lespraktijk: de persoon van de leerkracht centraal	23
4.9 Afronding.....	24
5. Speerpunten	26
5.1 Inleiding	26
5.2 De paradoxale docent: geen kader, wel visie.....	26
5.3 Wij-zij: over de interne verhoudingen	28
6. Conclusie en discussie.....	30
7. Reflectie op de rol van onderzoeker	30
Literatuurlijst	33
Bijlagen.....	36
Bijlage I – Organogram ROC A12	37
Bijlage II- vragenlijsten interviews, documenten en observaties	38

1. Inleiding

“Een kwestie van overleven” kopte de Twentse Courant Tubantia recent over de gang van zaken op een ROC.¹ Uitspraken als *“Het ROC is ziek, heel erg ziek”*, of *“Mooi aan de buitenkant, verrot aan de binnenkant”* maken inzichtelijk hoe docenten de situatie op de onderwijsinstelling beschouwen. Dat deze situatie niet uniek is, blijkt uit de reacties die op het artikel volgden. Door voortdurende bezuinigingsrondes, afname van aantal leerlingen, het opheffen van tijdelijke contracten en niet te vergeten de consequenties die het Competentie Gerichte Onderwijs met zich meebracht, bevinden vele ROC's zich in zwaar weer. Dat heeft niet alleen gevolgen op bestuurlijk niveau: juist docenten op de werkvloer worden er dagelijks mee geconfronteerd.

Ook in de koffiekamer van de docenten Zorg en Maatschappelijke Dienstverlening (ZMD) op het ROC in Ede worden dagelijks gesprekken van deze strekking gevoerd. Collega's worden weggesaneerd, leerlingen klagen over gebrek aan begeleiding, docenten over de organisatie en de gevolgen van te veel doen in te weinig tijd. *“Oh, de organisatiedruk, wat dat betreft vind ik het hier verschrikkelijk”* of: *“ik hol hier van het één naar het ander zonder er maar al te veel bij na te denken.”* Aan dynamiek dus geen gebrek.

Wat is er aan de hand? Hoe komt het dat er zoveel onrust in het beroepsonderwijs heerst? Wat heeft dat voor gevolgen voor de sfeer op de werkvloer? Is er nog ruimte en tijd voor bezinning op motivatie en inspiratie? Hoewel de reacties over de noodzaak daarvan verdeeld zijn, gaan de gesprekken in de pauze toch ook net zo goed over diep gewortelde overtuigingen: *“Ik werk hier nog steeds om juist die leerling te laten groeien en bloeien die anders geen kans meer heeft”*. *“Dit zijn de mensen waar BV Nederland de komende jaren om staat te springen!”* en: *“Het geeft me een kick als ik onzekere leerlingen iets kan laten bereiken!”* Over passie gesproken...

Welkom in de werkelijkheid van ROC A12, een regionale onderwijsinstelling met 7600 leerlingen en zo'n 700 docenten. Op deze school voor beroepseducatie en volwassenenonderwijs startte ik begin januari met een zoektocht naar de wijze waarop docenten van de afdeling Zorg en Maatschappelijke Dienstverlening (ZMD) betekenis geven aan de algemeen christelijke identiteit. Nu, na een aantal maanden in de school te hebben rondgelopen, kan ik zeggen dat het onderzoeksveld daadwerkelijk leidend is in kwalitatief onderzoek. De actualiteit bepaalt de agenda, de gesprekken in de teamkamer en het plezier dat docenten hebben in hun werk. Het is even wat om in onzekerheid te verkeren over het feit of je volgend jaar je baan nog hebt. Het is niet niks als je al een poos rondloopt met het gevoel dat je inzet niet gewaardeerd wordt. Het vergt behoorlijk wat van je uithoudingsvermogen als je het gevoel hebt belemmerd te worden in je werk omdat je zoveel organisatiedruk ervaart en niet meer toekomst aan dát waar je hart ligt... Kortom: betekenisgeving aan identiteit is iets anders als je de het dagelijkse werkveld ziet.

Zwaar weer en een diepgewortelde motivatie: welke gevolgen hebben deze twee veelgenoemde begrippen voor de wijze waarop de docent reflecteert op zijn eigen professionaliteit én op de identiteit van de organisatie? Heeft de algemeen christelijke identiteit van ROC A12 meerwaarde in deze tijden? Laat ROC A12 zien dat zij vanuit haar algemeen christelijke identiteit onderscheidend is? Is het nog steeds waar dat 'christelijk onderwijs een eigen koers heeft en zelfstandig en onafhankelijk is'², en zo ja: hoe wordt dit in de dagelijkse praktijk zichtbaar?

De hoofdvraag van dit onderzoek is daarom als volgt:

Hoe wordt door docenten van de afdeling ZMD betekenis gegeven aan de algemene christelijke identiteit van ROC A12 en hoe krijgt dit gestalte in het professionele handelen van de docent?

De alledaagse werkelijkheid bepaalt voor een groot deel de wijze waarop docenten naar zichzelf, hun werk en hun omgeving kijken. De vraag naar de wijze waarop docenten 'de' identiteit van ROC A12 in hun lespraktijk verdisconteren is dan ook niet eenvoudig te beantwoorden, zeker niet omdat 'de' identiteit van de school veel docenten weinig houvast biedt. Er is geen richtsnoer dat vorm geeft aan het algemeen christelijke van ROC A12. Een eenduidige visie ontbreekt, omdat er veel verschillende opvattingen zijn over wat precies 'identiteit' is. Deze onduidelijkheid heeft ook tot gevolg dat er in de dagelijkse werkpraktijk van docenten niet veel aandacht is voor het werken vanuit die identiteit.

Het betekent echter niet dat de stress, onduidelijkheid en onderwaardering die het strijdtoneel op ROC A12 lijken te beheersen, docenten ten volle in beslag nemen. Juist in de turbulentie wordt gezocht naar de vraag 'waarom ik het allemaal nog doe'.

¹ Smink, G. 'Een kwestie van overleven' in: *Twentse Courant Tubantia*, 7 maart 2009. Digitaal:

<http://www.tctubantia.nl/regio/twente/4619443/Een-kwestie-van-overleven.ece> Laatst geraadpleegd op 4 april 2009.

² Manifest voor christelijk onderwijs, Federatie Christelijke MBO's in de Besturenraad, april 2008.

Die vraag kent soms pijnlijke antwoorden. Docenten zijn eerlijk naar zichzelf, maar ook naar collega's en de organisatie. Deze reflectie is waardevol: enerzijds om van een afstand te kijken naar de wijze waarop men in het team met elkaar samenwerkt en hoe de eigen rol van de docent daarin is; anderzijds ook omdat identiteit niet een containerbegrip blijft, maar zichtbaar wordt in alle facetten van de school. In de vormgeving van het interieur, in het contact tussen managers en docenten, in de wijze waarop processen worden vormgegeven en visie op het primaire proces van ROC A12 wordt ontwikkeld. Daarin gaan dingen goed en fout. Er valt zeker nog een wereld te winnen: durft men hier aanvechtbare dingen te zeggen, zodat de vitale vragen worden gesteld? Spreekt men 'met open vizier', en probeert men in de organisatie elkaars betekenissen te begrijpen? Hoe wordt gesproken over de *core business* van ROC A12, het opleiden van talenten tot professionals?

In dit kwalitatieve onderzoek verbind ik de (levensbeschouwelijke) identiteit van de individuele docent aan de identiteit van de school en aan de actualiteit van de schoolorganisatie. Het levert een boeiend palet op van meningen, ontwikkelingen, moeiten en zorgen. Het maakt echter ook inzichtelijk hoe diepgeworteld de aandacht voor 'de mens achter de mens' kan zitten en blijft inspireren om door te gaan.

Na deze inleiding in het onderzoeksthema volgt in het tweede hoofdstuk een methodologische verantwoording van dit onderzoek. In hoofdstuk 3 wordt een literatuurreview geboden, waarbij de focus ligt op enkele belangrijke ontwikkelingen die vanuit de resultaten naar voren zijn gekomen. Hoofdstuk 4 bevat een uitgebreide analyse. In het vijfde hoofdstuk ga ik verder in op twee thema's die vanuit het onderzoeksveld naar voren kwamen en verbind ik deze aan thema's uit de gelezen literatuur. Dit zorgt voor een verdiepend beeld. Vervolgens wordt in hoofdstuk 6 de hoofdvraag van het onderzoek beantwoord en doe ik aanbevelingen voor verder onderzoek. In het laatste hoofdstuk beschrijf ik mijn ervaringen in de rol van onderzoeker. In de bijlage vindt u achtereenvolgens ter verheldering een organogram van ROC A12 en een model van het sterrolhouderssysteem. Daarnaast zijn ook de handleiding voor interviews, aandachtspunten voor observaties en documentanalyse hierin opgenomen.

2. Methodologische verantwoording

2.1 Wetenschappelijke positionering

Het onderzoek bij ROC A12 werd verricht vanuit een interpretatieve of hermeneutische benadering van wetenschap. Deze is erop gericht dat de wereld van binnenuit begrepen moet worden en niet van buitenaf. Gedrag en handelingen krijgen betekenis vanuit een collectief idee en worden gepleegd vanuit overtuiging (Hollis 2002:17-18). Uitgangspunt van interpretatief onderzoek is dat de werkelijkheid niet *outside there* is, maar dat deze wordt gecreëerd door mensen die betekenis geven aan verschijnselen. De uitwisseling van die betekenissen leidt tot de constructie van een gezamenlijke werkelijkheid. Een belangrijke notie hierbij is dat 'de' waarheid niet bestaat. De wereld kan worden gezien als een systeem van betekenissen: wat wordt beschouwd als werkelijkheid is afhankelijk van de betekenissen die mensen geven aan waarheid, hoe zij over deze betekenissen onderhandelen en de wijze waarop dominante betekenissen tot stand komen (Martin 2002:33). Daarmee gaat het niet om het verklaren van 'de' werkelijkheid, maar om het verkrijgen van inzichten in de manieren waarop werkelijkheden tot stand komen.

Vanuit een holistische wetenschapsbenadering wordt gepoogd het handelen van mensen te verklaren door te refereren aan bewegingen in een sociale cultuur die top-down plaatsvindt: mensen bewegen binnen 'eeuwige structuren'. Het individualisme daarentegen begint bij het individu en ziet structuur als de uitkomst van vorige acties (Hollis 2002:5) Deze twee uitersten hoeven elkaar echter niet uit te sluiten: *"Even a pure self needs to show itself in social relations, if the philosophical case for distinguishing personal identity from social identity is accepted"* (Hollis 2002:252). Het individu kan in verschillende contexten ook verschillende rollen aannemen. Dit valt in de typologie van Hollis binnen de actortheorie.

Zowel onderzoeker als onderzochten zijn waarde-geladen en geven betekenis aan de geïnterpreteerde werkelijkheid. Daarbij is een combinatie van een *emic* en *etic-positie* als onderzoeker belangrijk: ik wil zowel het onderzoeksveld van binnenuit begrijpen als met afstand plausibel te kunnen interpreteren en analyseren. Kennis die voortkomt uit dit interpretatieve onderzoek is er niet op gericht in grote mate generaliseerbaar te zijn: het gaat om het verkrijgen van contextspecifieke kennis op lokaal niveau (Martin 2002:41). Er wordt niet gestreefd naar het verkrijgen van generaliseerbare kennis, maar juist naar inzicht op diepteniveau. Daardoor kunnen *basic assumptions* aan het licht komen, die door sommigen in het onderzoek wel en door anderen niet herkend worden. Dit zorgt voor een gevarieerd beeld.

2.2 Kwalitatief onderzoek

Vanuit deze interpretatieve benadering volgt een kwalitatieve studie. Boeije (2005:27) omschrijft kwalitatief onderzoek als *"een studie waarin de vraagstelling zich richt op onderwerpen die te maken hebben met de wijze waarop mensen betekenis geven aan hun sociale omgeving en hoe ze zich op basis daarvan gedragen. Er worden onderzoeksmethoden gebruikt die het mogelijk maken om het onderwerp vanuit het perspectief van de onderzochte mensen te leren kennen met het doel om het onderwerp te beschrijven en waar mogelijk te verklaren."* Betekenisgeving komt tot uiting in de alledaagse praktijk van handelen en in interactie tot stand. Het kan niet los van de context worden gezien. Dataverzameling en data-analyse wisselen elkaar in kwalitatief onderzoek af (Boeije 2005:41). Het onderzoeksveld is leidend voor de loop van het onderzoek. Telkens werd daarom de opzet bijgeschaafd aan de hand van data uit de praktijk ('open procedure').

Het verkrijgen van inzicht in de wijze waarop medewerkers betekenis geven aan de identiteit van ROC A12 betekent dat er niet gewerkt wordt met een vooraf vastgestelde definitie van identiteit. Bakker & Rigg (2004) beschrijven dit als een inductieve wijze van onderzoek doen: de praktijk van alledag leidt tot betekenisgeving aan het concept identiteit. Deze keuze leidde soms wel tot een lastige praktijk: immers, als ik docenten vroeg wat 'identiteit' voor hen was, bestond er gauw onduidelijkheid over wat ik als onderzoeker dan precies wilde weten. Daarom gaf ik er vaak een voorbeeld bij. Dat werkte soms sturend en dus nadelig, want docenten gaven niet hun 'pure reactie' ten aanzien van identiteit, maar sloten in eerste instantie aan op de vraag. Na de eerste interviews paste ik mijn interviewlijn meer aan op de antwoorden die respondenten zelf gaven en vroeg ik indirect door naar waarden en normen die ook ten aanzien van (organisatie)identiteit belangrijk gevonden werden. Dit sluit ook goed aan op de doelen van het onderzoek: inzicht verkrijgen in lokale betekenisgeving.

Vanuit een interpretatieve studie wordt gelet op betekenissen en verklaringen die in de alledaagse praktijk tot uiting komen. Constructies van werkelijkheden, die gebaseerd zijn op ervaringen, inzichten en meningen worden in kaart gebracht om het menselijk gedrag in de context te begrijpen. Dit past ook bij de interpretatieve wetenschapsfilosofische opvatting die in dit onderzoek gehanteerd wordt. Het doel is dan

ook niet om een algemene werkelijkheid te beschrijven. Het gaat om lokale kennis, diepgaand inzicht in een bepaalde situatie. Juist achteraf wordt duidelijk wat die identiteit betekent in de specifieke context van deze organisatie (zie Vermeulen 2001:20).

2.3 Methoden en technieken

De keuze voor een interpretatief onderzoek heeft ook gevolgen voor de keuze van de onderzoeksmethoden. De onderzoeker tracht zo dicht mogelijk aan te sluiten op de belevingswereld van zijn onderzoeksgroep. Daarom werd gekozen voor participerende observatie en narratieve interviews. Toetsing aan de formele werkelijkheid gebeurt door middel van documentanalyse. Ook valt uit documenten af te leiden welke werkelijkheden er worden onderscheiden. Door middel van methodische triangulatie wordt het beeld zo volledig mogelijk en wordt de herhaalbaarheid vergroot en de validiteit van het onderzoek gewaarborgd.

De combinatie van methoden en de afwisseling tussen dataverzameling en – analyse zorgen voor toenemende validiteit van interpretaties (Boeije 2005:148). Daartoe bespreek ik nu de verschillende gebruikte methoden en technieken. Deze koppel ik aan de kwaliteitscriteria die ik in mijn onderzoeksvoorstel heb opgenomen. In de bijlage vindt u een lijst met aandachtspunten die ik gehanteerd heb bij het verzamelen van data.

2.3.1 Observatie

Observaties zijn in dit onderzoek een belangrijke – wellicht de belangrijkste – manier van dataverzameling geweest. Als onderzoeker heb ik deelgenomen aan verschillende lessituaties. Het bleek omwille van de tijd niet haalbaar om van elke docent een les te observeren. Wel heb ik mijn best gedaan zoveel mogelijk in de docentenkamer aanwezig te zijn en rond te lopen in de school. Ik heb vier keer een les bijgewoond, twee keer een studieloopbaangesprek, gesprekken in de docentenwerkkamer, een vergadering van de werkgroep identiteit, een kerstviering en daarnaast ook regelmatig koffie- en lunchpauzes gehouden in de docentenkamer. Vanaf januari liep ik elke week een of meerdere dagen rond op de afdeling ZMD. Daardoor leerde ik een hoop docenten van gezicht en naam kennen en kon ik regelmatig een praatje met ze maken bij de koffieautomaat. Doordat ik regelmatig aanwezig was hoorde ik ook elke week wat er gebeurde en kreeg ik inzicht in de werkpraktijk van docenten. Dit is heel belangrijk geweest voor mijn onderzoek. Had ik alleen maar interviews gehouden, dan had ik niet begrepen hoe belangrijk de informele gesprekken tijdens de lunchpauze zijn. Ook had ik dan niet zo in de gaten gehad hoe de afdeling in elkaar steekt, wat de thema's van gesprek zijn en hoe de verhouding is naar andere afdelingen, managers en College van Bestuur. Ook de sfeer is heel belangrijk en dat is niet iets wat door documentonderzoek of interviews alleen zichtbaar wordt. Je leert mensen kennen en de wijze waarop zij naar elkaar, naar anderen in de organisatie en naar leerlingen reageren.

De kennis die ik opdeed tijdens de observaties bleek ook zeer waardevol te zijn in de interviews: zowel in het begrijpen van waar respondenten op doelden, als om zelf aanknopingspunten te bieden voor gesprek. Mijn onderzoeksbegeleider vanuit de organisatie sleepte mij overal mee naartoe – dat was erg belangrijk omdat ik zelf soms terughoudend ben. Zij had het voordeel dat ze goed met haar team kan opschieten: ze gaat voor ze door het vuur en dat weten haar collega's ook. Daardoor maakte ik heel snel kennis met veel verschillende situaties.

Observaties verrichten betekent ook dat je jezelf als onderzoeker tot onderzoeksinstrument maakt. Regelmatig reflecteerde ik daar dan ook op; hetzij individueel in mijn logboek, hetzij in gesprek met mijn begeleidster. “Klopt het, wat ik nu heb gezien?” “Gebeurt dit altijd zo?” “Kun je iets vertellen over zijn of haar positie in het team?” Door die regelmatige reflectie kon ik mezelf ook ontwikkelen en richten op relevante zaken voor het onderzoek. Liep ik eerst de hele dag met een opschrijfboekje rond, later noteerde ik het kort even in een verloren moment en werkte ik het uit in de trein.

Mijn verwachtingen over mijn rol in de observaties blijkt goed te kloppen met mijn verwachtingen vooraf, waarin ik koos voor de rol van *observer as participant* (Walsh 2004:222). Waar mogelijk was ik aanwezig als participant in de situatie. Dit gold bijvoorbeeld voor het bijwonen van de Kerstviering, net als alle andere docenten gewoon in de zaal, of tijdens het koffiedrinken in de pauze. In andere gevallen, zoals bijvoorbeeld het bijwonen van lessen, en een vergadering, speelde de ‘observer’-kant een grotere rol, omdat het ongewoon is als onderzoeker de natuurlijke omgeving van de les door actieve participatie te verstoren. Doordat ik regelmatig aanwezig was en docenten mij al wel gesproken hadden voorafgaand aan een lessituatie, werd er heel vanzelfsprekend met mijn aanwezigheid tijdens de les omgegaan. Ik zat erbij en kreeg aan het begin vaak even de aandacht, maar daarna vroeg de lessituatie zelf om volledige concentratie en was ik voor de docent een gewone student.

2.3.2 Interviews

In mijn onderzoeksvoorstel beschreef ik dat ik heb gekozen voor een narratieve wijze van interviewen. Dit betekent dat het levensverhaal van de respondent centraal staat in het interview en dat vormt de basis voor het vervolg. Vanuit de interpretatieve benadering zijn interviews dan ook een goede methode om inzicht te krijgen in de werkelijkheidsbeleving van de respondent: zijn verhaal staat centraal en in een interview is het mogelijk om 'maatwerk'-vragen te stellen en in te haken op die onderwerpen die voor de respondent van wezenlijk belang zijn (Banister e.a. 1997:51).

De biografische methode die ik aanvankelijk voor ogen had, bleek in de praktijk niet goed te werken. Het bleek voor mij als interviewer een slag te hoog gegrepen direct in te duiken op de levensbeschouwelijke biografie. Ik vond het ook lastig om daarop door te vragen. Wellicht komt dit doordat docenten dit meer beschouwen als een privézaak die los staat van de school. Zijdelings kwamen in de loop der tijd opgedane ervaringen en opvattingen wel aan de orde, maar de belangrijkste focus lag in het merendeel van de interviews vooral op de wijze waarop nú betekenis wordt gegeven aan de situatie. Dat bleek al zoveel stof tot gesprek te bieden en dat vond ik uiteindelijk ook interessanter. Hierin is het onderzoeksveld inderdaad leidend voor de dataverzameling van de onderzoeker.

Het gaat echter niet alleen om het begrijpen van de situatie op dit moment, maar ook om de soms eerder ontwikkelde motieven ten aanzien van identiteit, die leiden tot de wijze waarop de docent daar nú betekenis aan geeft. Dat betekent dus dat wanneer op een later tijdstip dit onderzoek wordt herhaald, er waarschijnlijk op een andere manier betekenis gegeven zal worden aan identiteit. De docent neemt zijn ervaringen in de loop van de tijd mee om zich daarover een mening te vormen. De mening over nú stond veelal centraal, maar kritische fasen, incidenten en personen die vanuit de biografische methode centraal staan, werden wel genoemd.

Interviews duurden korter dan gepland, met name omdat docenten aangaven wel te willen meewerken, maar niet een uur over zichzelf te willen praten. Het was echter geen belemmering voor het verkrijgen van goede data. Alle interviews zijn gehouden op het ROC. Sommige daarvan vonden plaats in een lokaal of kantoor, een minderheid werd gehouden in de docentenkamer. Dit was niet ideaal omdat daar regelmatig anderen binnen kwamen lopen. Het kan zo zijn dat de locatie de data heeft beïnvloed, doordat docenten niet altijd het gevoel hadden ongestoord en rustig te kunnen praten. Het was in die zin vervelend dat er geen aparte gereserveerde ruimte was. Aan de andere kant overlegde ik van tevoren met de docent over de locatie en gaf ik aan dat we naar een rustige locatie konden zoeken als hij of zij dat prettig vond.

Ik heb gekozen voor een zoveel mogelijk open en ongestructureerde benadering van interviewen: zo heeft de docent zoveel mogelijk ruimte om het gesprek te sturen. Een biografische manier van interviewen betekent dat het verhaal van de geïnterviewde zich als het ware zelf moet sturen. De topiclijst die ik voor de interviews had opgesteld, heb ik zeker in het begin veel gebruikt. Na gemiddeld drie interviews hield ik de topiclijst tegen het licht en vulde ik bepaalde thema's als samenwerking, waardering en organisatie aan. Na elk interview reflecteerde ik op mijn eigen houding als interviewer en schreef ik de belangrijkste thema's op. Door voortdurende reflectie in mijn logboek en het hanteren van een interviewhandleiding werd de betrouwbaarheid vergroot.

De interviews zijn opgenomen met een digitale voicerecorder. Ik had een collegeblok en pen bij de hand, waarop ik aantekeningen maakte over terugkerende thema's en zaken waarover ik meer wilde weten. Ook maakte ik –indien relevant– aantekeningen over de houding en gebaren van de respondent. Ik probeerde de interviews zo letterlijk mogelijk uit te werken (eh's en stiltes meegerekend). Mijn doel was de interviews zo snel mogelijk na de afspraak te transcriberen. Helaas lukte me dit wegens tijdgebrek niet altijd. Tijdens het uitwerken maakte ik aantekeningen van belangrijke thema's en haalde ik mijn gevoel op dat moment terug. Daar maakte ik aandachtspunten van en dat nam ik mee naar de volgende interviews. De uitgewerkte interviews stuurde ik terug naar de respondenten, met de vraag of zij hiermee akkoord gaan en de opmerking dat als zij welkom waren als ze nog ergens over willen doorspreken. Hier werd verder geen gebruik van gemaakt. Een aantal keer is door een respondent een suggestie gedaan voor een andere formulering, bijvoorbeeld wanneer in het gesprek iemand bij name genoemd werd. Na overlegging ik hiermee akkoord.

2.3.2.1 Selectie van respondenten

De eerste respondentenselectie heb ik samen met mijn begeleidster vanuit de organisatie gedaan. Daarbij werd een selecte steekproef getrokken uit het team van ZMD-ers, om zoveel mogelijk diversiteit in de respondenten te hebben. Dit is een voorbeeld van *purposive sampling* (Boeije 2005:50). De criteria voor de respondenten heb ik in mijn onderzoeksvoorstel als volgt geformuleerd:

- Lesgevend docent, werkzaam op afdeling ZMD
- Aantal jaar werkzaam: evenredige verdeling tussen <5 jaar, 5-10 jaar, >10 jaar
- Representatieve verhouding m/v (20% binnen ZMD-team is man: 3 mannen, 12 vrouwen)
- Leeftijd: representatieve verhouding: <30, 30-40, 40-50, 50-60, >60 (70% van het docententeam is ouder dan 40 jaar)
- Het belangrijkste selectie criterium is de levensbeschouwelijke achtergrond. Doel is daarin zoveel mogelijk variatie aan te brengen, zonder daarbij de representativiteit uit het oog te verliezen. 60% van het docententeam behoort tot de Protestantse Kerk in Nederland (PKN), 20% tot uiteenlopende christelijke stromingen (variërend van Evangelische Gemeente tot Oud Gereformeerde Gemeente) en de laatste 20% behoort niet tot een kerkgenootschap.

Na een aantal mailrondes bleek dat niet iedereen bereid was mee te werken, omwille van tijdgebrek of desinteresse. Daarom ben ik op een gegeven moment zelf op docenten afgestapt. Al vrij snel bleek dat het selectie criterium van levensbeschouwelijke achtergrond, gekoppeld aan kerkgenootschap, niet zoveel betekende als ik tevoren had verondersteld. Ik had voor dit criterium gekozen omdat ik verwachtte dat deze inbedding in categorieën zou leiden tot diverse verhalen. Echter: het belangrijkste is het verhaal van iedere individuele respondent. (Christelijke) identiteit is voor iedere medewerker verschillend, ook als zij behoren tot hetzelfde kerkgenootschap. De overige criteria heb ik wel gehanteerd. Verder heb ik in mijn selectie ook het criterium opgenomen dat er in de populatie sprake moet zijn van een representatief aantal zij-instromers. Deze categorie bleek vooral van belang in het definiëren van betekenisgeving aan de identiteit als professional. Hier kwam ik achter naarmate ik het onderzoeksveld verder in kaart bracht. Uiteindelijk heb ik dertien interviews afgenomen.

Voor een breder beeld van de afdeling en de organisatie was het zinvol geweest ook een aantal managers te interviewen. Echter: de nadruk ligt op het verkrijgen van inzicht in lokale betekenisgeving. Daarom heb ik de focus gelegd op docenten van afdeling ZMD. Ik heb één expertinterview gehouden met de medewerker identiteit van ROC A12, werkzaam op afdeling Business Development om zodoende meer inzicht te krijgen in de wijze waarop vanuit de organisatie nagedacht wordt over vormgeving van identiteit.

2.3.3 Documentonderzoek

Documenten vormen de neerslag van wat er gezamenlijk is vastgesteld. Op het gebied van identiteit blijkt er behoudens jaarverslagen en statuten niet veel documentatie beschikbaar te zijn. Ik gebruikte het intranet van ROC A12 (Intranext), evenals verschillende gedragscodes en beschikbare lesinformatie als documentatie en heb ze volgens de in het onderzoeksvoorstel beschreven aandachtspunten geanalyseerd. Documenten heb ik in eerste instantie gebruikt om een goed beeld te krijgen van de inrichting van de organisatie. In de analysefase heb ik deze gebruikt naast de gegevens vanuit de interviews en observaties, om zo een completer beeld te krijgen.

2.4 Analyse

In interpretatief onderzoek is interpretatie van de verzamelde data een belangrijke periode: de betekenissen die worden gegeven in de data worden zorgvuldig gewogen, gecodeerd en vervolgens opnieuw samengebracht. De onderzoeker interpreteert in feite het geïnterpreteerde. Daarom is het van belang goed te checken of dit op juiste wijze is gebeurd. Na het uitwerken van de observaties en transcripten en de binnengekomen reacties, ben ik begonnen met het analyseren van deze data volgens de methode die tijdens de colleges OCM zijn geïntroduceerd. Deze methode in Excel werkte goed, maar was arbeidsintensief. Al gedurende de interviews heb ik een schema ontwikkeld waarin ik topics en antwoorden met elkaar verbond. Daar heb ik ook tijdens de periode van codering en analyse veel aan gehad. Het schema heb ik uitgebreid besproken met mijn begeleiders en met twee van mijn meelezers. Ook heb ik tijdens koffiepauzes een aantal docenten informeel nog gesproken en hen indirect wat van mijn analyse materiaal ter controle voorgelegd. Aan de hand daarvan heb ik sommige van mijn conclusies wat bijgesteld en aangepast. Achteraf vind ik het jammer dat ik niet meer inzichtelijk heb kunnen krijgen hoe de historie van de identiteitsvorming is verlopen. Pas in de analysefase merkte ik hoe belangrijk dit is geweest voor de wijze waarop identiteit nu in de organisatie leeft.

Ook in de analyse moet er sprake blijven van een zekere kritische afstand. *Going native* komt de validiteit van het onderzoek niet ten goede (Boeije 2005:147). Ook ik ben waarde-geladen en heb geen neutrale kijk op het onderzoeksveld. Daarvoor heb ik regelmatig gesproken met mensen die ROC A12 niet van binnenuit kenden. Ook werd de externe validiteit vergroot door koppeling aan de literatuur, zowel tijdens als na de dataverzameling en analyse.

3. Literatuurreview

3.1 Inleiding

In deze literatuurreview staan verschillende thema's uit het onderzoek centraal. Allereerst wordt vanuit de literatuur nader ingegaan op de plaats die levensbeschouwing inneemt in de vorming van de identiteit van de school en hoe deze identiteit tot stand komt.

Vervolgens wordt aan de hand hiervan gediscussieerd over de vraag welke rol de identiteit van de school inneemt in het primaire proces – het vormen van studenten in de relatie tussen docent en student – en over de vraag wat goed onderwijs is. Ook ga ik in op de beroepsidentiteit van de docent en het spanningsveld tussen professionele autonomie versus binding van(uit) de organisatie.

In de loop van dit review verschuift de focus van organisatie-identiteit naar persoonlijke identiteit en diepgewortelde drijfveren en motivaties: identiteit komt steeds dichterbij dat waar het in de organisatie over gaat: de relatie tussen deelnemer en professional en de wijze waarop de professional zijn identiteit vormt.

3.2 Ontwikkeling van organisatie-identiteit

Organisatie-identiteit is sterk verweven met het begrip organisatiecultuur. Deze begrippen worden soms zelfs door elkaar gebruikt (De Wolff, 2000). Op verschillende wijzen valt na te denken over 'de cultuur' van een organisatie. Grofweg zijn er twee zienswijzen te onderscheiden: enerzijds een opvatting van cultuur als kenmerk van een organisatie, iets dat een organisatie *heeft*. Vertegenwoordigers hiervan zijn o.a. Schein en Hofstede. Anderzijds is er de opvatting dat de organisatie zelf cultuur *is* (o.a. Martin, Boessenkool en Verweel). Bij dit laatste perspectief sluit ik mij aan. Een organisatie, en dus een cultuur, wordt geconstrueerd door het geven van betekenissen die leden geven (voorafgaand) aan hun handelen. (De Wolff 2000:40). Cultuur kan vanuit deze benadering gezien worden vanuit drie perspectieven: het integratie-, het differentiatie- en het fragmentatieperspectief. Cultuur is volgens deze benadering dynamisch en hoeft niet noodzakelijk gedeeld worden door alle leden van een organisatie. 'Cultuur' is veelzijdig, ambigu en wazig en wordt hooguit tijdelijk gedeeld door leden van de groep. Betekenisgeving staat centraal en de constructie daarvan moet begrepen worden in de context van de organisatie.³

Ook Martin (2002) sluit aan bij de zienswijze dat organisatiecultuur sterk gerelateerd is aan de identiteit en het imago van de organisatie. Organisatie-identiteit refereert "*broadly to what members perceive, feel, and think about their organizations. It is assumed to be a collectively, commonly shared understanding of the organization's distinctive values and characteristics*" (Hatch & Schultz in Martin 2002:113).

Albert en Whetten (1985) formuleerden organisatie-identiteit in drie dimensies, waarin eveneens het gezamenlijk gedeelde naar voren komt:

1. Identiteit is dat wat leden van een organisatie zien als centraal voor de organisatie
2. Identiteit is dat wat de organisatie onderscheidt van andere organisaties
3. Identiteit is dat wat voor de leden van de organisaties als een duurzaam verschijnsel wordt gezien waarin verleden, heden (en waarschijnlijk ook toekomst) met elkaar verbonden zijn.

Deze definitie van Albert en Whetten gaat uit van duurzaamheid en komt voort uit de visie op identiteit en cultuuronderzoek als 'iets dat de organisatie heeft'. Identiteit vormt in die zin dan een ankerpunt van waaruit leden van de organisatie betekenis kunnen geven aan het werk en aan de 'sense of belonging' (Schoemaker 2006:22).

Wat wordt er echter precies bedoeld met de 'identiteit' van de school en vanuit welke opvatting van cultuur wordt hiernaar gekeken? De Wolff (2000) deed hier uitgebreid onderzoek naar. Op basis van absolute en relatieve opvattingen van identiteit in de filosofische literatuur en een uitgebreide studie van voorwaarden voor identiteit van een organisatie komt zij tot een definitie met een lokale benadering. Deze definitie neem ik over. Identiteit is "*datgene wat de school tot deze school maakt, oftewel wat de typerende of kenmerkende eigenschappen van deze school zijn, wat de leden van de school met elkaar gemeen hebben (wat geldt voor de leden als collectief) en wat een bepaalde mate van duurzaamheid of continuïteit door de tijd kent*" (De Wolff (2000:53)). In deze definitie gaat het primair om de context van deze school en hoe identiteit daarin gestalte krijgt. Dat betekent niet dat de school zich niet kan verhouden tot bredere maatschappelijke verbanden of een gedachtegoed dat buiten de school gevormd wordt, maar het gaat primair om lokale betekenisgeving. Deze gedachtegang neem ik over.

³ Zie voor een nadere uitwerking hiervan mijn onderzoeksvoorstel.

3.3 Het levensbeschouwelijke aspect van organisatie-identiteit

In dit kwalitatieve onderzoek naar betekenisgeving aan de formele, algemeen christelijke identiteit van ROC A12 wordt op grond van bovenstaande definitie al duidelijk dat de identiteit van de organisatie niet slechts bestaat uit een religieuze grondslag. Een goede omschrijving van de situatie op ROC A12 komt naar voren in het volgende citaat: *“De vlag van de school (de grondslag) is nog wel christelijk, maar de lading (dat wat daadwerkelijk wordt gedaan in de klas) is veralgemeniseerd”* (De Wolff, 2000:5) Deze situatie roept spanning op: enerzijds bestaat de plicht voor de school om de identiteit waar te maken, anderzijds leidt deze vlag ook tot lastige situaties wanneer er in de onderwijspraktijk geen recht gedaan wordt aan de diversiteit.

De identiteit van een school bestaat niet alleen uit een levensbeschouwelijke component, het bevat ook een professionele en een maatschappelijke dimensie (Vermeulen, 2001:20). Verder vallen ook educatieve, pedagogische, didactische en sociologische dimensies te onderscheiden (Dijkstra et al., 2003: 44). In het debat rondom de identiteit van de school wordt onderscheid gemaakt tussen een smalle en een brede opvatting van identiteit. Het smalle of eendimensionale begrip stelt dat de levensbeschouwelijke component voorafgaat aan het vormgeven van de overige dimensies. Het brede of multidimensionale begrip van identiteit stelt dat deze dimensies vrij autonoom ten opzichte van elkaar staan, maar elkaar wel beïnvloeden in de vorming van visie en praktijk ten aanzien van de identiteit van de school (Dijkstra et al., 2003: 43). De rol die het levensbeschouwelijke of religieuze component in de identiteitsvorming inneemt verschilt van school tot school (De Wolff et al., 2002).

Wat echter wel noodzakelijk is in het spreken over identiteit is volgens Miedema en De Ruyter (1999:25, geciteerd in Dijkstra et al., 2000:44) het volgende: *“Scholen, en dus ook bijzondere scholen, zullen duidelijk moeten maken wat hun structurele visie op onderwijs is. Zij zullen duidelijk moeten maken wat hun brede identiteit als het samenspel van hun pedagogische, onderwijskundige en levensbeschouwelijke kenmerken is.”* Bij het vormen van die visie kan niet altijd meer worden teruggevallen op maatschappelijke verbanden, die vroeger wel richting boden aan de vormgeving van het onderwijs. Vermeulen (2001:16v) beschrijft in zijn studie naar de omgang met christelijke identiteit van Hogeschool Windesheim hoezeer men worstelt met de verhouding tussen identiteit en organisatie. Hij ontdekt dat identiteit vaak wordt opgevat als het definiëren van het eigene vanuit de verschillen met anderen. Dat betekent dat identiteit een relationeel verschijnsel is, *“in de zin dat het altijd wordt gevormd in relatie tot dat wat het niet is”* (bestaande cursivering). Maar, betoogt hij, vandaag de dag moet de blik meer gericht zijn op het *eigen* handelen en de waarde en betekenis daarvan voor het vormen van identiteit. Identificatie met een zuil of ideologie is niet altijd vanzelfsprekend meer. De kracht van identiteit ligt niet meer in het spiegelen, maar juist in het definiëren van kernwaarden. Identiteit toont zich met name in processen van betekenisgeving, in het alledaagse handelen. Het is eerder een proces dan een gegeven (Vermeulen 2001:19) en moet dus ook continu herijkt worden.

3.4 Wie bepaalt de identiteit van de organisatie?

Dat brengt mij tot de vraag wie de organisatie-identiteit bepaalt en van waaruit organisatie-identiteit gedefinieerd wordt. Het kan bij de vorming van identiteit gaan om individuen; groepen mensen; maar ook om de organisatie als geheel. De context waar deze identiteit ontwikkeld wordt en waarin betekenissen ontstaan is bepalend: ontwikkelingen in de omgeving vormen een belangrijke voedingsbodem voor het bepalen hiervan (Parker 2000:214). Idealiter is de organisatie-identiteit iets waar consensus over bestaat: het vormt een gedeelde basis van waaruit gehandeld wordt. Echter: de betekenis die mensen aan het werk in de organisatie geven, wordt beïnvloed door machtsverhoudingen. Medewerkers van een organisatie geven betekenis aan de alledaagse werkelijkheid die zij ervaren in hun handelen. Dit doen zij op verschillende manieren. Verschil in betekenisgeving aan de organisatie-identiteit is enerzijds terug te herleiden tot het unieke socialisatieproces van elk individu dat in principe ‘buiten de organisatie’ plaatsvindt. Deze grens tussen organisatie-identiteit en persoonlijke identiteit is flinterdun en overlapt elkaar soms (Parker, 2000; Martin, 2002). Het is ook nog maar de vraag waar de grenzen van de organisatie te definiëren zijn en in welke mate deze vastliggen (Martin 2002:319v). Anderzijds is er ook sprake van betekenisgeving door middel van interactie met andere leden van de organisatie. In interactie ontstaan verhoudingen, relaties en komt men tot verschillen en overeenkomsten. Deze worden geuit door middel van rituelen, het gebruik van specifieke taal, het herhalen van gebeurtenissen uit de geschiedenis van de organisatie, et cetera. Ook taal is een uiting van de cultuur en vormt in feite de neerslag van de organisatie-identiteit(en).

Parker benadert betekenisgeving aan identiteit als een proces. Hij ziet identiteitsvorming langs verschillende lijnen van ‘us’ en ‘them’ en stelt dat organisatiecultuur moet gezien worden als “fragmented unities” waar leden zichzelf mee identificeren: soms als collectief en soms juist ten opzichte van anderen in de organisatie. Er bestaat niet één organisatiecultuur, maar aan de hand van verschillende contexten

kunnen er meer gedefinieerd worden. Parker (2000:188) onderscheidt hierin drie lijnen: ruimtelijk-functioneel (afdeling), generationele (hiërarchie) en professionele (functie). Deze scheidingen worden zichtbaar in de organisatie, maar zijn ook maatschappelijk erkend. Betekenisgeving aan de identiteit van de organisatie vindt plaats volgens lijnen van machtsprocessen: het is de vraag wiens benadering dominant wordt. Er moet onderhandeld worden over betekenisgeving, ook wel *contested meaning* genoemd. De gedeelde normen en waarden die betekenis hebben voor de identiteit van de organisatie worden situationeel bepaald en telkens opnieuw in verschillende contexten vastgesteld.

3.5 De onderhandelde identiteit van een professionele dienstverlenende organisatie

In het verband van dit onderzoek is het belangrijk stil te staan bij met name de professionele scheidslijn die Parker noemt. ROC A12 kan volgens de indeling van Gastelaars (2006:18) worden aangemerkt als een professionele dienstverlener: het is een organisatie waarin relatief veel hoogopgeleiden werken, die zelf *“de doorslaggevende kwaliteitsnormen bij de inrichting van het primaire proces én bij het alledaagse handelen op de werkvloer”* bepalen. Het primaire proces, de kerntaak, bepaalt het bestaansrecht en de vormgeving van de organisatie (Gastelaars 2006:57). In feite zegt dit ook iets over de identiteit van de school. In een professionele dienstverlenende organisatie staat de organisatie ten dienste van het primaire proces. Dat betekent dat er afspraken gemaakt moeten worden over de invulling van de kerntaak. Dat is in het geval van ROC A12 zowel een persoonlijke als een organisatorische aangelegenheid: de relatie tussen docent en deelnemer wordt het meest zichtbaar in de persoonlijke relatie, maar wordt daarnaast gestuurd en beïnvloed door de wijze waarop de organisatie hier richting aan geeft.

Professionals opereren zoveel mogelijk autonoom en zijn zelf het belangrijkste instrument van handelen. *“Hun professionele kwaliteiten zijn in de regel sterk persoonsgebonden en kunnen dus niet zomaar worden overgenomen door anderen en al helemaal niet door machines”* (Gastelaars 2006:15) Echter: ook samenwerkingsverbanden zijn noodzakelijk voor het voortbestaan van de organisatie. Mintzberg definieerde deze als professionele bureaucratieën. De autonomie van professionals is dan ook niet oneindig: in professioneel handelen worden regels gedefinieerd, grenzen getrokken en moeten besluiten worden gelegitimeerd. Bakker en Rigg (2004:33) maken een onderscheid tussen soorten autonomie: *“In de ruimte van het klaslokaal is er sprake van relatieve autonomie, en binnen de school is er, samen met andere professionals, sprake van een gedeelde autonomie. (...) De mate van bureaucrativering van de schoolorganisatie kan verschillen van school tot school en beperkt daarmee samenhangend in uiteenlopende gradaties de vrijheden van de leerkracht”* (bestaande cursivering).

De verhouding tussen uitvoerende en organisatie wordt ook volgens Gastelaars bepaald door de vraag in hoeverre uitvoerenden dragers zijn van een specifiek repertoire en in hoeverre uitvoerenden discretionaire bevoegdheid hebben, de vrijheid om beslissingen te nemen.

De waarde die professionals hechten aan eigen vrijheid en de inzet van eigen kwaliteiten en de beoordeling daarvan, zorgt ervoor dat onderhandeling over gezamenlijke kwaliteitscriteria wordt bemoeilijkt. Ook het werken vanuit een organisatorisch vastgesteld kader geschiedt niet zonder slag of stoot: er is sprake van een discrepantie tussen gebondenheid aan de organisatie enerzijds en behoefte aan individuele vrijheid en autonomie anderzijds. Veranderende visies ten opzichte van MBO's vanuit de overheid, nieuwe onderwijsmodellen, vernieuwde vormen van samenwerking en andere ontwikkelingen tornen daarbij aan de professionele autonomie. Het repertoire van de professional moet flexibel genoeg zijn om op het uitvoeringsniveau de kerntaak goed te kunnen vervullen. Het spanningsveld tussen vrijheid en verantwoordelijkheid zorgt er dan ook voor dat er continue onderhandeld moet worden over wat het betekent om een 'goede' professional te zijn. Dit geldt ook ten aanzien van de kerntaak van de organisatie. Zeker wanneer het een normatief werkveld is, zoals het onderwijs (Klaassen 2007:8) waar waarden en normen een belangrijke rol spelen, heeft de professional een belangrijke rol in de vormgeving daarvan. Gastelaars (2006:68) noemt de vraag of je studenten met je eigen opvattingen mag confronteren een voorbeeld van een 'zacht repertoire', omdat de professionele overmacht vaker gerelativeerd wordt en de relatie met de 'klant' meer centraal staat en per situatie wordt bepaald. De docent heeft zijn eigen opvattingen over wat 'goed' is en wat niet. Om te komen tot een onderhandelde visie op (de levensbeschouwelijke) organisatie-identiteit en de doorwerking daarvan in de inrichting van het primaire proces is echter interactie essentieel. De wijze waarop posities in de organisatie worden geclaimd en de vrijheid die de professional neemt en heeft bepalen of er ruimte is voor onderhandeling van betekenissen. Toenemende diversiteit en verscheidenheid van zowel professional als klant vraagt om 'herwaardering' van het eigen repertoire en continue afstemming tussen professionele eigenheid en gebondenheid aan de organisatie (Gastelaars 2006:14). In het rationaliseringsdiscours pleit zij voor een individuele en cultureel verscheiden benadering van professionals: in het debat over de inrichting van het primaire proces van de organisatie moet ruimte zijn voor de individuele eigenheid van de professional (Gastelaars 2006:184).

3.6 Professional en visie op identiteit

De hierboven genoemde voorwaarde van individuele eigenheid is voor professionals belangrijk. De mate waarin de docent ruimte krijgt om op een eigen, professionele wijze invulling te geven aan zijn opvatting van identiteit, voortkomend vanuit zijn eigen achtergrond als persoon en als professional, heeft dus te maken met de verhouding tot de organisatie. Eveneens heeft het te maken met de wijze en het niveau waarop de docent betrokken wordt in de visievorming van de organisatie als geheel op identiteit (Bakker & Rigg 2004:40). In dit geval onderhandelt de docent mee over wat de organisatie kenmerkt en zijn zijn betekenissen belangrijk voor de interactie die leidt tot uitwisseling en onderhandeling. Op het moment dat dit niet gebeurt ontstaat er weerstand en tegelijkertijd onzekerheid. In dit verband is het wel belangrijk de kanttekening te maken dat er verschillende typen docenten zijn. De *extended professional* houdt zich bezig met de schoolorganisatie en het schoolbeleid, terwijl de *restricted professional* vooral vakinhoudelijk en vakdidactisch georiënteerd is, en minder betrokken is op andere dan lesgevende activiteiten (Hoyle, 1975, in: Klaassen 2007:12). De mate waarin de docent zich in zijn professionele identiteit gewaardeerd voelt en autonomie ervaart, heeft ook te maken met welk type docent hij is.

De docent beschikt over enige mate van autonomie om zijn professioneel handelen gestalte te geven: dit komt tot uiting in de lessituatie, waaraan de docent binnen bepaalde kaders zelf vorm en inhoud aan kan geven. Dat betekent dat de docent ook een beeld heeft van zijn identiteit als leerkracht: de professionele identiteit. Zijn interpretatie van kaders en richtlijnen is bepalend voor de manier waarop hij inhoud geeft aan zijn beroep en de identiteit van de organisatie. Deze interpretatie komt voort uit de perceptie die de docent heeft van de organisatie-identiteit, maar ook op de verschillende identiteiten die hij zelf in zich draagt en die hij kan aanpassen al naar gelang de context en de verschillende rollen die hij heeft (Kreiner et al., 2006). De individuele professional trekt daarbij zelf grenzen tussen 'wie ben ik' en 'wie zijn wij'. Deze grenzen zijn permeabel (Martin, 2002:333-334) en kunnen ook, afhankelijk van de contexten en de betekenisgeving daaraan verschuiven (Kreiner et al., 2006). De professionele identiteit is eveneens niet een vaststaand gegeven, maar een dynamisch proces waar telkens opnieuw invulling aan gegeven wordt. Een professional identificeert zich met zijn beroep: wanneer hij spreekt over zijn werk betreft hij hier zijn eigen ervaringen bij. Dat geldt zeker in het onderwijs, waar ervaring belangrijk is voor de ontwikkeling van de professionele identiteit (Klaassen 2007:15).

3.7 Is een docent professional?

Bakker en Rigg (2004:29v) stellen dat docenten bij uitstek professionals genoemd kunnen worden: kennis(overdracht) staat immers centraal tijdens de beroepsuitoefening. Zij nemen de eigenschappen die de organisatiekundige Weggeman (1997) definieert voor professionals over en geven aan dat de belangrijkste kenmerken van een professional gevat kunnen worden onder "*een individuele en persoonsgebonden verantwoordelijkheid voor het eigen handelen en het zelfstandig kunnen en moeten nemen van beslissingen op basis van eigen verantwoordelijkheden en deskundigheden*". Volgens onderwijskundige methodes uitgewerkt, betekent dit dat een docent beschouwd kan worden als vakkundige, vakdidacticus, groepsdynamicus en als pedagoog of opvoeder. Is dit echter wel toepasbaar op docenten van ROC A12? Zijn zij daadwerkelijk aan te merken als professionals?

Gastelaars (2006:41) noemt dat niet alleen kennis, maar juist ook persoonlijke vermogens belangrijk zijn voor de expertise die een professional bezit. Zij maakt echter wel de kanttekening dat de term 'professional' voor heel veel beroepen lijkt te gelden en dat zelfbeheersing ondertussen het onderscheidende element is (Gastelaars 2006:44). De onderwijskundige De Muynck vindt de leerkracht slechts gedeeltelijk een professional. Hij vestigt zijn aandacht vooral op de docent als ambachtsman: "*In zekere zin moet gesteld worden dat een leraar niet een professional is, omdat hij er niet in de eerste plaats op uit is om zijn kennisbasis te vergroten maar omdat hij er op uit is om zijn kennis met leerlingen te delen.*" (De Muynck, 2007) Die aandacht voor de ambachtelijke kant van het docentschap heeft ook Otten. In de bundel *Goed werk* (2008) noemt hij op basis van de overwegingen van Aloni (2007) een aantal kenmerken van een professie. Deze kenmerken maken volgens Otten (in Jacobs et al., 2008:217) de onderliggende professionele waarden van 'ambachtelijkheid' en 'mens- en maatschappijgerichtheid' zichtbaar:

1. de roeping of het ideaal de samenleving te verbeteren;
2. specifieke vakkennis op basis van theorie- en opinievorming;
3. de eis van opleiding en diplomering;
4. erkenning van het beroep als professie door de samenleving;
5. het bestaan van een ethische beroepscode;
6. de aanwezigheid van een beroepscommissie waar klachten aangekaart kunnen worden.

Hoewel deze kenmerken niet allemaal direct van toepassing zijn op het docentschap, spreekt Otten toch van de leerkracht als professional, zowel op het gebied van ambachtelijkheid als mens- en

maatschappijgerichtheid. De aanwezigheid van specifieke vakkennis is belangrijk en juist die kennis staat centraal in de professie van de leerkracht. In die zin kunnen ROC-docenten wel aangemerkt worden als professional, hoewel de notie van diplomering en opleiding voor een groot aantal docenten met name nog ligt in het arbeidsverleden als zorgprofessional.

3.8 Normatieve professionaliteit

De individuele docent neemt zijn eigen geschiedenis mee in het beoordelen van eigen (professionele) identiteit en het betekenis geven aan de identiteit van de school. Welke keuzes worden gemaakt om kaders op deze en niet op die manier toe te passen? Welke overtuigingen liggen ten grondslag aan 'goed' onderwijs volgens de docent zelf? Waarom kiest de ene docent voor deze methodiek en de volgende docent voor een andere didactische benadering? Wanneer is iemand een 'goede docent'? Spelen hierbij ook vragen van wat 'goed' en wat 'fout' is een rol? Hoe ontwikkelt een professional hiervoor criteria?

Er bestaat geen eenduidige opvatting over wat een 'goede' docent moet zijn. Wel is er in 2006 de Wet op Beroepen in het Onderwijs (BIO) van kracht geworden, waarin een minimum aan competenties voor leerkrachten wordt beschreven. Een goede docent moet beschikken over interpersoonlijke, pedagogische, vakinhoudelijke en didactische, organisatorische, collegiale, signalerende, reflectieve en ontwikkelingsgerichte competenties. Het gevaar echter van het werken met competenties is dat het gebruikt wordt als 'afvinklijstje', een norm die de ambachtelijkheid inperkt of als protocol die de beoogde onmeetbare waarden die horen bij goed docentschap uiteindelijk laat ondersneeuwen (Otten, in: Jacobs et al., 2008). Juist onder professionals is niet het protocol op zich belangrijk, maar de manier waarop dit geïnterpreteerd wordt en hoe men ermee werkt.

Al eerder noemden we de verschillende identiteiten die de professional in zich heeft en die hij afhankelijk van de context inzet. Ook de eigen achtergrond – hoe hij zich als professional, maar ook als persoon heeft ontwikkeld – speelt hierin een rol.

De filosoof Kunneman (1996) geeft aan dat niet de leefwereldkaders maar juist de systeemeisen van steeds groter belang worden. De levensbeschouwing waar vanuit normen tot stand komen vervaagt, terwijl de methodiek belangrijker wordt. Niet het collectief, maar het individu maakt hier keuzes in en reflecteert erop. Dit is terug te lezen in de definitie die Kunneman geeft van normatieve professionaliteit: *"een reflexieve verhouding tot het eigen professionele handelen, meer in het bijzonder een reflexieve verhouding tot de interferentie van strategische krachtenvelden en individuerende potenties binnen de eigen professionele activiteit."* Reflectie op zichzelf en op de verhouding tot de ander is van wezenlijk belang. Het gaat immers niet primair om het doelrationeel en effectief handelen, maar vooral ook om omgangsvormen tussen mensen, gebaseerd op *"... emotionele betrokkenheid en communicatieve gelijkwaardigheid"*. (Kunneman, 1996:243) Dit is eveneens van belang in het bieden van 'goed' onderwijs. De primaire taak voor docenten is het overbrengen van kennis, maar goed onderwijs heeft ook te maken met een betrokken houding op leerlingen en samenwerking met collega's.

De levensbeschouwelijke achtergrond van de docent kan een belangrijke rol spelen in het toekennen van betekenissen ten aanzien van de eigen en de organisatie-identiteit, en eveneens voor de waardering van het professionele handelen. Al zijn religieuze of levensbeschouwelijke overtuigingen niet meer richtinggevend voor het collectief van waarden en normen die in de organisatie gelden, toch blijken deze – vaak narratieve – bronnen persoonlijk inspiratie te bieden voor de professional die in zijn beroepspraktijk continue keuzes maakt (Kunneman, 1996).

Leerkrachten reflecteren idealiter op hun identiteit als persoon en professional. Zij reflecteren op wie zij zijn en hoe zij als professional hun werk doen. De docent vraagt zich idealiter telkens af of hij een 'goede docent' is en of hij 'goed onderwijs' biedt.

De levensbeschouwelijke achtergrond heeft ook invloed op het fluïde onderscheid dat docenten maken tussen de verschillende dimensies van identiteit. In de praktijk worden deze echter ook met elkaar verweven. De benadering van didactiek en methodiek, de inbedding van levensbeschouwelijke overtuigingen in het dagelijks handelen, de manier van omgaan met collega's en leerlingen komt uiteindelijk voort vanuit de diepste drijfveren van de docent.

3.9 Afronding

Identiteit is een complex en multidimensionaal begrip, zowel op organisatorisch als op individueel niveau. In het bovenstaande heb ik getracht aan te geven dat identiteit bestaat uit meerdere componenten die al naar gelang de context en de rol van de professional betekenis krijgen. Persoonlijke betekenisgeving aan identiteit in de organisatie wordt niet meer gedeeld. Interactie hierover tussen verschillende groepen in de organisatie is echter essentieel in de visievorming ten aanzien van de inrichting van het primaire proces van de organisatie.

De invulling van het onderwijs lijkt vast te liggen, maar wordt door ontwikkelingen van buiten de organisatie beïnvloed. Wanneer niet gesproken wordt over de gevolgen van deze ontwikkelingen voor de dagelijkse werkpraktijk en uiteindelijk ook voor de identiteit van de docent, leidt dit tot onzekerheid. De eigen identiteit van de organisatie – dat wat de organisatie tot deze organisatie maakt – wordt niet in verband gebracht met de veranderende opvattingen en eisen ten aanzien van de vormgeving van het primaire proces. Als men er vanuit gaat dat er sprake is van gedeelde betekenisgeving, zonder dat er ruimte is om opnieuw te zoeken naar de ‘eigenheid’ van het werk en de persoonlijke rol van de professional hierin, blijven verschillende beelden bestaan. Overeenstemming over wat ‘goed’ onderwijs is en waar een ‘goede’ professional dan aan moet voldoen komt in dit geval niet tot stand. De identiteit van de organisatie speelt steeds minder een rol van betekenis en is niet onderscheidend en richtinggevend in de inrichting van het primaire proces. Dat dit veel gevolgen heeft voor de professional in het werkveld wordt in het volgende hoofdstuk verduidelijkt.

4. Analyse

4.1 Inleiding

Door middel van interviews, observaties en documentanalyse is een beeld ontstaan van de wijze waarop identiteit op ROC A12 leeft en vorm krijgt. In het navolgende hoofdstuk wordt de informatie gecompileerd tot een analyse waarin duidelijk wordt in hoeverre identiteit een plaats heeft binnen ROC A12. Daarbij is aandacht voor (betekenisgeving aan) de formele, algemeen christelijke identiteit van de school, maar meer nog hoe de doorwerking daarvan is voor de docent als professional. Het hoofdstuk is ook volgens dit principe opgebouwd: van betekenisgeving aan de identiteit van de organisatie tot de gevolgen daarvan voor de identiteit van de docent zélf, tot het diepste niveau van betrokkenheid en identiteit.

4.2 Identiteit op ROC A12: tussen visie en vrijheid

Vanaf 1 januari 1996 werd de Wet Educatie Beroepsonderwijs (WEB) van kracht. Daarvoor al werd door de overheid een fusietraject ingesteld voor opleidingsinstituten, om zo over te gaan tot het beperken van kosten, een betere samenhang te creëren in de sector van Beroepsonderwijs en Volwasseneneducatie (BVE) en de groeiende groep deelnemers in deze BVE-sector kwalitatief beter en meer passend onderwijs te kunnen bieden.⁴ Instelling van de WEB leidde tot de vorming van zogenaamde ROC's, Regionale Opleidingen Centra, waar beroeps- en volwasseneneducatie wordt ontwikkeld en waar verschillende MBO-opleidingen worden aangeboden. Krachtens deze wet hebben ROC's de volgende taken: zorgen voor toegankelijkheid van het onderwijs, in het bijzonder voor kansarme groepen; het aanbieden van doelmatige leerwegen, in het bijzonder door het zorg dragen voor een zorgvuldige afstemming tussen opleidingen voor educatie en beroepsopleidingen; en het bieden van mogelijkheden voor loopbaanoriëntatie en -begeleiding. Deze taken worden uitgevoerd vanuit de algemene doelstelling dat beroepsonderwijs en educatie gericht is op *“het bevorderen van de persoonlijke ontplooiing ten dienste van het maatschappelijk functioneren van deelnemers”*. (WEB, Art. 1.2.1, eerste lid). ROC A12 is ook voortgekomen uit een fusieproces van verschillende regionale opleidingsinstituten in de regio's de Vallei en Centraal-Gelderland. Deze voorlopers van ROC A12 hadden allen een eigen identiteit en gaven hier op eigen wijzen vorm aan, ondermeer in het onderwijsprogramma en in verschillende activiteiten als vieringen en dagopeningen. In het fusieproces was het derhalve niet de vraag in hoeverre de nieuw te vormen instelling een algemeen christelijke grondslag moest hebben, maar meer nog hoe de verscheidenheid aan identiteiten behouden kon blijven (Signatuurnota ROC A12) De regionale ligging en de streekfunctie van de school hebben wellicht een rol in gespeeld in de levensbeschouwelijke vormgeving van de school.

“Eh, nou, dat was, dat lag eigenlijk wel van tevoren vast dat dat een christelijk ROC zou gaan worden, maar hoe dan en wat dan, weet je? Want ieder wil zich daar toch zoveel mogelijk in kunnen herkennen. Nou, juist eh, als er statuten opgesteld moeten worden en dergelijke, in zo'n situatie, dan is het, nou dan kunnen dat nog wel eens hele eh, felle heftige discussies worden van wat er nou net wel of niet in moet. Dus toen is er toch gekozen voor een vrij open eh, variant, dus een algemeen christelijk ROC. Eh, nou, waarin gewoon respect eigenlijk voorop staat.”

De identiteit van de verschillende schoolniveaus bleef gewaarborgd, terwijl de overkoepelende stichting de definitie “algemeen christelijk” kreeg (Statuten ROC A12, artikel 2:1). De afdeling Zorg en Maatschappelijke Dienstverlening, voortgekomen uit het protestants-christelijke Neder-Veluwe College, bleef protestants-christelijk, terwijl bijvoorbeeld afdeling Educatie, altijd al zonder een levensbeschouwelijke grondslag, nog steeds een algemene identiteit heeft. Hoewel ROC A12 al een aantal jaar één organisatie vormt, spreken medewerkers niet altijd over de afdelingen, maar nog steeds over de voormalige colleges: “Het Technisch College”, “Educatie”, “Ja, wij van NVC”. Voor de eigen identiteit wordt dan ook niet altijd teruggedeneerd naar de identiteit van ROC A12 als geheel, maar wordt allereerst gekeken naar de bloedgroep van waaruit de huidige opleiding is ontstaan. Er is veel ruimte voor eigenheid en diversiteit.

Binnen de organisatie gaat men ervan uit dat er sprake is van consensus: iedere medewerker moet zich kunnen vinden in de identiteit, juist omdat deze zo breed te interpreteren is. Docenten hebben de vrije

⁴ Wet Educatie en Beroepsonderwijs (WEB) III: De aanpak van de implementatie,

<http://www.minocw.nl/documenten/web3aanpak.pdf>, laatst geraadpleegd op 9 april 2009.

Wet Educatie en Beroepsonderwijs (WEB) V: Regionale Opleidingscentra en overige instellingen,

<http://www.minocw.nl/documenten/web5opleidingscentra.pdf>, laatst geraadpleegd op 9 april 2009.

hand om invulling te geven aan 'de' identiteit van ROC A12 en die persoonlijke vrijheid wordt gewaardeerd. De Christelijke Hogeschool Ede, die aan de overkant van de weg staat, wordt door docenten veel aangehaald als het voorbeeld waar het voor hen "weer te christelijk" is en waar er sprake is van een meer strikte omgang met identiteit. Ruimte, openheid, respect en een persoonlijke invulling zijn belangrijk voor het samengaan van een diversiteit aan opvattingen van medewerkers van ROC A12:

"Omdat we anders in een christelijk wereldje alléén maar leven. En zo ben je niet in de wereld gezet, voor mijn gevoel (...) ik ben heel blij dat ik hier hier moslimjongeren zie, dat ik collega's zie die zich minder vragen stellen, dusse nee, ik ben alleen maar blij om dat ik eh, de maatschappij om me heen afgespiegeld zie op deze school." En: "En hier is het natuurlijk toch wel algemener, ja ik vind dat eigenlijk ook wel leuker, ja."

In officiële documenten laat men zich in vrij neutrale termen uit over de identiteit van ROC A12. De omgangscodes, die verwoordt welk gedrag men in de organisatie van elkaar mag verwachten, is daar een goed voorbeeld van:

"Voor het verwoorden is gebruik gemaakt van vier basisprincipes, de domeinen: respect, verantwoordelijkheid, ondersteunen en ondernemen. De domeinen zijn algemeen geldend, omdat ze niet gebonden zijn aan een bepaalde levensbeschouwing of maatschappijvisie."

Ook in het Strategische Beleidsplan 2008-2011 wordt wel melding gemaakt van de christelijke inspiratiebron, die de grondslag vormt voor de vormgeving van het primaire proces en de organisatie. In de vorm van 12 beloften aan studenten wordt zonder verdere concretisering aangetekend dat er naast het leren van een vak ook ruimte is voor vragen over zingeving.

De geboden ruimte en vrijheid is echter geen garantie voor een harmonische dialoog over de grondslag van de school tussen de verschillende voormalig zelfstandige instellingen. In feite heerste er angst voor een te grote diversiteit aan opvattingen, waardoor het fusieproces vertraging op zou lopen. De energie werd gericht op de samenvoeging van bestuurlijke niveaus en herinrichting van de organisatie. Het behoud van de eigen identiteit was belangrijker dan het vormen van visie op waar de instelling als geheel voor stond, getuige de volgende opmerking:

"Enne, die waren ook altijd, als er openingen waren met de bijbel, dan gingen ze ook helemaal in protest, waarom niet de koran, waarom de bijbel, ja, die hadden er heel veel moeite mee, die collega's. En 't is natuurlijk zo, ik heb eerst binnen A12 in een niet-christelijke omgeving gewerkt, want educatie is dus echt niet christelijk en wil dat ook kunnen behouden in de organisatie."

Van medewerkers wordt verwacht dat zij zowel actief als passief vormgeven aan de identiteit van de school (Signatuurnota ROC A12, 2). Vanuit de organisatie van ROC A12 worden hiertoe een beperkt aantal middelen aangedragen. Op bescheiden wijze wordt aandacht besteed aan de 'christelijke roots' van de school: in de gebouwen hangen posters met een overzicht van alle religieuze feestdagen. Ook islamitische en boeddhistische hoogtijdagen zijn in de agenda opgenomen. Verder ligt in elk klaslokaal de Zoutkorrel: een boekje met verschillende teksten en overdenkingen voor een dagopening. De meningen over de Zoutkorrel zijn verdeeld: niet elke docent maakt gebruik van het boekje. Sommigen zoeken andere teksten of aanknopingspunten voor een startmoment van de dag en het is ook nog maar de vraag of elke docent een dagopening houdt. De vrijheid waar ik al eerder over sprak wordt door docenten belangrijk gevonden in het vormgeven van de dagopeningen: "ja ik kies iets wat bij mij past". Aansluiting van de schoolidentiteit bij persoonlijke overtuigingen is ook essentieel voor de waardering van (de veranderde vormen van) kerstvieringen:

"Maar toen heb ik gezegd: daar voel ik me niet meer thuis bij want dat is dan een groot tumult en hoempa-muziek, dat ik denk van ja, daar heeft mijn religieus gevoel niks meer mee van doen."

Iedere respondent is het er over eens dat de aandacht voor de identiteit van de school tijdens christelijke hoogtijdagen als Kerst gevierd moet worden, maar het belangrijkste is dat men zijn persoonlijke waarden weerspiegeld vindt in de wijze waarop de viering wordt vormgegeven.

Zaken als dagopeningen en kerstvieringen zijn bij uitstek uitingsvormen van de formele identiteit van de school. Het zijn belangrijke rituelen om de aandacht voor de grondslag in de organisatie te handhaven. Het betekent echter niet dat over deze uitingsvormen van identiteit consensus bestaat, om over de inhoud nog maar te zwijgen. Het gesprek over waar ROC A12 voor staat, wat haar wezenskenmerk (en dus haar

identiteit) vormt, werd en wordt nauwelijks gevoerd. Wat onder de noemer “algemeen christelijk” wordt verstaan, werd nooit nader gedefinieerd. Ook nu nog blijkt het gesprek hierover gevoelig te liggen in de organisatie:

“Men wil hier in wezen geen gedoe hebben om verschillende religieuze groepen (...) En dat heeft toch ook gewoon te maken met dat men onderlinge twisten wilde voorkomen. Met gevolg dat het helemaal niks is, dus he. Dat het helemaal niet meer duidelijk eh, onder studenten zijn. Je kunt het nergens meer herkennen.”

4.3 Doorwerking van een brede opvatting van identiteit

Het gevolg van een brede opvatting van identiteit, waarin vrijwel elke overtuiging past, is dat er geen sprake is van een heldere visie op de betekenis die de algemeen christelijke identiteit voor de organisatie en voor de uitvoering van het primaire proces heeft. Die behoefte is er wel. Enerzijds bestaat er veel behoefte aan duidelijkheid en concrete weergave van identiteit, anderzijds is het lastig, zo niet onmogelijk, te komen tot een gezamenlijk onderhandelde visie waar iedere betrokkene zijn eigen normen en waarden ook in weerspiegeld vindt. Persoonlijke vrijheid gaat veelal boven een opgelegde identiteit. Deze dubbelheid heeft niet alleen gevolgen voor de wijze waarop docenten tegen de identiteit van ROC A12 aankijken, maar ook voor de wijze waarop men in de dagelijkse praktijk met elkaar omgaat en de wijze waarop het primaire proces – het onderwijs – vorm krijgt.

“R: ik vind de identiteit van ROC A12... eh, eh,.. dat..daar.. het... daar moet ik..eh... [schudt hoofd], nee...

I: Nou? Zeg het eens?

R: nou..eh (...) nou.. [zachtjes] daar moet ik een scheet van laten.. haha

I: Want?

R: eh, omdat ik in de organisatie ontzettend mis wat in de identiteit of in de visie wordt gesteld waar ze voor staan.”

Bovenstaand fragment maakt duidelijk dat visie belangrijk is voor de wijze waarop het onderwijs wordt vormgegeven. Tegelijkertijd laat dit fragment ook heel treffend zien dat er geen gedeelde visie ten aanzien van de identiteit van de organisatie bestaat. Er is veel sprake van beeldvorming. In teams onderling, maar ook tussen teams op een afdeling, tussen verschillende afdelingen, tussen de afdelingen en hun managers, College van Bestuur en Raad van Toezicht. “Zij denken” of “het CvB heeft natuurlijk weer bepaald”, of: “docenten hebben niet zoveel meer met identiteit”: uitspraken die ik meer dan eens hoorde vallen. Aan de andere kant ervaren ook docenten het gebrek aan communicatie:

“...het zijn gewoon verhaaltjes die ergens daar in de kamertjes worden bedacht en dan wordt het naar beneden gestrooid en dan denken wij van, wat moeten wij er eigenlijk van denken? Nouja, stroom maar door...”

Hoewel iedere medewerker wel zijn eigen visie ontwikkelt op de identiteit van de school, is deze visie niet “iets dat alleen van onderaf” moet komen, zoals de medewerker identiteitszaken aangeeft. Een eerste taak voor visievorming ligt volgens docenten bij leidinggevend en management. Docenten vinden wel dat zij de ruimte moeten krijgen om hun eigen accenten te kunnen leggen wat betreft identiteit. Dat betekent echter niet dat er geen kaders gecreërd kunnen worden. Dat is volgens respondenten juist belangrijk om de identiteit van ROC A12 werkelijk waarde(n)vol te laten zijn. Het gesprek over waarom je doet wat je doet, welke visie er bestaat op leerlingen en wat zij hier leren wordt echter niet in organisatieverband gevoerd. De missie en visie van ROC A12 en de kerntaak die ROC A12 bestaansrecht geeft is voor veel docenten onduidelijk. Docenten ervaren ook niet de ruimte en de noodzaak om hierover in gesprek te gaan, juist omdat in de officiële organisatiekant zo neutraal gesproken wordt over deze zaken, dat niemand zich er een buil aan kan vallen. Zie hieronder een voorbeeld uit het Strategisch Beleidsplan 2004-2007:

“Voor deelnemers is een opleidingsinstituut meer dan een plek waar je een diploma behaalt. Voor een medewerker is het meer dan een plek waar je je salaris verdient. We willen dat deelnemers en medewerkers inspiratie en zingeving putten uit hun werk. We willen dat creativiteit tot ontwikkeling komt en in dialoog met anderen in daden wordt omgezet. Wij hechten aan een leeromgeving die uitnodigt tot activiteit, samenwerking en reflectie.”

De te flexibele organisatie-identiteit zorgt ervoor dat elke medewerker binnen het profiel van de organisatie past. Respondenten geven aan dat men als collega's ten opzichte van elkaar weinig kleur bekent. Op het moment dat dit wel gebeurt ontstaat er soms vervreemding: men blijkt niet hetzelfde beeld te hebben van de organisatie-identiteit en al evenmin van de visie op het werk. Het uit de weg gaan van dit gesprek lijkt in eerste instantie de makkelijkste oplossing, maar zorgt bij nader inzien voor meer onrust en stuurlaaiheid. Omdat de identiteit van ROC A12 binnen de organisatie niet ter discussie staat en er niet telkens op gereflecteerd wordt, verliest het aan waarde, prioriteit en betekenis: uitvoerenden op de werkvloer beschouwen het ook niet als gemis dat identiteit verworden is tot containerbegrip en er geen reflectie geboden wordt op de onderliggende fundamenten van het bestaan van de organisatie.

Getuige de reacties van respondenten is identiteit echter niet alleen maar een zaak van de levensbeschouwelijke grondslag van de school: het moet juist breder worden gezien. Identiteit is idealiter een wezenskenmerk van een organisatie, dat waar een organisatie voor staat en waar zij in gelooft. Identiteit vormt de grondslag onder de wijze waarop men met elkaar omgaat, het zou de grondtoon moeten zijn in vormgeving van het onderwijs en een duidelijke plaats innemen in de onderwijsvisie. Daarin heeft ook het levensbeschouwelijke aspect van identiteit een plaats.

Hoewel in het Strategisch Beleidsplan 2004-2007 wordt gesteld dat het onderwijs gericht is op de ontwikkeling van 'de hele mens', is het treffend dat er in het onderwijskader van ROC A12, Verbindingen II, vrijwel geen aandacht wordt besteed aan de visie van waaruit de school vormgeeft aan het primaire proces en de wijze waarop leerlingen worden gezien.

Talenten worden professionals, is de leus die ROC A12 in de markt zet als hét opleidingscentrum van regio de Vallei. Dat betekent er goed geschoolde docenten voor de klas staan, met een duidelijke visie op hun eigen inbreng als professional, maar belangrijker nog: zij moeten weten waartoe zij de leerling opleiden en op welke wijze dit vorm krijgt. Wordt een talent alleen maar een beroepsprofessional, iemand die goed een verband kan aanbrengen, een gesprek aangaat met een zorgvrager of een goede aanpak weet te verzinnen voor een huilbaby? Of wordt een talent ook iemand die in staat is te reflecteren op de werkelijkheid, op de vraag wat goede zorg is en wat niet en hoe verschillende mensvisies met elkaar kunnen samengaan? Deze onderliggende vragen gaan vooraf aan het bieden van goed onderwijs. Als er hierover in de organisatie weinig gesproken wordt, blijft het vooral bij persoonlijke betekenisgeving aan 'goed' onderwijs. Elke docent gaat hier op zijn eigen wijze mee om: dit leidt dan ook tot een grote variëteit aan opvattingen over de (vormgeving van de) kerntaak en de vereisten die daarmee aan professionals worden gesteld.

4.4 Invoering CGO

Het gebrek aan bezinning op wezensvragen van de organisatie wordt pijnlijk duidelijk nu de gevolgen van de invoering van het Competentie Gerichte Onderwijs (CGO) zichtbaar worden.

Het primaire proces van het onderwijs, de kennisoverdracht en het verwerven van vaardigheden, is door overheidsbeleid op ROC A12 sinds 2006 vormgegeven volgens modellen van CGO. Deze vorm van onderwijs is er niet zozeer op gericht leerlingen allerlei theoretische kennis op te laten doen, maar stimuleert leerlingen die competenties (kennis, houding en vaardigheden) te laten ontwikkelen die zij nodig hebben voor de uitoefening van hun beroep. De wijze waarop deze competenties invulling krijgen – dus de manier waarop leerlingen niet alleen de praktische vaardigheden, maar ook ethische vorming ten aanzien van hun beroep ontwikkelen – zijn niet duidelijk uitgewerkt in de onderwijsvisie. Leerlingen ontwikkelen door middel van CGO een traject op maat, waarin zichzelf centraal staan in het onderwijsproces: de leerling wordt gezien als geheel en in dat gehele traject begeleid. De onderwijsomgeving moet dus worden afgestemd op het individuele traject van de student. Het CGO-concept betekent een nieuwe manier van lesgeven en een ander concept van leren: leerlingen moeten zelf hun leerproces samenstellen en docenten zijn meer dan voorheen ondersteuners in het proces dan vakdidactici.

Ten gevolge van de invoering van het CGO werd de organisatie van de afdelingen daarom op een andere manier ingedeeld: teamleden leggen volgens horizontale lijnen verantwoording aan elkaar af. Per team zijn er verschillende sterrolhouders. Een sterrolhouder is verantwoordelijk voor een bepaald aandachtsgebied, bijvoorbeeld Onderwijsontwikkeling of Studentenzorg. Het sterrolhoudersysteem gaat uit van samenwerking tussen docenten, zodat de leerling gedurende zijn traject volledig wordt begeleid. Dat betekent dat de docent niet meer individueel verantwoordelijk is voor de leerling, maar dat hij slechts op een klein gebied iets meemaakt van het leerproces van de student. De taken per docent zijn in feite meer gefragmenteerd en meer specialistisch dan generalistisch geworden. De één begeleidt de leerling als studieloopbaanbegeleider, de volgende is verantwoordelijk voor de stages en weer een ander geeft vakinhoudelijke lessen. Dat betekent dat het onderwijs als geheel voor veel docenten moeilijk te overzien is als er niet op de juiste wijze wordt samengewerkt. Deze vernieuwde manier van werken leidt binnen de

teams op ZMD tot veel onrust, temeer omdat een heldere visie op onderwijs en het primaire proces ontbreekt.

4.5 De invoering van CGO en gevolgen voor de identiteit van de docent

De invoering van het CGO en daarmee het sterrolhouderssysteem heeft geleid tot verschuiving van taakverdeling, taakinhoud en verhoudingen. Docenten zijn het onderling niet altijd eens over taak- en rolverdelingen, maar ook niet over de vraag wat er precies verstaan wordt onder CGO en de wijze waarop men daarop tot overeenstemming komt. Het gebrek aan helderheid leidt ertoe dat *“iedereen maar wat doet”*.

Hoewel er door de invoering van het sterrolhouderssysteem enerzijds meer wordt ingezet op duidelijk vastgestelde verantwoordelijkheden per docent en samenwerking als team, ontstaat er anderzijds ook veel meer verwijdering: de één heeft heel andere taken dan de ander en dat kan zorgen voor onbegrip. Betrokkenheid op elkaar als docent was altijd een belangrijke waarde van het team en regelmatig overleg bood de docent nieuwe inzichten. Samenwerking op de ouderwetse manier als even met elkaar meedenken over een gezamenlijke aanpak, iets van een ander overnemen of samen zorg en verantwoordelijkheid dragen voor de wijze waarop je als team je werk invult; wordt ook nu nog wel als belangrijk gezien, maar niet meer als haalbaar. Dat heeft volgens respondenten te maken met maatschappelijke ontwikkelingen als individualisering en een duidelijke afscherming tussen werk en privé, maar ook met de wijze stress als leidend wordt gezien voor het werk. De hectiek van personeelstekorten, bezuinigingsrondes, te hoge werkdruk en te weinig overzicht bepaalt het beeld dat veel respondenten hebben van hun werk. Dit leidt ook tot onzekerheid: wie ben ik als professional? Hoe houd ik stand in de organisatie?

Het kost veel tijd om tot onderlinge afstemming te komen, de samenwerkingsprocessen te stroomlijnen en elkaars werkelijkheid te begrijpen. Dat zorgt bij veel docenten voor grote frustratie, niet in de eerste plaats richting de organisatie. Tegenslag wordt snel toegeschreven aan de zaken die in de rest van de organisatie niet goed geregeld zijn. Docenten hebben zowel op team- als individueel niveau last van het functioneren van de organisatie. Het gevoel richtingloos bezig te zijn, afspraken die niet worden nagekomen, niet-concrete beloften, en onduidelijke doelstellingen ervaren zij als vervelend, maar meer nog voelen zij de inperking van de organisatie in begrenzing van hun eigen vrijheid invulling te geven aan de lessen. De kernbegrippen van identiteit – ruimte en respect – krijgen volgens respondenten weinig tot geen invulling in de verhouding tussen College van Bestuur en de werkvloer. Ook het gebrek aan communicatie en de bereidheid om met elkaar samen te werken en een goed onderwijsconcept en –kader neer te zetten, zodat de professional zélf op een goede manier zijn werk kan doen wordt totaal niet ervaren. In feite is er sprake van wederzijds wantrouwen:

“En ook: je inperking in ruimte, dus dat vind ik ook heel erg vervelend. Dus er wordt je een klein beetje ruimte gegeven om... oké we kunnen dit of dat opzetten, en bijna gelijktijdig is er ergens iemand die op een rem trapt ofzo, waardoor je weer niks kunt. Dat voelt heel belemmerend, niet inspirerend, en ik voel me door eh, ik weet niet of het directies zijn hoor, dat is me heel erg onduidelijk, maar ik voel geen enkele waardering. Dus ik móet mijn waardering ook halen uit mijn team en uit mijn lessen en mijn studenten.”

De grootte van de organisatie en de onpersoonlijke benadering van directie en overige staf naar docenten zorgt voor onduidelijkheid en leidt tot de beeldvorming waar al eerder aan werd gerefereerd. Vooral het College van Bestuur en afdelingsmanagers moeten het in dezen ontgelden: in zeven jaar tijd zijn er elf afdelingsmanagers de revue gepasseerd. Docenten geven toe dat het lastig is om afdelingsmanager te zijn, zeker wanneer de puinhopen van financieel wanbeleid moeten worden opgeruimd. Men noemt echter ook dat managers hier vooral zitten voor hun eigen carrière; niet omdat zij hart hebben voor de zaak en omdat zij samen met het team willen werken aan een goed lopende afdeling met tevreden medewerkers en studenten. Docenten bekijken het werk van de afdelingsmanagers met wantrouwen. Niet voor niets noemt men ze “Knabbel en Babbel”. De ergernis wordt vergroot doordat de managers niet zichtbaar en aanspreekbaar zijn: ze lunchen nooit in de koffiekamer en zijn er alleen op vergaderingen, waarin ze volgens docenten geen enkel begrip kunnen opbrengen voor de hectiek waar zij op de werkvloer mee worden geconfronteerd. Het gebrek aan waardering en het niet bereid zijn tot het herzien van gemaakte fouten zet kwaad bloed. Docenten voelen zich in hun professionele identiteit aangetast als er tijdens vergaderingen besluiten op tafel worden gelegd waar zij geen weet van hebben.

“Iedereen die wordt aangenomen gaat zijn eigen stoepje schoonmaken. Dus iemand die verzint iets, die zegt, nou daarom zit ik op deze plek, daarom mag ik blijven zitten en daarom ben ik zo goed. Dus ze verzinnen allemaal wat, ze gooien het van hun matje af naar beneden, wij mogen het uit gaan voeren, en daarmee laten ze eigenlijk alleen maar zien van ik doe het alleen maar voor mezelf eigenlijk.”

Docenten ervaren weinig steun vanuit de organisatie voor hun werk. De grootse beloften die ROC A12 de studenten doet, moeten juist in het primaire proces – in de interactie tussen docent en leerling – tot stand komen. Omdat men echter niet het gevoel heeft als organisatie samen ten dienste te staan aan het primaire proces, ontstaat er ergernis. Met name de non-communicatie en het ontbreken van ‘werken aan een mooi product leidt ertoe dat docenten zich niet serieus genomen voelen als medewerker van de organisatie en als professional. Velen ervaren het CGO als een leeg concept met “mooie kreten”, waar uiteindelijk student en docent niet recht gedaan wordt:

“als je dan kijkt hè.. hoe een bestuur en en en directie absoluut dát niet in de organisatie ook inzet, dat je kijkt naar wat het personeel kan, waar het personeel goed in is (...) dat daar gewoon níet naar gekeken wordt! Mensen die gewoon níet functioneren, die eh, ja.. dat kán niet. En dan kun je zeggen, nou, dat bedekken we dan met de mantel der liefde ofzo, ik weet ook niet.... Dat is ook algemeen christelijk, hallo, hee, nee”.

Juist dan wordt de identiteit van de organisatie opnieuw belangrijk en medewerkers rekenen de organisatie daarop af. De christelijke identiteit wordt strategisch ingezet om de sfeer in de situatie te duiden:

*“Ik zou zeggen, als christelijke school, met een christelijke identiteit, als we het hebben over samenwerken en over die beloften... nou, my ass denk ik dan hoor, echt!
Begin eerst maar eens bij je docenten!”*

4.6 Identiteit en team

Ook in de manier waarop docenten hun team waarderen komt de druk van de organisatie naar voren. Er zijn teams waar het goed loopt en waarin men enthousiast is over elkaar. Op collegiaal gebied leeft men met elkaar mee en bespreekt men veel. De collega's uit het team zijn voor de meeste docenten erg belangrijk, omdat men zich in elkaars frustratie herkent en daarnaast ook nog zo af en toe met elkaar doorpraat over persoonlijke gebeurtenissen. Mooie, maar ook verdrietige gebeurtenissen van het werk en privé worden met elkaar gedeeld, hoewel de meeste docenten zich vaak wel even afvragen welk facet van het verhaal zij nu precies zullen vertellen aan hun collega's. Men is persoonlijk naar collega's, maar er bestaat wel een zekere angst zichzelf volledig bloot te geven.

Dat komt ook naar voren in het gesprek over de visie “*van hoe je de dingen doet en waarom je de dingen doet en (...) ook van waaruit je de dingen doet*”. Dit wordt wel belangrijk wordt gevonden, maar het ontbreekt het team aan tijd om er daadwerkelijk een agendapunt van te maken. Elke docent vindt het waardevol om hier persoonlijk, maar ook met collega's of als team op te reflecteren. Het gebeurt echter nauwelijks. Er zijn een paar intervisiegroepen die goed lopen en waar collega's bewust met elkaar tijd maken om te bezinnen op de gang van zaken en te delen wat je bezighoudt. Collega's zonder zo'n intervisiegroep zien er wel de waarde van in en zijn er stiekem wel wat jaloers op, maar zij stellen dat reflectie op de werkelijkheid geen prioriteit heeft: het eerste wat geregeld moet worden, zijn de lessen, de begeleiding en de samenwerking van het team. Daarna komt volgens respondenten de diepere laag van motivatie, inspiratie en waardering.

Meerdere respondenten geven echter aan dat de sfeer en de samenwerking in het team anders zou zijn als er meer met elkaar nagedacht werd over het werken vanuit de algemeen christelijke identiteit van de school. Dat is voor velen zelfs belangrijker dan de aandacht voor identiteit in de lessen. In het curriculum is er nauwelijks meer aandacht voor doorwerking van identiteit, maar dat vraagt des te meer om bezinning waarop men in het team met elkaar en met de studenten omgaat. De aandacht voor het mooie product, “*een leerling die tot groei en bloei komt*” vinden veel docenten persoonlijk heel belangrijk. Bezinning hierop als team dreigt naar de achtergrond te verschuiven:

“eh... ja (...) ja, de sfeer is hier erg aan het veranderen hè, helaas... vroeger was het wat meer nog dat men, dat we als mensen onder elkaar eh, een mooi product gingen leveren.”

Het blijkt moeilijk te zijn aanjagers te vinden voor het op gang brengen van reflectie en het vormen van visie. Frustratie over de organisatie, hoge werkdruk en tijdgebrek blijken niet de enige redenen te zijn waardoor dit gesprek continue wordt uitgesteld. Docenten vinden het moeilijk om met elkaar als team te reflecteren op negatieve resultaten, elkaar feedback te geven en elkaar open en eerlijk aan te spreken op tekortkomingen. Het gesprek over wat er in de organisatie niet goed gaat is een belangrijke dekmantel om het eigen handelen goed te praten en de onzekerheid over de identiteit als professional te verbloemen. Immers: het is makkelijk wijzen naar de grote ontwikkelingen die de organisatie om zeep helpen, maar het is lastiger om te reflecteren op (tekortkomingen in) het eigen handelen en daarin interventies aan te brengen. Dit heeft voor een gedeelte te maken met het niet willen kwetsen van elkaar. Wellicht speelt hierin de zorgachtergrond van docenten een belangrijke rol. In de rol als professionele zorgverlener speelt persoonlijke betrokkenheid een belangrijke rol en krijgt de professionele dienstverlening sneller een meer persoonlijk karakter (Gastelaars 2006:77).

“En, eh.... wat het is, elkaar ook niet willen kwetsen denk ik. We komen allemaal uit de zorg en mensen uit de zorg zijn toch een beetje... ja, die hebben dat. Ja, je hebt ook veel compassie met mensen, en ik herken daar wel heel veel in van de werkvloer hoor. Dat ik zoiets had van: jaa, dat was toen ook zo. Elkaar niet willen kwetsen en ik denk dat dat een beetje meespeelt.”

De persoonlijke betrokkenheid in dit schoolverband van dienstverlening heeft veel minder te maken met de afhankelijkheidsrelatie die in de zorg geldt tussen hulpbehoevende en hulpverlener. Als professionele collega's ben je van elkaar afhankelijk, maar sta je wel op gelijke hoogte. Een belangrijke reden voor het uit de weg gaan van bezinning kan dan ook liggen in de angst om als professional onvoldoende capabel te zijn en niet goed om te kunnen gaan met de hectiek van de werkvloer, het team en de organisatie.

4.7 Identiteit als professional: wie ben ik?

Met het excuus van de hectiek van de organisatie en de drukte en waan van de dag wordt het ontbreken van kaders en reflectie daarop gelegitimeerd. Elke respondent heeft er echter behoefte aan en roept ook dat het belangrijk is om vanuit een visie te werken. Zodra het echter een gesprek wordt waarin onderhandeld moet worden over visie, juist gedrag, goed onderwijs en een capabele docent, wordt ook snel duidelijk in hoeverre anderen invloed mogen hebben op het gedrag en het handelen van de docent zelf als professional. Uiteindelijk speelt ook hierin het probleem van de identiteit van de organisatie als geheel: men wil zich kunnen herkennen in wat er gezegd wordt: het kader en de visie moet volledig bij jou als docent kunnen passen. Docenten accepteren niet dat de ander onderhandelt over de grenzen van het eigen gedrag. De angst voor controle en het moeten aanpassen van gedragsrepertoires is groot. Als de docent dat combineert met de onzekerheid ten opzichte van de positie en visie van de organisatie worden taken en taakhouding nog veel complexer. Samenwerking en de daaruit volgende interactie die leidt tot de vraag wat 'goed' is kan daarmee een bedreiging vormen voor de eigen identiteit als professional. Binnen veel teams op ZMD is er geen cultuur van elkaar aanspreken op verantwoordelijkheden. Men geeft elkaar wel feedback, maar het blijft toch lastig om open te zijn: enerzijds is er behoefte aan meer duidelijkheid ten aanzien van verantwoordelijkheden (meer kaders), anderzijds leidt het geven van feedback op het handelen tot spanningen in de relaties tussen collega's en het handhaven van de eigen positie in het team. Het is de vraag of men in staat is hier goed mee om te kunnen gaan en of men wel gewezen wil worden op tekortkomingen:

“Ik kan in die andere organisatie tegen m'n collega's zeggen 'joh daar klopt helemaal niets van, ik snap niet wat je nou gedaan hebt. Dat moet je echt de andere keer anders doen, ik vond het echt heel stom'. Nou, oke, dat is ja, prima. Daar hebben we het over en dan is het klaar. Doe je dat hier, hooooooo, [zucht] nou dan hoor je er niet meer bij, of je bent niet meer het vriendje van, of we zeggen het elkaar niet. Want ik denk dat ik heel veel niet te horen krijg van collega's...”

Het sterrolhouderssysteem met het afleggen van verantwoordelijkheid aan elkaar komt op deze wijze niet van de grond en draait als het ware tegen het CGO-model met inzet op kernkwaliteiten en ontwikkeling van competenties in. Dit gebrek aan openheid komt gedeeltelijk voort uit onzekerheid over de eigen kwaliteiten als professional.

Beroepsidentiteit en -scholing als docent

De beroepsidentiteit ligt voor respondenten voornamelijk nog in de zorg. Docenten van ZMD zijn voor het merendeel opgeleid als zorgverlener en pas op latere leeftijd het onderwijs ingegaan. Dat betekent ook dat

hun eigen scholing voornamelijk gericht geweest is op de zorgpraktijk en minder op didactiek en het kunnen vormen van leerlingen als mens.

“Maar ik heb hier heel erg moeten leren: wat is onderwijs en hoe doe je dat en: oh? Moet je een doel hebben met een les? Oh! Is dat zo? Ja dus. Dat is eigenlijk ook wel logisch, ja...”

Zij-instromers hebben hun onderwijsbevoegdheid verkregen door de verkorte lerarenopleiding te volgen. In dat curriculum is weinig aandacht voor brede scholing in maatschappelijke vakken als psychologie, politicologie en sociologie. Aan de vraag wat ‘goed’ onderwijs is en wat een ‘goede docent’ moet kunnen, wordt in een verkort traject minimaal aandacht besteed. Het onderwijs is er meer op gericht op het ontwikkelen van zijn capabel en goed opgeleid om lessen te verzorgen op het gebied van vak- en beroepsbekwaamheden. Docenten beschouwen hun taak dan ook vooral als het vormen van leerlingen ten aanzien van de beroepspraktijk. In het CGO ligt dan ook de nadruk op het verwerven van beroepscompetenties.

Er wordt echter in het CGO-concept in toenemende mate aandacht besteed aan burgerschapscompetenties. Daardoor wordt de vraag naar visie ten opzichte van identiteit en doorwerking daarvan in het onderwijs opnieuw extra relevant. Op dat moment ervaren docenten dat zij daar vanuit hun professionele identiteit niet voldoende kennis van hebben. Ook dat draagt bij aan de onzekerheid die veel docenten voelen. Die onzekerheid, het ervaren van stuurloosheid en de al eerder genoemde angst heeft er ook mee te maken dat veel docenten dan krampachtig vasthouden aan datgene waar zij wél bekwaam en competent in zijn. Docenten voelen zich in hun eigen klaslokaal *“koning in eigen koninkrijk”* en verzetten zich als deze vrijheid wordt aangetast. Daardoor ontstaat er een eilandenstructuur, waarin men elkaar niet meer vertelt wat er wezenlijk speelt en waarom dingen wel of niet goed gaan.

4.8 Identiteit in de lespraktijk: de persoon van de leerkracht centraal

In de lessen zijn docenten ‘eigen baas’ en laten zij zien wat voor henzelf belangrijk is. Het overbrengen van theoretische kennis gebeurt veel door het bespreken van praktijkervaring van zowel leerlingen als de docent zelf. De docent kiest voor een werkwijze waar hij zichzelf over het algemeen het prettigst in voelt en wat het beste aansluit bij de lesstof. Leerlingen krijgen over het algemeen veel ruimte in het vormgeven van de les, ook op het gebied van bespreken van normen en waarden. In de wijze waarop de docent de lessen vormgeeft speelt het eigen (levensbeschouwelijke én zorgprofessionele) socialisatieproces – vaak onbewust – een belangrijke rol. Het gaat hier zowel om ervaringen als student en docent in het onderwijs alsook om het overbrengen van waarden en normen.

Het is echter niet zo dat er in de lessen specifiek aandacht besteed wordt aan levensbeschouwing en identiteit als persoon. In het beroepsveld van de zorg is veel aandacht voor vragen rondom leven en dood, waarden en normen en respecteren van levenssfeer. Richtlijnen hiervoor zijn geformuleerd in beroepscodes. Daar spreken docenten wel over met hun leerlingen. De reflectie ligt echter vooral in de beroepssfeer en voor de invulling daarvan is de docent zelf verantwoordelijk:

“Identiteit is erg gelinkt aan het vak en aan het beroep. Dat merk ik nu, nu ik het ook weer zo vertel. Dat ik daar, het valt me ook op, nu ik dat vertel, dat we daar ook zélf heel veel invulling aangeven. Dus ik zou ook heel benieuwd zijn eh, stel, ik was docent bij Orde en Veiligheid, hoe ik dat dán zou doen.”

In het verzorgen van lessen ‘nemen docenten zichzelf mee’. Wie zij zijn als mens, bepaalt ook wie zij zijn voor de klas. De ene docent is meer dan de ander bezig met het vormgeven van een stukje levensbeschouwelijke identiteit, omdat dit voor hem of haar ook in het persoonlijk leven erg belangrijk is. Sommigen vinden het dan ook erg belangrijk om concrete invulling te geven aan de christelijke identiteit van de school en grijpen mogelijkheden tot een gesprek over geloven en zingeving aan. Anderen vinden de school niet de eerste plaats om over levensbeschouwing te praten: voor hen staat met name de beroepswereld en de daarbij behorende ethische vraagstukken centraal. Vanuit de school is het beleid ten aanzien van bespreekbaar maken van levensbeschouwelijke identiteit vooral: het hoeft niet, maar het mag wel. Het stimuleren van de dialoog tussen leerlingen met verschillende opvattingen is niet direct gekoppeld aan levensbeschouwing, maar vormt voor docenten wel een belangrijk aandachtspunt in hun lessen. Dat komt ook omdat dit in de zorgpraktijk een regelmatig terugkerende activiteit is.

De identiteit als zorgverlener blijkt dan ook sterk verweven te zijn met de identiteit als professional. Tonkens (2003:126), die onderzoek deed naar professionaliteit in de zorgsector, noemt betrokkenheid

van mens tot mens een belangrijk kenmerk van de zorgprofessionaliteit en noemt dat daarvoor een 'seculiere roeping' bestaat (2003:144). De overdracht van liefde voor de zorg, gekoppeld aan kennis en ervaring uit de eigen werkpraktijk is voor docenten een belangrijke reden om te kiezen voor het onderwijs. Docenten ervaren sterk dat de kennis van de beroepspraktijk een groot voordeel is in het begeleiden van leerlingen. Leerlingen weten dat hun docent dezelfde situaties mee (heeft) gemaakt als zijzelf en zijn daardoor sneller vertrouwelijk naar hun docent toe. Respondenten geven aan dat de zorg, het werken met mensen, niet alleen in hun voormalige functies, maar ook nu in het onderwijs sterk naar voren komt. Dat persoonlijke contact met leerlingen en collega's ervaren zij als een grote meerwaarde en als zeer wezenlijk aan het beroep van docent. Docenten zijn met hart en ziel betrokken op de mensen om hen heen. Dat heeft ook zijn uitwerking in de visie die zij ontwikkelen op de deelnemers aan het onderwijs. Aandacht voor de leerling als mens en de leerling (weer) laten geloven in zijn eigen kunnen zijn diepgewortelde overtuigingen die respondenten hoog in het vaandel hebben staan. De persoonlijke levensovertuiging, maar ook ervaringen uit hun eigen verleden spelen daar een belangrijke rol in. Het gaat hierbij soms eerder om een relatie van mens tot mens dan van docent tot student:

"Mijn visie op leerlingen is (...) dat ik ze kan wijzen op wat ze wel kunnen. Er vanuit gaan waar ze goed in zijn en eh, er zijn heel veel leerlingen die jarenlang te horen hebben gekregen, dat kan je niet of je bent te dom, en dit lukt je niet en dat lukt je niet, eh, en die dat dus ook zijn gaan geloven. En eh, ja, ik zie dan in iedere of bijna iedere leerling wel iets van 'ja maar wacht even, jij kan dat wel en jij bent daar heel goed in'. Nou, en dat, dat naar boven zien te krijgen, dat is dan de uitdaging en dat vind ik dan ook wel erg leuk."

Doordat de aandacht echter steeds meer in beslag wordt genomen door de randvoorwaarden die het onderwijs belemmeren en de persoonlijke aandacht verminderen, spreekt een aantal docenten over minder betrokkenheid bij leerlingen. Daarmee halen docenten ook minder voldoening uit hun werk:

"Lesgeven gaat minder, en de begeleiding wordt daardoor minder. Vroeger kon je nog eens zitten he, dan eh, keutelde je in de les nog eens naar de leerlingen toe om even te praten of effe iets te vragen of ... maar dat is er echt helemaal niet meer bij. Ik sjees echt van de ene les naar de andere les. Dat is ontzettend jammer."

Docenten ervaren zeker het als hun taak leerlingen breder te laten kijken dan alleen hun eigen mening en referentiekader. Over de invulling hiervan wordt echter verschillend gedacht. Een treffend voorbeeld is het reisje naar Turkije. Twee docenten van het team Verzorging zijn druk in de weer geweest met het regelen van een studiereis voor hun klas naar Istanbul. Een aantal docenten is zeer enthousiast en vindt het belangrijk dat leerlingen kennis maken met andere culturen dan alleen Ede en omgeving. Uiteindelijk gaat het reisje wegens gebrek aan belangstelling niet door: leerlingen zagen er, evenals een aantal andere docenten niet het nut van in: je hebt er toch niets aan voor je diploma?

Doordat er niet gesproken wordt over visie op het onderwijsproces en op de leerling, leidt dit tot verschillen van inzicht. Gebrek aan sturing vanuit de organisatie zorgt ervoor dat identiteit verder ook niet wordt ingebed in het lesprogramma. Een gemiddelde docent is de halve les bezig met het uitleggen van de inhoud van kwalificatiedossiers, de klas tot orde manen of ervoor te zorgen dat leerlingen in ieder geval naar elkaar luisteren. Op het gebied van vaardigheden valt genoeg bij te brengen, maar er blijft weinig tijd over om de leerling ook te vormen als mens. *"Bij de dagopening haken de eerste leerlingen al af"*, omdat zij de noodzaak er voor hun beroepsvorming niet voor zien.

4.9 Afronding

In de analyse werd duidelijk dat er op verschillende manieren gereflecteerd kan worden op identiteit. 'De' identiteit van de school bestaat niet en dat maakt het lastig om er direct een mening over te vormen. Wat wel duidelijk blijkt, is dat docenten verschillende identiteiten hebben, die zij snel kunnen inzetten in verschillende contexten van de organisatie. Het levensbeschouwelijke aspect van identiteit is meer terug te vinden op persoonlijk en individueel niveau. Wanneer een docent dat belangrijk vindt, zal hij er direct of indirect naar handelen. Het 'algemeen christelijke' lijkt in de organisatie niet ter discussie te staan: men gaat uit van veronderstelde consensus, terwijl er feitelijk veel beeldvorming heerst, die niet met elkaar gedeeld wordt. De docent heeft veel vrijheid om in zijn lespraktijk vorm te geven aan de het levensbeschouwelijke aspect van de identiteit van ROC A12.

Ten aanzien van de betekenisgeving aan de professionele identiteit valt meer op te merken. Ontwikkelingen van buiten de organisatie en de vertaling daarvan naar de interne gang van zaken leggen grote druk op het directe werkveld van de docent. Dit zorgt voor spanning en onrust. Docenten noemen

veel in hun werk belemmerd te worden door de organisatie, terwijl deze in feite ten dienste zou moeten staan van het primaire proces op de werkvloer. Het gebrek aan interactie en onderhandeling over de invulling van de gezamenlijke kerntaak van de organisatie zorgt voor onzekerheid ten aanzien van de professionele identiteit van de docent. Enerzijds hechten docenten belang aan ruimte om de eigen lessen in te vullen en mag er niet teveel sturing zijn; anderzijds benoemen docenten het gebrek aan visie in de organisatie ook als storend, omdat dit leidt tot stuurloosheid. In kleine verbanden waar men zich veilig voelt wordt wel gesproken over motivaties, ervaringen en ook persoonlijke visie op identiteit. Omdat er geen cultuur heerst van feedback geven en ontvangen, gaat men in groter verband ook de onderhandelingen niet aan over de gevolgen van dit gebrek aan visie voor de dagelijkse lespraktijk. Dit heeft ook te maken met het socialisatieproces van veel docenten: veel zij-instromers hebben meer zorg- dan onderwijservaring en de angst voor sturing en het moeten aanpassen van gedragsrepertoires is een belangrijke factor om de onderhandelingen uit de weg te gaan.

5. Speerpunten

5.1 Inleiding

Onder deze speerpunten werk ik aan de hand van literatuur twee centrale thema's uit die verdere aandacht verdienen. Deze keuze is niet willekeurig: de thema's kwamen uit het onderzoeksveld naar voren. Beide thema's hebben te maken met spanningen ten aanzien van de verhouding professionaliteit – identiteit. Het eerste thema, 'de paradoxale' docent maakt inzichtelijk in hoeverre professionals op ROC A12 behoefte hebben aan visie, terwijl kaders voor hen een bedreiging vormen voor hun professionele identiteit. In het tweede thema, 'wij-zij', wordt onderzocht in hoeverre machtsrelaties en beelden invloed hebben op het proces van betekenisgeving aan identiteit, zowel voor de organisatie als geheel als voor de docent individueel.

5.2 De paradoxale docent: geen kader, wel visie

"Each identity was more complex than any single opposition could capture since individuals were able to use a variety of these identifications at different times." (Parker 2000:156). In de voorgaande hoofdstukken betoogde ik al dat identiteit uit verschillende dimensies bestaat. Het bovenstaande citaat van Parker laat dit nogmaals zien. Mensen kunnen deel uitmaken van verschillende culturen op hetzelfde moment. Welke zij relevant vinden is een zaak van hoe zij en anderen de context waarin zij werken, begrijpen (Parker 2000:86). Er zijn volgens Parker verschillende culturen op hetzelfde moment, het gaat erom welke betekenis op welk moment dominant wordt. Hetzelfde geldt ook voor identiteiten en de betekenisgeving daaraan: ook hierin hebben docenten hun eigen percepties wat van hun identiteit op dat moment relevant is. Het ene moment is dat een stukje pedagogische identiteit, omdat je een leerling kennis over wilt dragen; het volgende moment is dat een stuk persoonlijke ervaring en levensbeschouwing, omdat er in de les gesproken wordt over normen en waarden en op een ander tijdstip vindt de docent zijn identiteit als professional het meest belangrijk; bijvoorbeeld in de verhouding ten opzichte van collega's of afdelingsmanagers.

Wanneer docenten de werkelijkheid van de organisatie zien tot aan de muren van het klaslokaal en niet verder, ontstaan er verschillende beelden van de organisatie (Parker 2000:195). In dit verband is het ook al eerder genoemde onderscheid tussen typen professionals van belang. De ene docent geeft hier slechts z'n vak en komt hier om geld te verdienen, de ander is juist sterk betrokken op de organisatie en vindt dat er veel meer gesproken moet worden over wat je in het onderwijs drijft. Als deze verschillende beelden niet worden besproken en gedeeld blijven formele betekenissen vaststaan, maar zijn er op de verschillende afdelingen diverse beelden van wat 'de identiteit' nu in feite betekent.

Al eerder sprak ik over de professionele identiteit van de docent en de waarde die autonomie heeft in het werk van professionals. Klaassen stelt in dit verband twee ontwikkelingen aan de orde die invloed hebben op de traditionele autonomie van de docent. Enerzijds is door onderwijsvernieuwingen de 'drang of dwang' gekomen tot meer samenwerking, waardoor het primaire proces van de organisatie beter vormgegeven kan worden en de professionele expertise van de docent worden vergroot. Anderzijds is er het overheidsbeleid met een voortdurende roep om verantwoording en accountability (Klaassen 2003:14-15). Docenten op ROC A12 ervaren dit als aantasting van hun professionele identiteit. Zij willen ruimte om hun eigen visie op het onderwijs vorm te geven. Deze ruimte wordt gedeeltelijk ervaren. Meer dan eens valt de term 'koning in het klaslokaal', of refereren docenten aan de vrijheid die zij in hun werk nemen: *"je doet je eigen ding, het moet wel goed bij je passen wat je doet"*. De eilandencultuur waar al eerder aan gerefereerd werd, heeft dan ook te maken met de professionele autonomie van docenten. Controle op het primaire proces is lastig te managen: in de organisatie kunnen wel centrale afspraken worden gemaakt, maar de naleving ervan valt moeilijk te sanctioneren (Gastelaars 2006:180).

Gastelaars maakt een onderscheid tussen de verhouding van uitvoerenden tot hun organisatie op grond van kenmerken van hun repertoires. Docenten als professionals hebben een individuele verantwoordelijkheid voor (de gevolgen van) hun eigen handelen. Toch moeten zij ook in interactie met hun collega's komen tot een duidelijke werkwijze, om het traject van de leerling zo goed mogelijk te kunnen begeleiden. *"Informeel leerprocessen én informeel gedeelde verantwoordelijkheden van lokaal samenwerkende uitvoerenden"* vragen herijking van het professionele repertoire (Gastelaars 2006:133).

Ten aanzien van samenwerking echter ontstaat er ook meer gereserveerdheid: het afleggen van verantwoordelijkheid aan elkaar over handelwijzen ligt gevoelig. Men is best bereid om zo af en toe eens iets te delen over lesinhoud, elkaar te coachen of in gesprek te gaan over de druk die men ook binnen het team ervaart van de organisatie, maar wanneer het gaat om kritiek op de wijze waarop de professional vormgeeft aan het primaire proces vanuit (geloofs)overtuigingen is er sprake van een opvallende geslotenheid. Klaassen (2007:45-46) ontdekte dit in zijn onderzoek eveneens. Hij signaleert verschillende

redenen voor deze geslotenheid: de docent ervaart deze verantwoordelijkheid niet, vindt het moeilijk om hierover met collega's in gesprek te gaan, kiest bewust voor een meer autonome opvatting ('ik ben het niet eens met de gang van zaken hier en kies mijn eigen weg'), of ervaart hiervoor geen commitment bij andere collega's.

Met name het aspect van autonome opvattingen is op ROC A12 terug te vinden. Temeer omdat de schoolcultuur ook niet stimuleert tot openheid: de traditie van feedback geven en ontvangen heerst niet en daardoor ervaren docenten het geven van feedback als moeilijk, zeker op het gebied van zaken die dicht raken aan de professionele en persoonlijke identiteit. Oorzaken voor deze geslotenheid zouden kunnen liggen in de dreiging die docenten voelen wanneer het gesprek ertoe leidt dat er nagedacht wordt over de gevolgen die deze openheid met zich meebrengt. Want als gesproken wordt over de invulling van de identiteit van ROC A12, moet eveneens gesproken worden over de doorwerking daarvan. Op dat moment komen weer de 'vitale vragen' aan bod als: waartoe zijn wij hier op aarde? Wat is goed onderwijs? En in het verlengde daarvan: wat is een goede professional? Gevolgen van deze houding jegens vraagstukken rondom identiteit zijn ook te noemen. De focus ligt niet op bezinning op de identiteit van de school en medewerkers ervaren daar niet de noodzaak toe. Het leidt tegelijkertijd tot onzekerheid ten aanzien van de beroepsidentiteit: wie ben ik als professional? Ben ik een geschikte zorgverlener? Ben ik een bekwaam docent? Ben ik een goede professional?

De ontwikkelingen in de organisatie stellen de docenten eveneens op de proef. Lesgeven volgens het Competentiegericht onderwijs, samenwerken volgens de concepten van een procesgerichte organisatie, verantwoording afleggen aan elkaar: de professional moet ook aan deze ontwikkelingen betekenis geven en deze verdisconteren in zijn perceptie van professionaliteit. De ontwikkelingen in de organisatie en de verschuivende taakhoudingen leiden ook hier weer tot de noodzaak van het stellen van 'vitale vragen' ten aanzien ook van het primaire proces: als er op deze manier gewerkt moet worden, vinden wij dit dan dat dit kwalitatief 'goed' is? En is er ruimte voor 'goed' onderwijs?

Ik citeer nogmaals uit een van de interviews:

"En ook: je inperking in ruimte, dus dat vind ik ook heel erg vervelend. Dus er wordt je een klein beetje ruimte gegeven om... oké we kunnen dit of dat opzetten, en bijna gelijktijdig is er ergens iemand die op een rem trapt ofzo, waardoor je weer niks kunt. Dat voelt heel belemmerend, niet inspirerend, en ik voel me door eh, ik weet niet of het directies zijn hoor, dat is me heel erg onduidelijk, maar ik voel geen enkele waardering. Dus ik móet mijn waardering ook halen uit mijn team en uit mijn lessen en mijn studenten."

Uit dit fragment komen twee claims naar voren. Het eerste is dat de professional claimt kennis te bezitten die managers of directie niet hebben. Het tweede is dat een docent ruimte essentieel vindt om zijn taak goed te kunnen uitvoeren en zich daarin belemmerd voelt door 'de organisatie'. De docent vindt dat hij uiteindelijk het beste weet wat er op de werkvloer gebeurt, dat hij op de beste manier het primaire proces in de gaten heeft en in handen wil houden:

ja, dat hebben we hier met die afdelingsdirecteuren.. en dat, daar hebben we hier gewoon echt last van. We kunnen niet echt wat horen, [...] het blijft een beetje dralen, ja. En dan, daar hebben we allemaal last van. En dan wil je het in het team onderling regelen, maar je loopt ook tegen dingen aan dat mensen soms dingen vergeten,

"Voor professionele eisen is nauwelijks meer ruimte, laat staan waardering. Maar een beetje professional zet zijn professionele eisen niet zomaar opzij. Die wil uitzonderingen mogen maken op de regels en zoveel tijd mogen besteden aan iemand als hij nodig had. En als dat niet binnen de taakomschrijving past, zal hij het in zijn pauzes en vrije tijd proberen te persen (Tonkens 2003:149-150).

Dit citaat laat iets zien van de opvatting van professionele identiteit die ook veel docenten van ZMD hebben. Zij zetten zich volledig in en geven aan ook buiten de lespraktijk om betrokken te zijn op leerlingen. In ruil daarvoor willen zij wel waardering en ruimte. Opnieuw geldt hier: geen strikte kaders, maar wel visie! Tonkens (2003:140) stelt ook: *"Het resultaat van de tegenstrijdige eisen van overheid en management enerzijds en burgers anderzijds is dat professionals het voortdurend fout doen, hetzij linksom hetzij rechtsom. Linksom als ze de managementlogica volgen. Ze voelen zich dan tekortschieten jegens de cliënt (...) Maar ook rechtsom doen ze het fout, als ze de individuele cliënt centraal stellen, omdat ze daarmee niet professioneel en zakelijk zijn in de ogen van het management"*.

In de analyse werd al duidelijk dat docenten ervaren dat de aandacht voor de leerling steeds verder naar de achtergrond schuift en dat toenemende verantwoordelijkheidsdruk zorgt voor werkzaamheden waar

docenten geen voldoening uit halen. Het biedt hen geen uitdaging in het primaire proces, maar het moet toch. Dat zorgt voor een spagaat, waar uiteindelijk ook vragen bij komen naar de identiteit(en) van de professional zelf.

Evenals Gastelaars doet ook Tonkens een oproep tot het behoud van individuele eigenheid van professionals (2003:150). Daarbij ontkomt je niet aan een paradoxale situatie, waarin enerzijds dringend behoefte is aan visie op de uitvoering van het primaire proces en anderzijds het stellen van kaders als beperkend wordt ervaren. Het is in de voortdurend veranderende context van het onderwijs een blijvend spanningsveld, waar per situatie betekenis aan gegeven moet worden. Ruimte voor inbreng van uitvoerende professionals in onderhandelingen ten aanzien van het primaire proces is onmisbaar. De organisatie heeft een belangrijke verantwoordelijkheid in het stimuleren hiervan, Gastelaars (2006:187) stelt: *“Bij verantwoordelijkheid gaat het dus niet per se om meer handelingsruimte zonder meer, als wel om het besef dat er eigenlijk geen sprake kan zijn van nieuwe ruimtes als er ook niet gesproken wordt van nieuwe grenzen”*. Een eerste voorwaarde voor het vormen van visie is interactie.

5.3 Wij-zij: over de interne verhoudingen

Naast de paradoxaliteit die in de betekenisgeving aan de professionele identiteit van de docent een belangrijke rol speelt, komt in het verlengde hiervan nog een ander belangrijk thema aan de orde: de verhouding tussen de docenten op de werkvloer enerzijds versus ‘het management’ anderzijds. Onder management versta ik in dezen zowel het afdelingsmanagement als het College van Bestuur.

Zowel in als buiten de organisatie bestaan verschillende percepties van organisatiecultuur. Dit heeft te maken met de al eerder genoemde scheidlijnen, posities en rollen. Deze verhoudingen zijn niet zomaar bepaald, zij ontwikkelen zich voortdurend en zijn waarde(n)-geladen. De verhoudingen worden ook continue betwist en aangevallen: telkens opnieuw kennen actoren in de organisatie betekenis toe aan situaties, personen en gebeurtenissen. De organisatie zelf is volgens Parker (2000:225) een onderhandeld proces, een *“continually shifting set of claims and counter-claims”*. Dé organisatie kan dus nooit gepresenteerd worden als de waarheid, omdat betekenissen die mensen geven continue fluctueren, afhankelijk van de situatie en de context. Dit heeft ook te maken met de (machts)positie die mensen in de organisatie innemen en de wijze waarop deze posities ingevuld én gewaardeerd worden (*‘understood power relations’*) Dat geeft vorm aan de wijze waarop mensen zich in de organisatie tot elkaar verhouden en waarop zij elkaar nu en in de toekomst tegemoet treden. De formele organisatiestructuur en documenten zijn dus de neerslag van een bepaalde situatie en hoeven niet de gehele werkelijkheid te representeren.

Ook in het geval van ROC A12 spelen vooronderstelde machtsposities een rol in de dominante scheiding tussen ‘wij’ en ‘zij’. De verhouding tussen bijvoorbeeld afdelingsmanagement en docententeams op ZMD ligt continu onder vuur: docenten bekijken het werk van de afdelingsmanagers met wantrouwen. Tegelijkertijd hebben zij niet het gevoel dat de afdelingsmanagers hen serieus nemen in hun identiteit als professional. De docenten bepalen hun visie op de identiteit van de organisatie vanuit de positie die zij innemen in de organisatie. Zij onderkennen daarin de grenzen die ze voelen aan hun identiteit als professional. Wanneer docenten het gevoel hebben beperkt te worden in hun ruimte, komen zij hiertegen in verweer: door het zelf ingeslagen pad te blijven volgen en vast te houden aan wat nog wel voldoening geeft in de organisatie, sceptisch te staan ten opzichte van het sterrolhouderssysteem met het afleggen van horizontale verantwoordelijkheid, en het afweren van kritiek. In dat geval is er niet alleen een scheiding te trekken tussen management en uitvoerende professionals, maar ook tussen professionals onderling, bijvoorbeeld in het sterrolhouderssysteem waar iedere betrokkene een eigen functie heeft.

Een belangrijke situatie in dit verband is een vergadering van enige tijd geleden. Tijdens deze vergadering werd gesproken over de huidige situatie op afdeling ZMD en de gevolgen van de bezuinigingen voor de docententeams. Al vooraf bestond er weerstand tegen de vergadering zelf (*“ik zit er toch voor Piet Snot”*), en toen bleek dat de afdelingsmanager zijn agendapunten niet goed had voorbereid, kreeg hij de wind van voren. Docenten ervaren niet dat men in de organisatie gezamenlijk werkt aan de uitvoering van de kerntaak en de gang van zaken tijdens de geschetste situatie versterkt deze overtuiging.

Parker betoogt in zijn boek dat de verschillende contexten in de organisatie leiden tot verschillende percepties van de organisatie-identiteit. Dit is ook terug te zien op ROC A12. Vanuit de jaarverslagen blijkt vooral de kant van het management en de directie. Docenten van ZMD herkennen zich niet in het succesverhaal dat wordt gepresenteerd aan de buitenwereld. Ook de beloften die ROC A12 (vanuit haar identiteit!) aan studenten doet, representeren niet de werkelijkheid van de docent op de werkvloer:

En hoe ga je om met leerlingen? Niet allemaal van die prachtige beloftes geven die uit de lucht komen vallen, waar wij niets van weten hoor! Echt niet! Het gaat hélemaal buiten ons om! En dan zie je ineens zo'n lijst hangen vorig jaar, dan denk je, nouja, waar zijn ze allemaal mee bezig...

In de organisatie van ROC A12 gaat men uit van overeenstemming en gedeelde normen en waarden, terwijl deze er in feite niet zijn. Er bestaat geen eenduidige opvatting over de wijze hoe het primaire proces op een normatieve wijze ingevuld moet worden, omdat de discussie volgens docenten niet openlijk met geledingen uit de hele organisatie is gevoerd. In het geval van ROC A12 is wel onderhandeld dat de school een open, algemeen christelijke identiteit heeft. Er is echter geen ruimte om opnieuw te onderhandelen over de invulling daarvan en de gevolgen van deze identiteit voor de vormgeving van het primaire proces. Dit laat veel ruimte voor de eigenheid van de professionals in de organisatie, maar betekent anderzijds ook een inperking in openheid over persoonlijke waarden. Interactie is een voorwaarde voor het telkens opnieuw tot betekenissen komen. De betekenissen liggen formeel in de organisatie vast en om nog meer onrust te voorkomen worden ze niet ter discussie gesteld. Dat heeft tot gevolg dat niemand er tevreden over is, maar dat het ook niet opnieuw besproken wordt

De situatie op ROC A12 is te karakteriseren als een zogenaamde 'eilandenstructuur' (Gastelaars 2006:179), waarbij uitvoerenden op de werkvloer een belangrijke rol spelen in de vormgeving van het kernproces van de organisatie. Besluitvorming in een organisatie met een eilandenstructuur is diffuus en complex, omdat communicatielijnen in de organisatie niet optimaal functioneren. Dit geldt zowel voor verticale als horizontale structuren. Dit verklaart ook deels waarom de horizontale verantwoordelijkheidsdruk, die vanuit het sterrolhouderssysteem volgt, niet werkt: samenwerking tussen verschillende teams, maar ook tussen docenten onderling vraagt om afstemming en helderheid. Omdat het primaire proces met name ligt in de relatie tussen docent en student en daar ook persoonlijke waarden een belangrijke rol in spelen, is het moeilijk navolgbaar voor anderen dan de professional zelf.

De invloed van de omgeving legt druk op het primaire proces van ROC A12. De invoering van CGO en daardoor veranderende verantwoordelijkheden en vormgeving van de organisatie, voorwaarden voor financiering, aanmelding van aantal leerlingen zijn enkele van deze factoren. Idealiter 'filtert' het College van Bestuur de wet- en regelgeving en schept een kader waarbinnen professionals hun eigen autonomie kunnen behouden. Docenten hebben echter het gevoel dat alles "*rechtstreeks wordt gedropt*", waardoor stuurloosheid ervaren wordt. Het is niet duidelijk welke prioriteiten er gelegd moeten worden, omdat er zoveel lijkt te moeten en de vormgeving primaire proces voor velen minder aandacht krijgt dan eigenlijk zou moeten. Hierbij geldt: geen naleving van strikte kaders en protocollen, maar wel visie!

De organisatietransformatie is vanuit de werkelijkheid van veel docenten de omgekeerde wereld: niet de vormgeving van het primaire proces krijgt volgens hen de aandacht, juist de organisatie als instituut lijkt het doel in zich te worden. Gastelaars (2006:163) spreekt in dit verband over de steeds professioneler wordende ondersteunende processen in de organisatie. Het beheersbaar maken van de organisatie leidt echter niet per definitie tot meer helderheid en duidelijke communicatiestructuren en een betere ondersteuning van het primaire proces:

Nu moet je eerst het servicenummer bellen, nou ze hebben back-back-back-back-offices, nouja weet je, het moet allemaal via de computer ook, dat is ook heel lastig, dus het duurt dágen voordat je hoort dat je een lokaal krijgt...

Docenten hebben het gevoel dat de organisatie van ROC A12 hen beknelt in de uitvoering van het primaire proces: zij noemen dat ze "*veel last hebben van de organisatie zoals deze nu functioneert*". Wanneer zij spanningen aankaarten, ervaren ze vaak dat er niets mee gedaan wordt. Dat versterkt het wantrouwen dat zij voelen en het vergroot de weerstand tegen nieuwe maatregelen op het gebied van bezuinigingen, maar ook ten aanzien van samenwerking. Docenten die al langer op ROC A12 werken zijn meer gewend aan de spanningen die nieuwe onderwijssystemen met zich meebrengen en kiezen soms voor een *laissez-faire* houding ("*ik laat het maar aan me voorbij gaan*"), terwijl jongere docenten het gevoel hebben dat ze de ervaring missen die hen flexibel kan laten omgaan met de voortdurende verschuiving van taakinhouden en de hectiek die ook voortkomt vanuit de 'stuurloosheid'. Dit vergroot de discrepantie tussen de verschillende functieniveaus. Het gevoel van trots op de organisatie lijkt door deze tegenstellingen in de organisatie te verdwijnen: docenten hechten grote waarde aan het contact met gelijken en bespreken wel met elkaar wat hen trots maakt op ROC A12, maar het gevoel van 'met de hele organisatie gaan voor een mooi product', het gaan voor de ontwikkeling van goed onderwijs en goede professionals, verdwijnt.

6. Conclusie en discussie

In de inleiding stelde ik de vraag die de leidraad vormde binnen dit onderzoek:

Hoe wordt door docenten van de afdeling ZMD betekenis gegeven aan de algemene christelijke identiteit van ROC A12 en hoe krijgt dit gestalte in het professionele handelen van de docent?

Uit dit onderzoek blijkt dat de algemeen christelijke identiteit van ROC A12 vanuit de historie zeer breed is vormgegeven. Docenten kunnen ten aanzien van het levensbeschouwelijke element van de organisatie-identiteit hun eigen visie daarop vertalen in het professionele handelen. De algemene organisatie-identiteit is echter breder dan het levensbeschouwelijke dimensie: in feite is de vraag naar het bestaansrecht en de uitvoering van de kerntaak van de organisatie ook een vraag naar de identiteit van ROC A12.

Ontwikkelingen in het CGO en daarmee vernieuwende wijzen van samenwerking leiden voor de organisatie als geheel tot de vraag op welke wijze ROC A12 vorm geeft aan het primaire proces. In het verlengde daarvan komt dan ook de vraag op naar de wijze waarop de professional zich identificeert met de organisatie en hoe hij vanuit die identiteit uiteindelijk betekenis geeft aan zijn eigen handelen. Docenten geven aan dat zij enerzijds vanuit de brede organisatie-identiteit veel ruimte hebben om op hun eigen manier vorm te geven aan de organisatie-identiteit in de lespraktijk. Anderzijds lijkt de organisatie-identiteit onvoldoende richting te geven. De stuurloosheid die veel uitvoerende professionals in de organisatie ervaren, laat de noodzaak zien voor interactie tussen de verschillende afdelingen en niveaus in de organisatie. Deze moet leiden tot een heldere visie op identiteit. Dat betekent niet dat er in de organisatie over alles hetzelfde gedacht moet worden – dat is immers ook niet haalbaar. Wat het wel betekent, is dat er voorwaarden voor interactie gecreëerd worden. Dit heeft te maken met het durven afleggen van verantwoordelijkheden, zowel tussen docenten onderling als tussen uitvoerenden en managers. Wanneer er op die wijze met open vizier met elkaar gesproken wordt, gaat de organisatie-identiteit opnieuw een rol van betekenis krijgen. Door er telkens opnieuw aandacht voor te creëren en ruimte te scheppen voor deze interactie worden er telkens opnieuw vitale vragen gesteld. Idealiter leiden deze tot het telkens opnieuw betekenis geven aan de organisatie-identiteit. Daarbij moet er ruimte zijn voor de individuele eigenheid van de professional, zodat hij als uitvoerder van de kerntaak van de organisatie op een waarde(n)volle wijze kan bijdragen aan het primaire proces.

Voor verder onderzoek zou het interessant zijn om professionals van de overige afdelingen van ROC A12 te bevragen naar de betekenissen die zij vanuit hun werkveld en professionele identiteit in verband brengen met de algemene organisatie-identiteit. Wellicht leidt ook dit tot een divers beeld ten opzichte van de identiteit van de organisatie.

7. Reflectie op de rol van onderzoeker

Het is april! De maand waarnaar ik heb uitgezien. Om het met Bløf te zeggen, die mij gedurende mijn onderzoeksproces begeleidde:

*Het is niet moeilijk om te zien
Dat de voorraad langzaam opraakt
Maar misschien is dat wel goed
Omdat je dan op eigen kracht moet
En probeer maar te bewijzen
Dat het goed is wat je doet*

(Bløf, *Aan iedereen die wacht*, April, 2009)

Deze strofe zegt veel over de manier waarop ik in mijn onderzoek sta, zeker nu ik tot de afronding gekomen ben. Het proces van onderzoek doen is gecompliceerd, intensief en vermoeiend, maar tegelijkertijd ook heel boeiend en verrijkend. Hoe verder ik mezelf ontwikkelde en naarmate het onderzoek vorderde, hoe meer ik merkte dat het moeite kostte om alles samen te brengen en daarmee mijzelf als onderzoeker te bewijzen. Anderen kunnen nog zo vaak zeggen 'dat het goed is wat je doet', maar ik wilde er zelf ook met volle overtuiging voor kunnen gaan. Op eigen kracht gaan kost energie en daarvan raakte de voorraad langzaam op. Maar telkens als ik me weer verdiepte in het onderzoeksveld ontdekte ik het dat het me boeide, dat ik vérder wilde, meer wilde doorgronden en dat ik niet alleen veel van het onderzoeksveld leerde analyseren, maar ook mijzelf beter leerde kennen. In die zin is dit onderzoek, om met de woorden van mijn begeleidster op ROC A12 te spreken "*een groot cadeau aan mijzelf*".

Ik beschrijf in het navolgende een aantal momenten uit mijn leerproces die voor mij als onderzoeker heel belangrijk zijn geweest. Ook neem ik hierin de doelstellingen mee die ik van tevoren geformuleerd heb ten aanzien van dit onderzoek.

Een van de eerste doelstellingen die ik formuleerde, was zelfstandig leren opzetten en uitvoeren van een kwalitatief onderzoek. Ik heb bewust gekozen voor een leerkring waarin ik individueel onderzoek zou doen, omdat ik niet altijd prettige ervaringen had met samenwerking. Hoewel ik nog steeds achter deze keuze sta en mijns inziens ook aan deze doelstelling heb voldaan, merkte ik ook dat er nadelen kleven aan een solistisch onderzoeksproces. Ik vond het soms moeilijk de helikopterview over mijn onderzoek te bewaren. Soms wist ik niet goed meer waar ik mee bezig was en vond ik het erg lastig om verbanden te leggen tussen wat ik nu aan het onderzoeken was en wat ik eigenlijk wilde onderzoeken. Het bepalen van de focus in gesprekken vond ik ook lastig: hoewel ik me had voorgenomen het verhaal van de respondent centraal te laten staan, bemerkte ik op een gegeven moment bij mijzelf de tendens telkens te zoeken naar overeenkomsten in de interviews. Nu is dat enerzijds goed om verbanden te kunnen leggen, maar anderzijds was juist de diversiteit een belangrijke insteek in mijn onderzoek. Ik merkte dat ik er onrustig van werd dat er zoveel variëteit in de interviewdata ontstond. Daardoor vond ik ook het verkrijgen van inzicht in samenhang tussen verschillende wijzen van betekenisgeving niet makkelijk. Gesprekken met mensen die het onderzoeksveld niet kenden, boden mij wel verschillende nuttige perspectieven, waardoor ik de data ook beter leerde coderen en analyseren. De situatie op ROC A12 is uniek, maar ook niet zo dat er in andere organisaties niets van dezelfde processen zijn waar te nemen. Ook in de literatuur vond ik aanknopingspunten die het veld voor mij verhelderden.

In de doelstellingen noemde ik eveneens dat ik voor mijzelf duidelijk onderscheid wilde leren maken tussen persoonlijke en wetenschappelijke zaken. Zeker omdat de thematiek van de christelijke organisatie-identiteit mij ook persoonlijk aanspreekt, vond ik dat in het begin lastig. Maar juist omdat ik mij al bij aanvang van het onderzoeksproces bewust was van dit spanningsveld, ben ik er continu alert op geweest om bijvoorbeeld om verheldering te vragen in interviews. Soms merkte ik in het analyseproces dat ik dit toch nog te weinig had gedaan en dan probeerde ik er op een ander moment nog met de betreffende respondent op terug te komen. Een voorbeeld in dit verband is dat ik een interessant interview had met een respondent over haar visie op het christelijke aspect van de organisatie-identiteit. Zij vertelde daarbij over haar eigen levensbeschouwelijke socialisatieproces en ik dacht dat zo'n beetje te kunnen plaatsen. Toen ik het interview echter terugluisterde, merkte ik dat ik niet had doorgevraagd in hoeverre zij daarin zelf misschien veranderd was. Bij navraag kon zij me meer verheldering geven, ook ten

aanzien van andere standpunten die ze in het interview al had geponeerd. De volgende interviews was ik er nog meer alert op, dit was dus een belangrijk leerpunt.

Ik vond het niet erg moeilijk om persoonlijke en wetenschappelijke zaken te scheiden. Dit kwam met name omdat ik heel snel ontdekte dat het 'algemeen christelijke' slechts één dimensie is van de organisatie-identiteit en dat veel meer factoren een rol spelen in de vormgeving daarvan. Ik had echter nog geen ervaring op het gebied het verrichten van onderzoek in een organisatie waarin identiteitsvraagstukken nauwelijks leven. Dat was op ROC A12 soms wel even slikken, omdat ik zelf docenten daar expliciet op moest bevragen. Dat had ik in eerder onderzoeken veel minder gehad en dat zorgde bij mij ook wel voor aarzeling, zowel in het benaderen van respondenten als in het doorvragen tijdens interviews. Toch deed ik na de nodige aarzeling en soms een duwtje in de rug uiteindelijk wel. Dit bood me ook juist weer heel interessante informatie. omdat uitkomsten van onderzoek naar identiteit in dit geval veel minder van te voren vastliggen en ook mij veel vernieuwende inzichten brachten.

Ik merkte wel dat ik erg betrokken was bij de wijze waarop docenten vertelden over hun werk en de betekenis daarvan voor henzelf. Het werden vaak heel waardevolle gesprekken, die me niet alleen veel input boden voor het onderzoek, maar mij ook aanzetten tot reflectie op mijzelf. In die zin is identiteit niet alleen een wezenskenmerk van een organisatie, maar ook van mijzelf, als onderzoeker en als persoon. Het onderzoeksthema blijkt daardoor voor mijzelf telkens opnieuw relevant, hoewel ik ook geleerd heb dat de werkelijkheid van organisatie en onderzoek veel complexer is dan ik in eerste instantie voor ogen had.

Wat ik wel lastig vond is het scheiden van tijd voor onderzoek en tijd voor andere zaken. Met name in de begin- en de eindfase van het onderzoek liep ik hier erg tegenaan. In de beginfase vond ik het lastig 'grip' te krijgen op de organisatie. Elk gesprek dat ik had en elke keer dat ik in de organisatie rondliep, notuleerde ik uitgebreid wat ik tegenkwam en hoe het mogelijk in verband zou staan met andere waarnemingen die ik deed. Ik ontdekte echter niet direct de grote lijnen en wilde eigenlijk dat eerst helder hebben alvorens aan interviews te gaan beginnen. Gelukkig hielpen de regelmatige gesprekken met mijn begeleidster op ROC A12 mij daar snel overheen. Ik leerde van haar veel over de mensen in de teams en de onderlinge verhoudingen. Daarnaast kon ik veel van mijn ervaringen met haar bespreken om te onderzoeken of ik op het juiste spoor zat. Toch bleef ik er veel mee bezig – ik heb ontelbare documentjes op mijn computer staan met ruwe schetsen, aandachtspunten, voorlopige verbanden en to-do-listjes. Daarnaast was ik vergeleken met andere onderzoekers uit de leerkring relatief veel in de organisatie aanwezig: meestal elke week wel een dag. Ook dat kostte energie, hoewel het in eerste instantie vaak alleen maar ging om het aanwezig zijn en het voeren van gesprekjes. Van deze fase heb ik uiteindelijk ook veel geleerd: het gaat niet om de interviews en de lesmomenten, maar juist ook om de gesprekken tussendoor en de informele momenten op de gang. Dat dit dan veel tijd kost vind ik achteraf bezien niet vervelend, omdat dat me juist ook veel heeft opgeleverd.

Ook in de eindfase vond ik het lastig om het onderzoek als een 'afgebakend' geheel te zien en vooral om er afstand van te nemen. Als onderzoeker liep ik telkens tegen mijn eigen grenzen aan, zowel fysiek als mentaal: je leert de hoeken van je geest kennen, omdat je zo goed mogelijk wilt doorgronden wat er speelt. Nu is ROC A12 een organisatie waar voor mij nu nog steeds veel processen niet inzichtelijk zijn: het is een buitengewoon ingewikkeld georganiseerde organisatie (ik weet nog steeds hoe benauwd ik het kreeg toen docenten me telkens opnieuw wilden uitleggen hoe het model van sterrolhouders functioneerde... gelukkig heb ik het nu ongeveer door), waarbij de complexe thematiek van identiteit het doorgronden van de organisatie er ook niet makkelijker op maakt.

Terugblikkend op deze periode en de rol die ik hierin als onderzoeker heb vervuld, kan ik stellen dat het voor mijzelf, zowel als persoon als onderzoeker, een intensieve maar waardevolle tijd is geweest. Ik heb veel geleerd en heb mijn uiterste best gedaan om *te bewijzen dat het goed is wat ik heb gedaan*. Natuurlijk zijn er interessante thema's en boeiende materialen blijven liggen en dat is al een studie waard. Maar voorlopig wacht ik, zoals het vervolg van het liedje klinkt, *op de voorjaarszon*. Daar ga ik van genieten!

Literatuurlijst

- Albert, S., Whetten, D.A. (1985) 'Organizational identity'. In: L.L. Cummings & B.M. Staw (Eds.), *Research in organizational behaviour*, Vol 7, pp. 263-295
- Bakker, C. en Rigg, E. (1999) *De persoon van de leerkracht – tussen christelijke schoolidentiteit en leerlingendiversiteit*, Zoetermeer: Meinema
- Banister, P., Burman, W., Parker, I., Taylor, M., Tindall, C. (1997), Chapter 4: Interviewing, in: *Qualitative methods in psychology: a research guide*, Buckingham; OUP.
- Boeije, H. (2005) *Analyseren in kwalitatief onderzoek – denken en doen*, Amsterdam: Boom Onderwijs
- Muynck, B. de. (2008) *Een goddelijk beroep – spiritualiteit in de beroepspraktijk van leraren in het orthodox-protestantse basisonderwijs*, Heerenveen: Groen
- Dijkstra, A. B., Miedema, S. (2003) *Bijzonder gemotiveerd, een onderzoek naar de ideale school volgens dragers en vragers van confessioneel basisonderwijs*, Assen: Uitgeverij Van Gorcum
- Gastelaars, M. (2006) *Excuses voor het ongemak – de vele gevolgen van klantgericht organiseren*, Amsterdam: Uitgeverij SWP
- Hollis, M. (2002) *The philosophy of social science – an introduction* (revised and updated), Cambridge: Cambridge University Press
- Kreiner, G.E., Hollensbe, E.C., Sheep, M.L.(2006) 'On the edge of identity: Boundary dynamics at the interface of individual and organizational identities' in: *Human Relations*, Vol. 59- 10, pp. 1315-1341
- Jacobs, G., Meij, R., Tenwolde, H., Zomer, Y. (red; 2008) *Goed werk! Verkenningen van normatieve professionalisering*, Amsterdam: SWP.
- Klaassen, C. (2007) *Morele moed, een onderzoek onder ROC-docenten*, Nijmegen: Uitgeverij Tandem Felix
- Kunneman, H. (1996) *Van theemutscultuur naar walkman-ego – contouren van postmoderne individualiteit*, Amsterdam/Meppel: Boom. [Deel III over normatieve spiritualiteit]
- Martin, J. (2002) *Organizational culture – mapping the terrain*, London: Sage Publications Ltd
- Muynck, A. de (2007) 'To enchant a boy... kanttekeningen bij de nieuwe schoolstrijd', in: *Wapenveld*, 57-6, pp. 20-26.
- Parker, M. (2000) *Organizational Culture and Identity*, London: Sage Publications Ltd
- Schoemaker, M. (2006) 'Organisatie-identiteit als concurrentievoordeel?' in: *Human Relations*, 2-1, pp. 21-24.
- Tonkens, E.H. (2003) *Mondige burgers, getemde professionals – marktwerking, vraagsturing en professionaliteit in de publieke sector*, Den Haag: NIZW
- Vermeulen, J. (2001) *De naam van de school – worstelen met identiteit op een christelijke hoge school*, Baarn: Ten Have
- Walsh, D., Chapter 17: Doing ethnography, in: Searle, C. (ed.) (2004) *Researching Society and culture*, London: Sage Publications
- Wolff, A. de (2000) *Typisch christelijk? Een onderzoek naar de identiteit van een christelijke school en haar vormgeving*, Kampen: Uitgeverij Kok

Wolff, A., de Miedema, S., De Ruyter, D. (2002) 'Identity of a Christian School: conceptions and practical significance. A Reconstructive Comparison', in: *Educational Review*, Vol. 54-3, pp. 239-247.

Documentatie algemeen

- Smink, G. 'Een kwestie van overleven' in: *Twentse Courant Tubantia*, 7 maart 2009. Laatst geraadpleegd op 4 april 2009 via <<http://www.tctubantia.nl/regio/twente/4619443/Een-kwestie-van-overleven.ece>>
- Wet Educatie en Beroepsonderwijs (WEB), zoals geldend in april 2009.
- Wet Educatie en Beroepsonderwijs (WEB) III: De aanpak van de implementatie, <http://www.minocw.nl/documenten/web3aanpak.pdf>, laatst geraadpleegd op 9 april 2009.
- Wet Educatie en Beroepsonderwijs (WEB) V: Regionale Opleidingscentra en overige instellingen, <http://www.minocw.nl/documenten/web5opleidingscentra.pdf>, laatst geraadpleegd op 9 april 2009.

Documenten ROC

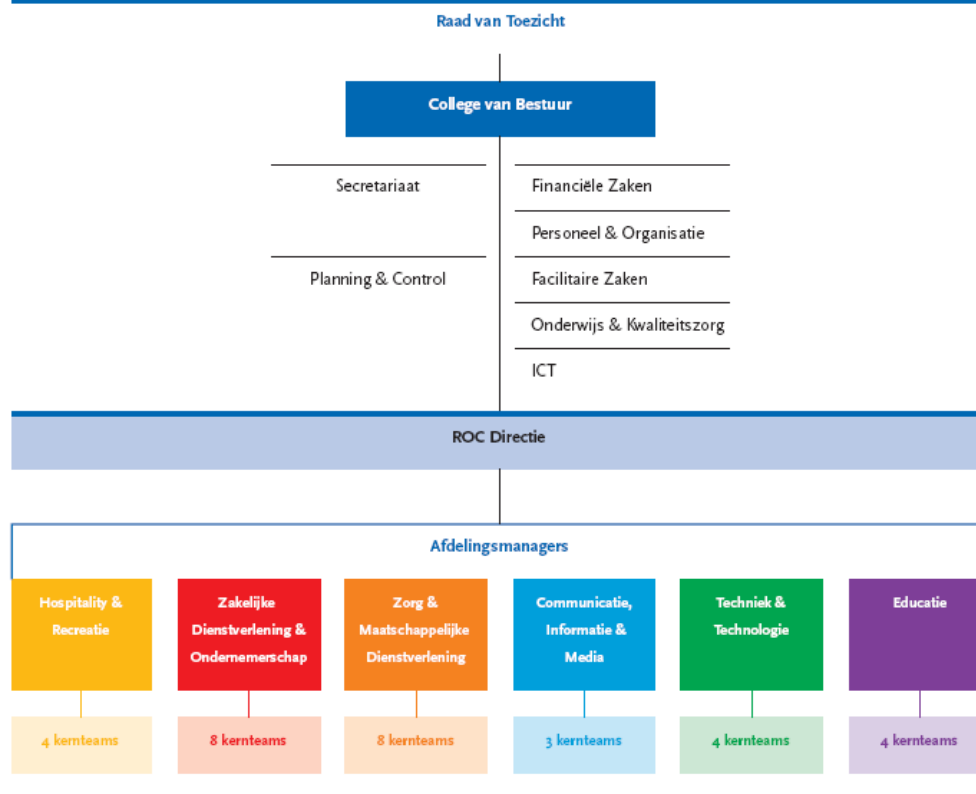
Naast verschillende jaarverslagen van ROC A12 uit 2007 (de meest recente versie, te downloaden via de website www.a12.nl) heb ik specifiek gebruik gemaakt van de volgende documenten:

- Manifest voor christelijk onderwijs, Federatie Christelijke MBO's in de Besturenraad, april 2008
- Omgangscodex ROC A12
- Signatuurnota ROC A12
- Statuten ROC A12
- Strategisch Beleidsplan ROC A12 2004-2007
- Strategisch Beleidsplan ROC A12 2008-2011

Bijlagen

Bijlage I – Organogram ROC A12

Organogram



Bijlage II- vragenlijsten interviews, documenten en observaties

Interviewhandleiding

Doelstellingen

- Het verkrijgen van inzichten in de wijze waarop docenten vanuit hun persoonlijke, professionele en levensbeschouwelijke biografie betekenis geven aan de algemeen christelijke identiteit van ROC A12
 - Het verkrijgen van inzicht in de wijze waarop docenten hun eigen levensbeschouwelijke biografie koppelen aan hun professionele identiteit
 - Het verkrijgen van inzicht in de wijze waarop docenten hun levensbeschouwelijke biografie en verhouding tot de algemeen christelijke identiteit verdisconteren in hun professioneel handelen
- Aandachtspunten interviews

Interviewer

- Luisteren (ook stiltetolerantie)
- Concentratie (inhoud en proces)
- Goed geheugen
- Nieuwsgierig
- Goede relaties kunnen opbouwen
- Begrip en empathie (verbaal en non verbaal)
- Rust uitstralen en controle over situatie
- Relevante, geloofwaardige en concrete vragen
- Buiten de discussie blijven
- Goed voorbereid

Verloop en fasering, aandachtspunten

- Aankomst: welkom, doel van het onderzoek
- Introductie van het onderzoek:
 - Toestemming voor opnemen?
 - Afspraken met toesturen transcript
 - Reflectie
 - Geheimhouding
 - Uiteindelijke rapportage
 - Vormgeving interview
- Start interview
- Kern
- Beëindiging interview

Topics – ‘eerste selectie begrippen’

Identiteit, waarden en normen, (geloofs)opvatting/overtuigingen, diversiteit in het team/in de les, scheiding professionaliteit/privé, levensbeschouwelijke achtergrond, drive voor het onderwijs, motieven, waardering van sfeer, collegialiteit, (imago van/ identiteit van), organisatie, et cetera.

Verloop interview

1) Start met werk, of 2) start met persoonlijk

Dagelijks werk

- Indien mogelijk naar aanleiding van de observatie: Ik zag u in de klas dit-en-dit doen. Waarom deed u dat zo?

- Wat is uw **functie**?

- Kunt u vertellen hoe uw werkdag **er gemiddeld uitziet**?

- **Wat is leuk aan uw werk, wat niet?**

- Hoe ziet uw team eruit? Hoe liggen volgens u de verhoudingen?

Professioneel handelen

- Wat zijn belangrijke **onderwijservaringen** voor u geweest? Waarom?

- Wat vindt u belangrijk om leerlingen **mee te geven**?
- Hoe **ziet u leerlingen**?
- Kunt u een voorbeeld noemen uit de lespraktijk die voor u een typerend voorbeeld is van identiteit?
- Professionele vrijheid in de les, afstemming met collega's

Professionele identiteit

- Wat zijn voor u **redenen** (geweest) om docent te worden?
- Hoe bent u op deze school terecht gekomen?
- Hoe zou u zichzelf als docent willen omschrijven?
- Welke waarden geeft u vorm in de lessen?
- Bent u veranderd als docent, door ervaring of andere dingen? Ook als persoon?

Persoonlijke identiteit

- Wie bent u?
- Hoe zou u **zichzelf** omschrijven?
- Wat zijn voor u **belangrijke waarden** in het leven? Waarom?
- Kunt u iets vertellen over uw **achtergrond**? Hoe bent u opgevoed? Doet u daar nu nog iets mee?
- Hoe zijn uw eigen **schoolervaringen** geweest?
- Heeft uw achtergrond volgens u invloed op uw dagelijks handelen, op de lespraktijk?

Identiteit ROC

- Wat is volgens u **typisch** ROC A12?
- Wat vindt u **belangrijk** op ROC A12?
- Hoe zou u de **identiteit** van ROC A12 omschrijven?
- Hoe zou u het ROC **kenmerken**?
- Hoe **ziet u 'de identiteit'** van A12 **terug** in de school en in uw werkomgeving?
- **Omgeving** ROC A12
- **Samenwerking**

Observaties

Momenten

- Kerstviering met afdeling ZMD
- Indien mogelijk voor elk interview met docent één les observeren (totaal 15)
- Koffie-/thee-/lunchpauzes in docentenkamer
- Observatie op docentenwerkplek

Taal

- Hoe spreekt de docent leerlingen aan?
- Hoe spreken docenten elkaar aan?
- Wat is de sfeer van het gesprek?
- Is er verschil in sfeer, taalgebruik, benadering in gesprekken met verschillende personen?
- Is er sprake van jargon?
- Waar praat men over?
- Zijn er telkens terugkerende onderwerpen?
- Wordt er gesproken over 'organisatieverhalen'? Zo ja, welke? Hoe?
- Is er een bepaald soort (gedeelde) humor? Hoe komt dit tot uiting?
Welke woorden worden gebruikt als men spreekt over motieven, identiteit, christen zijn, et cetera?
- Hoe is de non-verbale communicatie tijdens gesprekken/lessen?
- Spreekt men over persoonlijke (levensbeschouwelijke) zaken? Zo ja, op welke wijze?
Hoe spreken docenten over lessituaties?
Spreeken docenten over 'vroeger', en zo ja, op welke wijze?

Objecten

- Hoe ziet de ruimte (onder te verdelen in bijv. aula, teamkamer, werkkamer, leslokaal, gangen) eruit?
- Wat staat er in de ruimte?
- Zijn er opvallende artefacten aanwezig? Is daar iets aan af te leiden wat betreft omgang met elkaar, identiteit, motieven?
- Zijn er verschillen tussen de ruimtes van verschillende teams binnen ZMD? Zo ja, waaraan is dat concreet te zien?

Handelingen

- Wat gebeurt er in een lessituatie?
- Hoe ziet de les eruit? (Structuur, maar ook fysieke omgeving)
- Hoe handelt de docent in de lessituatie?
- Voert de docent bepaalde handelingen uit om gestalte te geven aan de christelijke identiteit (gebed, dagopening, stilte, bezinning, discussie, et cetera)
- Hoe verloopt een pauze in de docentenkamer?
Wie zit bij wie? Is dat vaker het geval? Delen docenten ervaringen?
Zijn er specifieke activiteiten ten aanzien van de identiteit? Hoe worden deze vormgegeven?
- Is er sprake van rituelen? Wat voor soort rituelen? Hoe worden deze geïnterpreteerd?

Documentonderzoek

Keuze documenten

In dit onderzoek wordt gebruik gemaakt van verschillende documenten, waaronder:

- Documenten en notulen van identiteitsraad,
- Omgangscodex ROC A12 (2000)
- Handleiding SLB-er over de begeleiding van het leerproces LL&B-competenties
- Jaarverslag (Sociaal, Kwalitatief, Algemeen)
- Personeelsinfo, het personeelsbulletin, A12@ctueel, de wekelijkse digitale nieuwsbrief
- Aankondiging Kerstviering
- Artikelen op Intranext, het intranet van ROC A12

Algemene vragen

- Wie is de auteur?
- Wat is de doelgroep?
- Wat beoogt de auteur met dit document?
- Hoe werd het document vervaardigd?
- Hoe wordt het document gelezen?
- Welke gevolgen heeft dit document?

Specifieke vragen – eerste oriëntatie

- Hoe wordt de formele algemeen christelijke identiteit van ROC A12 in documenten beschreven?
- Op welke wijze wordt over de identiteit gesproken (positief, negatief, neutraal)?
- Wat zijn kernbegrippen?
- Worden verschillen ten aanzien van de identiteit benoemd? Zo ja, op welke wijze?
- Welke afspraken zijn gemaakt ten aanzien van omgaan met en vanuit identiteit?
- Welke discussies zijn gevoerd met betrekking tot de taken en rollen van docenten en hun verhouding tot de algemeen christelijke identiteit?
- Op welke manier wordt omschreven wat er van docenten (en studenten) ten aanzien van identiteit wordt verwacht?
- Op welke wijze wordt getracht het gesprek over identiteit vorm te geven?
- Krijgen docenten handreikingen om het gesprek over identiteit aan te gaan?