

# **De invloed van een organisatieverandering op de cultuur van een professionele organisatie**



*Onderzoek naar de betekenisgeving van docenten aan een  
structuurverandering in het middelbaar onderwijs*

*Februari 2010, Utrecht*

Auteur: S.V. Damsma

# De invloed van een organisatieverandering op de cultuur van een professionele organisatie

## *Onderzoek naar de betekenisgeving van docenten aan een structuurverandering in het middelbaar onderwijs*

Opleiding: Bestuur- en Organisationswetenschappen  
Master: Organisations, Verandering en Management  
Leerkring: Dynamiek van Organiseren en Managen

Naam: Sanne Vera Damsma  
Studentnummer: 0430986  
Adres: Obrechtstraat 8, 3572 EE Utrecht

Begeleider: Arnold Wilts

Onderzoeksorganisatie: Christelijk College Nassau-Veluwe te Harderwijk

## Samenvatting

Dit is een onderzoek naar de betekenisgeving van professionals aan een verandering in de structuur van de organisatie. De hoofdvraag is: “*welke betekenis geven docenten aan een structuurverandering, namelijk de invoering van een sectoraal model, en welke invloed heeft dit op de cultuur van de organisatie?*”. Naar aanleiding van deze vraag komen er drie hoofdresultaten naar voren. Als eerste is er door een gebrekkige communicatie tussen docenten en leidinggevenden onduidelijkheid en onzekerheid ontstaan bij docenten, wat resulteert in een verminderde betrokkenheid en aantasting van het gevoel van eigenaarschap over de verandering. Ten tweede stellen docenten vragen over de inhoud en de werkbaarheid van het sectorale model. Dit gebeurt in een context die wordt gekenmerkt door een wisseling van het management waardoor er ten overstaan van leidinggevenden legitimiteitsproblemen ontstaan. Als laatste bestaat er bij docenten een gevoeld gebrek aan waardering wat in combinatie met een kritische houding tegenover de primaire arbeidsvoorwaarden gekoppeld kan worden aan een gevoelde afname van de professionele autonomie. In de context van het beleidsdoel om een professionele cultuur te creëren wat gepaard gaat met een nieuwe managementstijl leidt dit bij docenten tot een verminderde identificatie met de organisatie. Van de betekenissen die docenten geven aan de verandering kan worden afgeleid dat de cultuur van de organisatie gekenmerkt kan worden door het differentiatieperspectief. Ook wordt er te weinig rekening gehouden met de impact die de verandering in de structuur heeft op de cultuur van de organisatie. Er kan gesteld worden dat er sprake is van ‘empty structuring’.

## Dankwoord

Hierbij zou ik graag iedereen willen bedanken die het mij mogelijk hebben gemaakt om deze scriptie te kunnen voltooien. Allereerst wil ik mijn begeleider Arnold Wilts bedanken voor zijn uitlegvermogen en grote geduld. Hij heeft mij zeer geholpen om deze scriptie te kunnen voltooien. Het is niet makkelijk geweest. Het waren de laatste loodjes en ook de combinatie met mijn andere master Recht & Onderneming was pittig. Arnold is altijd aardig en geduldig hieronder gebleven; bedankt! Dan ook Jeroen Vermeulen. Als coördinator van de master Organisaties, Verandering en Management heeft hij mij als student met een bachelor van rechten van het begin af aan zeer thuis laten voelen bij Bestuur- en Organisationswetenschappen. Bedankt dat ik deze master heb mogen volgen; ik had het voor geen goud willen missen!

Van het Christelijk College Nassau-Veluwe wil ik Peter Sels (rector) en Ysaak Jacobi (conrector) bedanken voor de toegang die zij mij hebben gegeven tot de organisatie en de de openheid en vriendelijkheid waarmee ik ontvangen ben. Dit geldt ook voor Hetty Janszen, Nelie van Dijk, Gerie ten Brinke en Cory ter Wee (afdelingsleiders), als ook de leden van de medezeggenschapsraad, die ik meerdere keren heb moeten lastig vallen met mijn vragen, wil ik bedanken. Ook Ingeborg Matthijse, bedankt voor alle hulp bij mijn vragen. Natuurlijk wil ik ook iedereen binnen het CCNV die ik heb geïnterviewd en waarmee ik gesprekken heb gevoerd bedanken voor de openheid en bereidheid om mee te werken aan dit onderzoek. Ik heb mij zeer welkom gevoeld en vond het een leerzame ervaring om mijn oude middelbare school vanuit een ander perspectief te kunnen ervaren.

Als laatste wil ik iedereen bedanken die er voor mij zijn geweest en mij geholpen hebben dit af te kunnen maken, jullie weten wie jullie zijn!

Bedankt,

Sanne Damsma

Februari 2010

# Inhoudsopgave

|   |        |
|---|--------|
| Samenvatting                                      | - 3 -  |
| Dankwoord   | - 4 -  |
| Inhoudsopgave                                     | - 5 -  |
| 1. Inleiding                                      | - 7 -  |
| 1.1 Algemeen                                      | - 7 -  |
| 1.2 Betekenisgeving                               | - 7 -  |
| 1.3 Schets van de organisatie                     | - 8 -  |
| 1.3.1 Algemeen                                    | - 8 -  |
| 1.3.2 Structuur                                   | - 9 -  |
| 1.3.3 Visie en doelstellingen                     | - 10 - |
| 1.3.4 Sectorale model                             | - 12 - |
| 1.4 Vraagstelling                                 | - 14 - |
| 1.5 Vervolg                                       | - 14 - |
| 2. Literatuur                                     | - 16 - |
| 2.1 Inleiding                                     | - 16 - |
| 2.2 Cultuur                                       | - 16 - |
| 2.2.1 Martin                                      | - 17 - |
| 2.2.2 Bate  | - 18 - |
| 2.3 Identiteit                                    | - 19 - |
| 2.3.1 De docent als professional                  | - 20 - |
| 2.3.2 De docent en de organisatie                 | - 22 - |
| 2.3.3 De docent, de organisatie en de verandering | - 26 - |
| 2.4 Samenvattend                                  | - 27 - |
| 3. Methodologie                                   | - 29 - |
| 3.1 Inleiding                                     | - 29 - |
| 3.2 Methoden                                      | - 29 - |
| 3.2.1 Documentanalyse                             | - 30 - |
| 3.2.2 Observaties                                 | - 31 - |
| 3.2.3 Interviews                                  | - 32 - |
| 3.3 Rol van de onderzoeker                        | - 33 - |
| 4. Resultaten                                     | - 36 - |
| 4.1 Inleiding                                     | - 36 - |
| 4.2 Resultaat 1: 'communicatie en betrokkenheid'  | - 36 - |
| 4.2.1 Motivatie                                   | - 36 - |
| 4.2.2 Context                                     | - 39 - |
| 4.2.3 Uitkomst en verklaring                      | - 40 - |
| 4.3 Resultaat 2 'autoriteit van leidinggevenden'  | - 42 - |
| 4.3.1 Motivatie                                   | - 42 - |
| 4.3.2 Context                                     | - 44 - |
| 4.3.3 Uitkomst en verklaring                      | - 46 - |

|       |  |        |
|-------|--|--------|
| 4.4   | Resultaat 3 'identificatie met de organisatie'                             | - 47 - |
| 4.4.1 | Motivatie  | - 47 - |
| 4.4.2 | Context  | - 50 - |
| 4.4.3 | Uitkomst en verklaring   | - 52 - |
| 4.5   | Samenvatting   | - 53 - |
| 5.    | Conclusie  | - 55 - |
| 5.1   | Inleiding  | - 55 - |
| 5.2   | Het differentiatieperspectief  | - 55 - |
| 5.3   | Interactie tussen cultuur, structuur en strategie en de rol van management | - 58 - |
| 5.4   | Reflectie  | - 59 - |
|       | Literatuurlijst  | - 60 - |

# **1. Inleiding**

## ***1.1 Algemeen***

U leest hier de definitieve versie van mijn scriptie, geschreven als afronding voor de master Organisaties, Verandering en Management aan de Universiteit Utrecht bij Bestuur- en Organisatiewetenschappen. Deze scriptie behelst in elk geval de drie kenmerken waaruit de naam van de master bestaat. Het onderzoek is uitgevoerd binnen een organisatie welke een verandering ondergaat waarbij het management betrokken is. Dit is uiteraard een versimpelde weergave, want het gaat veel dieper dan dit alleen. In deze scriptie zult u ook andere begrippen gaan tegenkomen, zoals 'cultuur', 'betrokkenheid', 'identificatie', 'communicatie' en 'professionele autonomie'. Deze scriptie is het eindproduct van één semester lang durende onderzoeksperiode binnen een organisatie. Het eerste semester van de master staat in het teken van het volgen van vakken om vervolgens een tweede fase in te kunnen gaan, namelijk het in de praktijk brengen van de opgedane kennis middels een onderzoek. Van een student wordt zelfstandigheid en verantwoordelijkheid verwacht wat onder andere tot uitdrukking komt door op eigen initiatief een onderzoeksplek te vinden. Na enige tijd is dit gelukt en ik kon mijn onderzoek uitvoeren binnen het Christelijk College Nassau-Veluwe (in vervolg: CCNV) te Harderwijk. De aanleiding was de invoering van het sectorale model per het nieuwe schooljaar 2009-2010.

## ***1.2 Betekenisgeving***

Later in dit hoofdstuk zal ik dieper ingaan op het CCNV en de voorgestelde verandering, maar nu kan volstaan dat dit sectorale model een verandering inhoudt welke de structuur van de organisatie zal veranderen. Echter, dit zal niet alleen gaan veranderen en mede-studenten weten al waar ik het over heb. Namelijk, de gedachtegang dat door het veranderen van de structuur van de organisatie op zichzelf alleen de structuur zal veranderen en daarmee niet anders, is niet juist. Nee, het heeft veel meer voeten in de aarde dan op het eerste gezicht zal lijken. Na enig onderzoek zal blijken dat er vaak veel mensen binnen de organisatie worden geconfronteerd met de verandering in hun dagelijkse werk, in allerlei lagen, zowel op leidinggevend gebied als op uitvoerend gebied en dat ieder hier een eigen betekenis aan zal geven. Deze betekenis zal weer zijn weerslag hebben op de cultuur binnen de organisatie. Mijn interesse ligt bij deze betekenisgeving en wat die betekenisgeving uiteindelijk voor invloed heeft op de cultuur binnen de organisatie. Aangezien 'betekenisgeving' niet een vast omlijnd (en ook zeker geen) kwantitatief begrip is wat onderzocht kan worden met een kwantitatieve onderzoeksmethode, is er van een andere methode uitgegaan, namelijk een methode met een kwalitatieve onderzoeksperceptie. Kwalitatief onderzoek leent zich uitstekend om de betekenisgeving achter organisatieprocessen beter te begrijpen. Het

uitgangspunt van kwalitatief onderzoek is de veronderstelling dat mensen betekenis geven aan hun sociale omgeving en dat ze op basis van die betekenisgeving handelen. Oftewel, mensen hanteren in het dagelijks leven allerlei constructies die hen in staat stellen om gebeurtenissen en ervaringen te plaatsen en te begrijpen. Hun gedrag kan voor een belangrijk deel worden verklaard op basis van die alledaagse betekenissen of constructies (Boeije 2005:31). Kwantitatief onderzoek daarentegen zou niet de plaats in kunnen nemen van kwalitatief onderzoek, aangezien het geen betekenissen zou kunnen achterhalen of zou kunnen interpreteren.

### **1.3 Schets van de organisatie**

Om dit onderzoek op waarde te kunnen schatten is er een beschrijving nodig van de onderzoeksplek. In deze paragraaf zal eerst een algemeen stuk aan bod komen over de school zelf. Later zal meer ingegaan worden op de structuur, oftewel op welke manier de school formeel georganiseerd is. Dan zal in licht van het sectorale model de visie en doelstellingen neergezet worden en daarnaast zal het sectorale model specifiek nog worden toegelicht.

#### *1.3.1 Algemeen*

De organisatie waar dit onderzoek is uitgevoerd betreft een middelbare school waar op havo- en vwo-niveau (atheneum en gymnasium) onderwijs gegeven wordt, namelijk het Christelijk College Nassau-Veluwe (CCNV) te Harderwijk. De school is gesitueerd aan de rand van het centrum van Harderwijk op loopafstand van het bus- en treinstation. Dit maakt de school goed bereikbaar voor een groot deel van Noord-West Gelderland en het zuiden van Flevoland. De school heeft een lange geschiedenis van bijna 90 jaar waar Bijbelse normen en waarden ervaren en uitgedragen worden. De missie die er wordt uitgedragen is *“Vertrouwen in jongeren, geloof in de toekomst”* (Hoofdlijnennotitie '05-'10). Het centraal onderwijsdoel van het CCNV is *“het nastreven van optimale ontwikkelingskansen van onze leerlingen (...) waarbij het gaat om een zo breed mogelijk ontwikkeling van al onze leerlingen; de cognitieve, als ook de sociaal-emotionele, de culturele en de sportieve ontwikkelingen. (...) Wij doen dit vanuit onze Christelijke inspiratie en geven vanuit die traditie vorm en inhoud aan de ontwikkeling van kinderen tot jong volwassenen (...).”*(VCVO Jaarverslag 2007:4)

Naast het geven van onderwijs zijn er veel andere initiatieven binnen de school waar cultuur een belangrijke plaats inneemt. Zo is er een lange traditie van uitvoeringen van muziek, dans en toneel tijdens de kerstmusical en Kunst(k)week. Dit is mede te danken aan de grote zaal van het Cultureel Centrum die ook tot de beschikking staat van de school. Daarnaast bestaat er de theaterklas, de plusklas en begeleiding van het topsport steunpunt. Dit zijn slechts enkele initiatieven die hun plaats hebben ingenomen binnen de organisatie van de school.



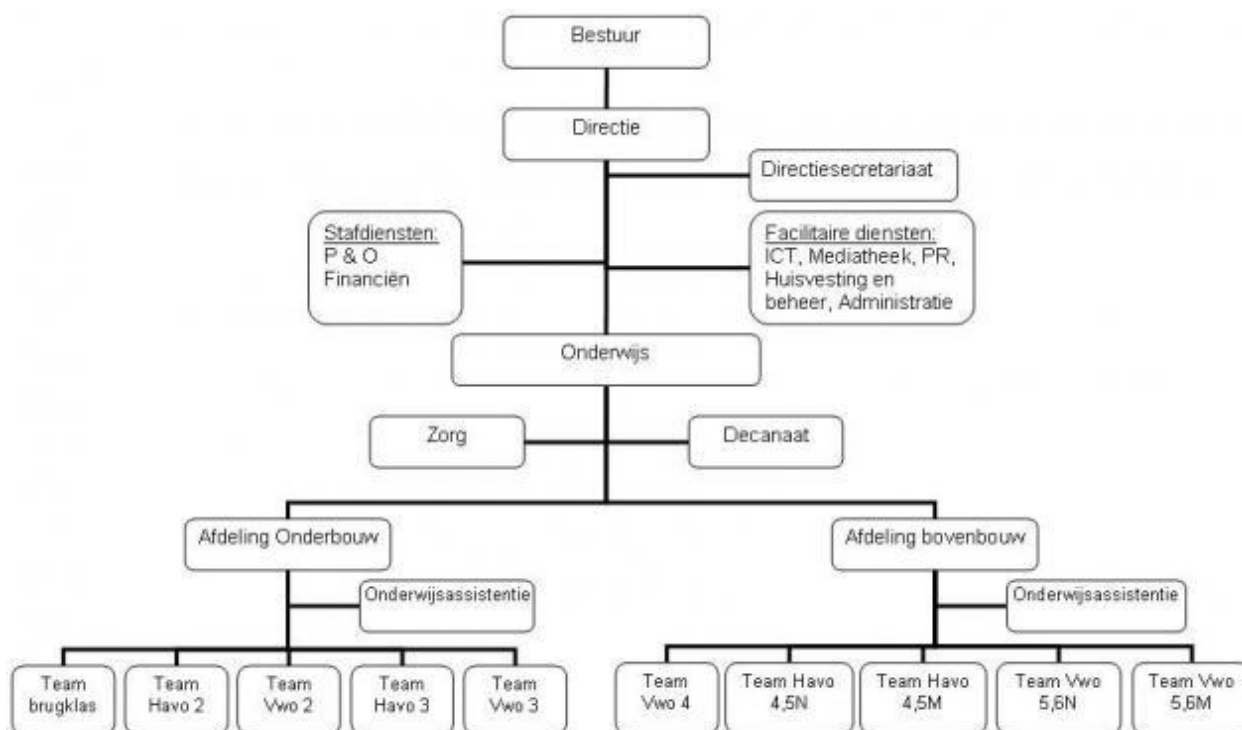
De laatste jaren is de school gegroeid. Het leerlingenaantal is gestegen van 1173 in 1997 ten opzichte van 1506 in 2007. Het streven op langere termijn is een stabiel leerlingenaantal van tussen de 1500 en 1600 leerlingen. Een flinke toename waardoor ook het aantal docenten naar 107 mensen is gestegen. Hierdoor is ook een ruimte tekort ontstaan en er zijn vergevorderde plannen om nieuwbouw te realiseren. Op het moment is het leerlingenaantal vrij stabiel; er zijn geen grote schommelingen.

### *1.3.2 Structuur*

Het bestuur van de Vereniging voor Christelijk Voortgezet Onderwijs te Harderwijk en Omstreken is het bevoegd gezag van de school. Alle activiteiten van de scholen worden onder de eindverantwoordelijkheid van het bestuur uitgevoerd. De dagelijkse leiding ligt bij de rector. Deze heeft als taak zich te richten op de hoofdlijnen van beleid en externe contacten en is binnen het CCNV eindverantwoordelijke. Samen met de conrector, die leiding geeft aan het primaire proces (onderwijzen en leren), vormen zij de directie van de school.

Onder de conrector, die direct leidinggevende van hen is, staan vier afdelingsleiders. Elk zijn zij verantwoordelijk voor een afdeling. De vier afdelingen zijn klas 1 en 2 van havo en vwo, de havo met klas 3, 4 en 5 en twee keer een deel van het vwo, klas 3 en 4 en klas 5 en 6. De afdelingsleiders dragen zorg voor de kwaliteit van het onderwijs en de begeleiding, en geven leiding aan mentoren en docenten in hun teams. Sinds drie jaar geven afdelingsleiders zelf geen les meer. De rector, conrector en afdelingsleiders vormen samen de schoolleiding (VCVO Jaarverslag 2007:3).

De organisatie is een lijn-staf organisatie (zie het organigram op de volgende pagina). Dat betekent dat beslissingen in de lijn (directie – afdelingsleiders – teams) worden genomen. De directie stuurt op hoofdlijnen, stelt de kaders (strategisch beleid) en houdt de procesmatige ontwikkeling van de school in het oog. De afdelingsleiders maken deelbeleid op tactisch niveau binnen de kaders die door de directie gesteld zijn en leggen verantwoording aan de directie af. Daarnaast zijn er de stafdiensten die de lijn adviseren en ondersteunen, namelijk personeel & organisatie, financiën en facilitair. De ondersteunende diensten (administratie, conciërge, ICT, mediatheek) geven hun ondersteuning overeenkomstig de doelen van de organisatie (Onderbouwing strategisch plan '08-'11:9).



Elke docent heeft plaats in één van de teams. Dit is een vaste groep docenten die verantwoordelijk is voor de begeleiding van en het onderwijs aan de leerlingen van één of een aantal jaarlagen. De teams zijn samengesteld uit docenten van verschillende secties waar ook elke docent een plaats in heeft, zoals de sectie Nederlands, geschiedenis of wiskunde. Naast deze structuren kunnen docenten nog in een mentoraat zitten of in een werkgroep. Van deze docenten hebben 74 een LB-functie, 10 docenten een LC-functie en 23 een LD-functie, waarvan de LD-functie het hoogste salaris kent.

Buiten dit organigram moet nog wel rekening worden gehouden met de medezeggenschapsraad (MR). Binnen de MR zijn leerlingen, ouders, docenten en onderwijsondersteunend personeel vertegenwoordigd. De MR geeft advies en heeft instemmingsrecht en dient bereid te zijn hun taken te vervullen in overeenstemming met de grondslag en doelstelling van de school. De personeelsvertegenwoordiging van de MR, de PMR, komt ook samen buiten de reguliere vergaderingen van de MR.

### 1.3.3 Visie en doelstellingen

De ambitie van het CCNV is om in 2012 te behoren tot de 20% beste scholen van Nederland, wat inhoudt dat een kwalificatie 'E' (= excellent) moet worden gehaald van de inspectie. In het Strategisch Plan staat beschreven dat er meer dan in het verleden zal worden aangestuurd op het halen van voorgestelde slagings- en doorstroompercentages en hoogtes van eindexamencijfers. Daarbij wordt expliciet de verantwoordelijkheid en opdracht aan de teams gegeven om de doelstellingen te halen. Alsmede wordt de rol van de sectie opnieuw gedefinieerd, waarbij de

verantwoordelijkheid van de sectie ligt op de inhoudelijke afstemming en coördinatie van het vakgebied (Strategisch Plan sep. '08:1-2).

Op vier gebieden zal worden ingezet om de doelstellingen te ontwikkelen, namelijk 'onderwijs en leren', 'cultuur en klimaat', 'structuur en interne organisatie' en 'kwaliteitszorg'. In het Strategisch Plan staat:

*“op deze gebieden maken we strategische keuzes, interventies in de cultuur en structuuraanpassingen”.*

Een strategisch doel vanuit de Hoofdlijnennotitie onderschrijft dit, namelijk:

*“We zetten in op het creëren van een professionele cultuur, waarbij we open en eerlijk met elkaar spreken, waarbij we optimaal gebruik maken van elkaars deskundigheid, elkaar op respectvolle wijze benaderen, iedere medewerker zijn verantwoordelijkheid kent en neemt. De structuur zal deze cultuur ondersteunen”.*

Hierbij kan men zich wel afvragen wat de 'interventies in de cultuur' inhouden en in wat voor verhouding deze staan met de aanpassingen in de structuur en de strategische keuzes (Bate 1994:26 e.v.). In welke mate beïnvloeden ze elkaar en heeft dit ook het gewenste gevolg? Namelijk, een doel is om een professionele cultuur te creëren. Is een aanpassing in de structuur hiervoor een geschikt middel en wordt het doel als zodanig ook bereikt?

Bij het 'onderwijs en leren' staat dat de leerling en zijn leerproces centraal staat. Dat is de pedagogische opdracht wat de primaire verantwoordelijkheid van de teams is. Onder het kopje 'cultuur en klimaat' staat:

*“Deze aspecten zijn het voornaamste kwaliteitskeurmerk van een goede school. De sfeer in de school, het contact, de openheid en de samenwerking tussen medewerkers onderling en medewerkers en leerlingen bepalen met elkaar de identiteit en ook de kwaliteit van de school. Om de kwaliteit te verhogen, investeren we in de ontwikkeling van medewerkers en professioneel gedrag. (...) Belangrijkste steekwoorden met betrekking tot gedrag van medewerkers van het College zijn: pro-actief, ondernemend, mede-eigenaar en ambassadeur. Communicatie is het voornaamste instrument waarmee we de kwaliteitsverhoging willen realiseren”.*

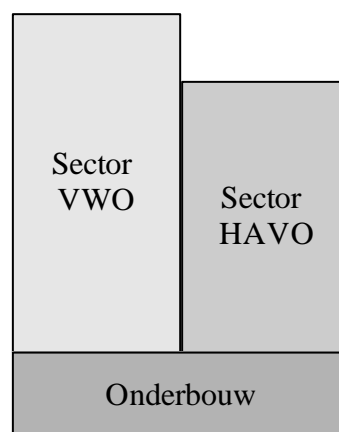
Het CCNV wil een kwaliteitsverhoging realiseren, bedoelende dat medewerkers verschillende professionele gedragskenmerken moeten hebben. Door goede communicatie moet dit gerealiseerd worden, maar de vraag die hier naar boven komt is wat het proces inhoudt achter de voorgestelde veranderingen. Hoe wordt de communicatie beleefd door medewerkers van de school? Hoe zien zij het ‘cultuur en klimaat’ van de school? En geven zij dezelfde betekenissen aan professioneel gedrag zoals de schoolleiding dat geeft? En wat voor invloed heeft dat op de cultuur binnen de school? (Martin 2004:4 e.v.)

#### 1.3.4 Sectorale model

In het derde gebied, ‘structuur en organisatie’, wordt de basis gelegd voor de invoering van het sectorale model. Als motivatie wordt hierbij genoemd:

*“Een goede structuur is van belang om de kwaliteit te kunnen verbeteren. Uitgangspunt is daarbij dat het leerproces van de leerling centraal staat. We kiezen voor een sectorale structuur, die m.i.v. augustus 2009 wordt ingevoerd. We onderscheiden twee sectoren, in de vorm van verticale kolommen: havo en vwo. Door de verticaliteit kunnen we de leerling beter begeleiden, omdat het team de leerling 'meeneemt' door de jaren heen. De samenstelling van de teams zal hierdoor gewijzigd worden, op basis van de kwaliteit van docenten. In de teams zijn zo goed als alle secties vertegenwoordigd en minimaal 80% van de lessen en taken wordt in het team en de sector gegeven”.*

In een bijlage uit een MR-vergadering uit 2008 wordt gesteld dat het begrip 'samenhang' een sleutelrol vervult. Zowel op onderwijsinhoudelijk als op organisatorisch gebied moet versnippering en verkokering worden voorkomen dan wel bestreden. Er wordt ingezet op de verticaliteit. Deze verticaliteit komt tot uiting in twee aparte sectoren: de havo-sector en de vwo-sector. De havo-sector loopt van jaar 3 t/m 5 en de vwo-sector loopt van jaar 3 t/m 6. De eerste twee jaren vormen een onderste laag, de onderbouw.



Dit voorstel is besproken in de MR, waar kritische vragen over dit model zijn gesteld. Men vroeg zich af wat de toegevoegde waarde werkelijk was van dit model en of dit model de sleutel was om achterliggende doelen te bereiken. Op een later tijdstip is wel ingestemd met de invoering van de sectorstructuur. De MR is een orgaan waar ook het draagvlak binnen de school kan worden gepeild. Hoewel de MR heeft ingestemd, komt nog wel de vraag naar voren of dit model ook door docenten binnen de school wordt gesteund.

Door de schoolleiding wordt gesteld dat de aanpassing richting een sectorstructuur een optimalisering is van de huidige teamstructuur, waarbij het werken in teams zeer bekend is en, zoals de evaluatie teamvorming toont, een geaccepteerd en gewaardeerd gegeven in de school. Daarna:

*“Ook het welbevinden van de docent is van belang. De nieuwe structuur zal de docent meer rust brengen door de concentratie op en specialisatie in één sector. (...) Om de doelstellingen te bereiken en de ervaren complexiteit van de organisatie drastisch te verminderen zal een teamlid ten eerste op basis van kwaliteit worden geselecteerd en ten tweede zijn lessen en taken binnen de eigen sector realiseren. Hierover vinden gesprekken plaats.”*

Het is de bedoeling dat een docent circa 80% van zijn lessen binnen een bepaalde sector geeft. Als voordeel hiervan wordt gesteld dat dit tot gevolg heeft dat de docent zich volledig kan richten op zijn team en zijn sector.

*“De betrokkenheid op en het eigenaarschap van het team en de sector neemt daarmee toe”*

Een kritische vraag kan hier worden gesteld of daadwerkelijk de betrokkenheid van de docenten toeneemt met dit model. Welke redenen heeft de schoolleiding om hiervan uit te gaan en wordt dit ook zo gevoeld door docenten? Oftewel, welke betekenis geeft de docent aan de invloed die dit model heeft op hun dagelijkse werkpraktijk? Is het wellicht mogelijk dat er weerstand binnen de school aanwezig is?

## **1.4 Vraagstelling**

Het bovenstaande was voor mij de aanleiding tot het uitvoeren van een onderzoek. Mijn interesse was gewekt en ik besloot tot het stellen van de volgende hoofdvraag. Namelijk,

*“Welke betekenis geven docenten aan een structuurverandering, namelijk de invoering van een sectoraal model, en welke invloed heeft dit op de cultuur van de organisatie?”*

Mijn doel is om achter de statische structuur te kijken en meer het proces en de cultuur achter de aanstaande verandering te onderzoeken. Ook geef ik aan dat ik mij wil richten op de docenten. Hoewel er meer partijen, zoals ouders, leerlingen en andere medewerkers van de school, zijn betrokken bij deze verandering, wordt het meenemen van deze partijen een te grote onderzoeksgroep voor de tijd die voor dit onderzoek is gegeven. De docenten hebben vervolgens mijn aandacht gekregen, omdat ze in de literatuur te boek staan als ‘eigenzinnige’ professionals en ben ik benieuwd geworden naar de betekenissen die zij geven aan een verandering die hun werkterrein raakt en niet door hen, maar door leidinggevenden wordt ingevoerd. De beantwoording van deze vraag kunt u aan het einde van de scriptie lezen. Hieronder kunt u alvast zien hoe het vervolg van dit verslag is opgebouwd.

## **1.5 Vervolg**

Het volgende hoofdstuk omvat de toegepaste literatuur. De reden om eerst de literatuur te bespreken is om een basis te geven voor het begrijpen van de resultaten van het onderzoek die later aan bod komen. In het hoofdstuk wordt er uitleg gegeven aan begrippen en concepten waarmee deze theoretische onderbouwing helpt om de resultaten beter tot hun recht te laten komen. Het geeft ook de veronderstellingen aan waarmee dit onderzoek is uitgevoerd.

Het derde hoofdstuk betreft het methodologie hoofdstuk. Dit is het meer persoonlijke stuk van de scriptie. Ik zal nog kort ingaan op de kwalitatieve manier van onderzoeken, waarna ik zal ingaan op de strategieën en methodes die zijn gebruikt, zoals het afnemen van interviews, observaties en de bestudering van documenten, en mijn overwegingen hiervoor. Ook is dit hoofdstuk geschikt om het persoonlijke verhaal van mijn rol als onderzoeker weer te geven. Mijn ervaringen en achtergrond zal ik beschrijven, zodat u als lezer een rijker beeld krijgt in welke omstandigheden het onderzoek is uitgevoerd.

De resultaten zullen in het vierde hoofdstuk aan bod komen. De hierboven gegeven ‘schets van de organisatie’ is wellicht een handige paragraaf om op terug te blikken tijdens het lezen van de resultaten. Het vierde hoofdstuk is geordend in een drietal paragrafen. Elke paragraaf staat voor een apart resultaat. Het eerste resultaat is ‘communicatie en betrokkenheid’, het tweede is ‘autoriteit van

leidinggevend' en het derde resultaat is 'identificatie met de organisatie'. Per resultaat is de paragraaf opgedeeld in drie subparagrafen, namelijk eerst wordt de *motivatie* besproken. Dit zijn de bevindingen die uit interviews en observaties zijn gebleken. Ten tweede komt de *context* aan bod; de omgeving waarin de motivaties zijn geuit. Deze twee samen leiden tot een zogenaamde *uitkomst*. Voor deze uitkomst is een *verklaring* te geven en deze zal ik samen bespreken in de derde subparagraaf. Dit hoofdstuk zal worden afgesloten met een samenvatting.

Het laatste, vijfde, hoofdstuk behelst een conclusie waarbij ik de resultaten in samengevatte vorm zal hangen aan de concepten die in het literatuur hoofdstuk zijn besproken. Op de uitkomsten en verklaringen zal ik dieper in gaan, maar er zal geen aanbeveling worden gedaan. Dit onderzoek heeft zich gericht op de beschrijving van betekenissen tijdens het voortraject van de invoering van het sectorale model. Het staat echter iedereen vrij om na het lezen van de scriptie zijn eigen conclusies te trekken en ik hoop dat ieder die dit leest er zijn of haar voordeel mee kan doen.

## 2. Literatuur

### 2.1 Inleiding

Dit hoofdstuk wordt gebruikt om een aantal begrippen en concepten toe te lichten waar in dit onderzoek van is uitgegaan. Het helpt om de resultaten en de conclusies die daaruit kunnen worden getrokken beter te begrijpen. Allereerst wordt het begrip 'cultuur' besproken. Cultuur is een zeer breed onderwerp van gesprek en theorievorming, zodat enige ordening voor dit onderzoek wel op zijn plek is. Daarna zal verder worden ingegaan op het begrip 'identiteit' en hoe het beroep als docent, als zijnde een professional, invulling geeft aan die identiteit. Vervolgens wordt de wijze waarop de professional zich verhoudt tot de organisatie waarin hij werkzaam is besproken. Als laatste zullen de professional en de organisatie in het licht van een verandering aan bod komen.

### 2.2 Cultuur

In de literatuur zijn verschillende zienswijzen ontwikkeld hoe men cultuur kan bezien. In één van de percepties wordt cultuur gezien als een aparte entiteit of variabele binnen een organisatie. Cultuur staat los van en naast andere aspecten binnen de organisatie, zoals bijvoorbeeld een personeelsbeleid of strategie. Vanuit deze visie is ook het idee ontstaan dat men de cultuur kan veranderen door bepaalde stappen te nemen en dit concept is slim opgepakt door meerdere populaire managementboeken. De gedachte kan zo ontstaan dat cultuur maakbaar is. Naar mijn inzicht is deze visie een stap te ver en ook te beperkt. Mijn voorkeur gaat uit om cultuur te zien als een perspectief. Cultuur staat niet apart van andere onderwerpen binnen de organisatie, maar omvat de gehele organisatie. Bate (1994:12) beschrijft, in navolging van Smircich (1983:347,354) dat organisaties geen cultuur 'hebben', maar een cultuur 'zijn', . Cultuur is geen instrument of een mechanisme, maar cultuur is juist gedeelde cognities, gedeelde symbolen en een systeem van onbewuste werkelijkheid.

Voordat het cultuur begrip verder wordt uitgewerkt moet eerst aandacht worden gegeven aan het laatstgenoemde begrip, namelijk de 'werkelijkheid'. Over de invulling van dit begrip buigt de ontologie zich waarbij men zich onder andere het volgende afvraagt: bestaat er een objectieve werkelijkheid buiten onszelf in een reële wereld die ontdekt kan worden of is werkelijkheid subjectief en bestaat het als een afspiegeling van ons individueel bewustzijn, onze waarneming en de betekenis die we in interactie met anderen maken? (Boonstra 2000:21-23)(Smircich 1983:340). De eerste assumptie is bekeken vanuit de positivistische wetenschapsopvatting waarbij er sprake is van één objectieve werkelijkheid die door het verkrijgen van kennis steeds meer kenbaar wordt. In deze scriptie wordt echter van de tweede assumptie uitgegaan; de interpretatieve (of sociaal-constructivistische) benadering. De 'werkelijkheid' is in de laatste benadering namelijk niet extern



meetbaar. Het doel is juist om de werkelijkheid van binnenuit te begrijpen, in plaats van buitenaf. De 'waarheid' over wat werkelijk is kan niet worden begrepen door buitenstaanders, maar moet worden afgeleid van betekenissen die mensen geven aan verschijnselen in een bepaalde context. Dit is een subjectieve benaderingswijze waarmee de interactie tussen verschillende betekenissen kan worden bekeken die leiden tot een gezamenlijke werkelijkheid. Dit proces is afhankelijk van de wijze waarop mensen onderhandelen over hun betekenisgeving en op wat voor manier dominante betekenissen tot stand komen. Het doel van deze benaderingswijze is het verkrijgen van inzichten in de manieren waarop werkelijkheden tot stand komen. Cultuur ontstaat dus door de manier waarop leden van een organisatie de werkelijkheid beleven. Schein (1985:9) omschrijft een organisatiecultuur als:

*“the organization culture is the pattern of basic assumptions which a given group has invented, discovered or developed in learning to cope with it's problems of external adaption and internal integration – that has worked well enough to be considered valid and, therefore, to be taught to new members as the correct way to perceive, think, and feel in relation to those problems”.*

Cultuur is ook een dynamische kracht in sociale processen: het vormt nieuw gedrag en produceert verschillen. Cultuur is zowel een bindmiddel dat grenzen in stand houdt en overbrugt, als een breekijzer dat bestaande of ervaren grenzen versterkt en onderwerpt (Noordegraaf, Veenswijk & Vermeulen 2004).

### 2.2.1 Martin

Een auteur die apart aandacht verdient en die specifiek invulling wilt geven aan het begrip cultuur is Joanne Martin (2004:4-16). Zij beschrijft een organisatiecultuur als iets wat besloten ligt in de 'everyday working lives' van alle leden van de organisatie. Uitingen van cultuur laten zich zien op een formele wijze, zoals salarisschalen, functieschalen, formele hiërarchie, en op een informele wijze, zoals rituelen, verhalen, jargon, humor en symbolen. De cultuur behelst alle verschillende meningen die leden van de organisatie geven aan die uitingen. Dit kan gebeuren in harmonie, maar kan zeker ook reden zijn tot conflict wat ambiguïteit en tegenstelling tot gevolg heeft.

Martin heeft drie perspectieven ontwikkeld om een organisatiecultuur te kunnen beschrijven.

Het eerste perspectief is het integratieperspectief. Het kenmerkt zich door consensus, eenvormigheid en gelijkheid. Dit perspectief is vaak geïnitieerd door het management; het is de cultuur die zij voorschrijven. Signalen die de eigenschap hebben om tegen het integratieperspectief in te gaan, worden gezien als voorbeelden dat de huidige cultuur 'afbrokkelt' voordat een nieuwe

cultuur volledig is gevormd of de signalen worden gewoonweg niet geaccepteerd als deel van de cultuur. Vaak is dit hét perspectief dat wordt nagestreefd door managers; helaas voor hen is het empirisch slecht ondersteund. Daarnaast moet nog in het oog worden gehouden dat het gedragen naar de voorkeuren van het management niet per definitie betekent dat dit als bewijs kan worden gezien dat werknemers dezelfde waarden en normen erop na houden, welke het management voorschrijft.

Het tweede perspectief gaat er vanuit dat er wel degelijk consensus kan bestaan, maar dat er tegelijkertijd subculturen zijn die met hun bestaan de grenzen aangeven van de consensus. Dit heet het differentiatieperspectief. De subculturen ontstaan langs de lijnen van beroepsgroepen, afdelingen, rangen enzovoort. Het aantal voorbeelden kunnen talrijk zijn; steeds zijn andere vormen te ontdekken in verschillende organisaties. De verschillen worden duidelijk als de subculturen elkaar 'ontmoeten'.

Het laatste perspectief betreft het fragmentatieperspectief, waarbij de verschillen juist kenmerkend zijn voor de organisatie. Cultuur is nooit constant en duidelijk en is altijd aan verandering onderhevig. Begrippen zoals consensus en eenvormigheid zijn geïdealiseerde begrippen die niet de verwarrende complexiteit van het functioneren van een organisatie kunnen weergeven. Ambigüiteit, tegenstellingen en paradoxen zijn juist de kenmerken van een cultuur binnen een organisatie, waarbij ook macht een belangrijke factor is. Consensus kan alleen bestaan rond afgebakende onderwerpen die vaak maar gelden voor een bepaalde tijd.

De boodschap van Martin is dat geen van de drie perspectieven op zichzelf een antwoord geeft op de vraag wat de cultuur is binnen een organisatie. Cultuur is in meerdere lagen herkenbaar en het is juist de combinatie van de drie verschillende perspectieven die het meest volledige beeld zullen geven van een cultuur. Eén van de perspectieven kan wel overheersen, maar moet niet de focus zijn waar erg een nadruk op ligt. Dit kan leiden tot 'blinde vlekken' en daardoor is het mogelijk dat zinvolle inzichten niet meer opgemerkt kunnen worden. Ook volgens Noordegraaf, Veenswijk & Vermeulen (2004) dienen we het integratieperspectief zeker niet te laten overheersen, aangezien een organisatie niet als cultureel homogene entiteit is te benaderen, zowel in empirische als in normatieve zin, omdat mensen die in rechtspositionele zin tot een organisatie behoren, verschillende loyaliteiten, oriëntatie, identificaties en bindingen kennen. Ze hebben een verleden.

### 2.2.2 *Bate*

Een auteur die al eerder kort aan bod is geweest, maar hier in een aparte paragraaf wordt besproken voor een nog beter begrip van cultuur, is Paul Bate. Relevant om te bespreken, aangezien dit onderzoek zich richt op een verandering in de structuur van de organisatie. Bate geeft specifiek hier aan dat de begrippen 'cultuur', 'structuur' en 'strategie' inwisselbaar voor elkaar kunnen zijn.

Structuur moet hier begrepen worden als de *“the prescribed frameworks and realized configurations of interaction, and the degrees to which they are mutually constituted and constituting”* (Bate 2000:199). Bijvoorbeeld, als de structuur van de organisatie veranderd wordt, dan verandert impliciet ook de cultuur van de organisatie (Bate 1994: 26). Hij zegt:

*“despite the natural inclination to regard them as conceptually independent entities, they are, from the viewpoint of the culture perspective, conceptually interdependent dimensions of the same phenomenon, and should be treated as such”.*

Cultuur, structuur en strategie zijn verbonden aan elkaar en verandert het ene, dan verandert ook het andere mee. Ze zijn niet los van elkaar te begrijpen. De vorm van de organisaties (*structure*) wordt constant ontwikkeld om bepaalde doelen te bereiken (*strategies*) wat maakt dat cultuur wordt gevormd (*process*). Als deze drie los van elkaar worden gezien kan er sprake zijn van *'empty structuring'* (Bate 2000:200). Er ontstaan kloven tussen de manier waarop dingen formeel zijn gestructureerd en tussen de manier waarop er werkelijk wordt gehandeld. Initiatieven voor veranderingen stranden en zijn niet zo succesvol zoals het management het voor ogen had. Bate noemt dat *“design without development and development without design”*.

Als dit gebeurt kan het zijn dat er teveel geloofd wordt in de waarde van charismatisch leiderschap als oplossing om veranderingen in zowel de structuur en ook cultuur mogelijk te maken. Echter, beter is het om leiderschap te zien als een proces, of zoals Smircich en Morgan (1982:258) het omschrijven: *“leadership is realized in the process whereby one or more individuals succeeds in attempting to frame and define the reality of others”*. Hoewel het zo is dat leiderschapsrollen formeel zijn neergelegd, komt leiderschap voor in de gehele organisatie. Dit omdat het een sociaal proces is wat continu gaande is door communicatie, inspiratie en dialogen. Het is niet alleen geconcentreerd aan de bovenkant van de organisatie bij het management, maar komt op allerlei lagen en posities voor. Bij veranderingsprocessen zal men niet alleen aandacht moeten hebben voor het formele management, maar ook voor minder, op het eerste gezicht, duidelijke leiderschapsrollen (Bate 2000:199).

### **2.3 Identiteit**

Het tweede concept wat in dit hoofdstuk besproken wordt heeft als onderwerp identiteit. Foremann en Whetten (2002:619) citeren in hun artikel dat mensen zichzelf en anderen classificeren op grond van verschillende sociale en demografische groepen (geslacht, ras, etniciteit, religie etc.). Deze classificatie geeft het individu handvatten waarmee hij zichzelf kan identificeren met een bepaalde groep. In deze paragraaf wordt ingegaan op een specifiek stuk van een persoonlijke identiteit,

namelijk identiteit op grond van beroep. De docent die zichzelf als mens, gedeeltelijk, identificeert met zijn beroep. Hierbij wordt ingegaan op de term professional; de term waarmee een docent getypeerd kan worden. Als eerste komt aan bod een uiteenzetting over het begrip professional, de kenmerken ervan en hoe dit begrip zich relateert tot het docentschap. Later wordt ingegaan op de professional in het licht van de organisatie waarin hij werkzaam is, het zogenaamde 'organizational identity'. Deze organisatie-identiteit is de manier waarop de leden van de organisatie hun organisatie beleven. De manier waarop zij waarnemen, hoe zij denken en hoe zij zich voelen over hun organisatie (Skalen 2004:253). Als laatste komt aan bod hoe de organisatie, de professional en een verandering zich tot elkaar verhouden.

### *2.3.1 De docent als professional*

In dit onderzoek neemt de docent een belangrijke rol in. De organisatie die onderwerp van onderzoek is bestaat voornamelijk uit leden die het vak van docent hebben. Het 'zijn' van docent geeft inhoud aan het begrip identiteit. De docent wordt in de literatuur meestal gekenmerkt als een 'professional', hoewel hier wel kanttekeningen bij kunnen worden geplaatst. Namelijk de term professional, of professie, zijn sociale constructies die gerelateerd zijn aan een bepaalde periode in een bepaalde cultuur. De begrippen hebben een tijdsgebonden invulling, wat inhoudt dat hun betekenis kan veranderen aangezien hun betekenis wordt bepaald in een sociaal vormgegeven context. (Aelterman e.a. 2002:45).<sup>1</sup> Hedendaags komt in de literatuur naar voren dat het onderwijzen als 'speciaal' wordt gezien, omdat het maatschappelijk erg relevant wordt gevonden. Tegelijkertijd wordt dit weer overschaduwd, omdat het ook als makkelijk werk wordt gezien. Wellicht omdat velen van ons op een gegeven moment in het leven zich hebben bevonden in een docent-leerling- of docent-ouder verhouding. Daarbij wordt misschien wel onderschat wat voor vaardigheden en kennis er nodig zijn om een deskundige docent te worden en te blijven (Van Veen 2005:198-199). Ook moet worden opgemerkt dat het gebruiken van de term professie het streven uitdrukt wat een beroep zou moeten zijn. Een professional willen zijn is begerenswaardig, omdat het een bepaalde status met zich meebrengt. Daarnaast zijn er nog wel allerlei gradaties op te noemen die bepalen tot in hoeverre de term van professional op een persoon van toepassing is. Als men in het algemeen spreekt over het werk van de professional dan bedoelt men werk dat alleen door een 'professioneel persoon' gedaan kan worden. Door iemand met gespecialiseerde kennis van de gang van zaken en wat niet zomaar door ieder ander kan worden overgenomen. Dit is echter zeer algemeen gesteld en er zijn dan ook verschillende omschrijvingen of kenmerken van professionaliteit in de literatuur te vinden.

---

<sup>1</sup> Zie hier ook bijvoorbeeld het 'new professionalism'. Een term die voorkomt in het onderzoek van M.Gastelaars en E.van Wijk (2007)

Bijvoorbeeld deze waarin wordt gesteld dat een professie aan de volgende kenmerken kan worden herkend, namelijk:

1. De structuur van de professie (vb. mate van specialisatie)
2. De context (vb. grootte van de professionele groep)
3. De activiteiten van de leden (vb. wijze waarop de rol wordt vervuld)
4. De voorwaarden van toetreding (vb. noodzakelijke kennis, vorming en training)
5. De ideologie (vb. gemeenschappelijke cultuur die bijvoorbeeld wordt vormgegeven door professionele erecoode) (Harries-Jenkens (1970) in Giesbers & Bergen 1992:10)

Hoe exclusiever de kenmerken, hoe meer zij een teken van professionaliteit zijn. Als het aantal personen behorend tot een professionele groep vrij klein is en de voorwaarden van toetreding zijn zwaar, dan heeft een persoon die daarbij hoort een grotere kans dat hij een professional genoemd wordt.

Een andere omschrijving van een professie is van Hoyle (1980), geciteerd door Van Veen (2005:196).

*“Het is een beroep dat een cruciale maatschappelijke functie heeft. Het uitoefenen van het werk vergt een aanzienlijk hoog niveau van vaardigheden en kennis. Die vaardigheden en kennis moeten worden toegepast in situaties die weinig routine kennen, maar waarin voortdurend nieuwe problemen zich voordoen. Dus, al is kennis die door ervaring is verkregen van belang, dit soort kennis is onvoldoende om de problemen in het werk op te lossen en daarom moet de professional beschikken over een grote hoeveelheid systematische kennis. Het verkrijgen van dit geheel aan kennis en de ontwikkeling van de speciale vaardigheden vereist een langdurige periode van wetenschappelijk onderwijs. Deze periode van onderwijs heeft ook betrekking op de socialisatie in de waarden en normen van het beroep. Deze professionele waarden hebben vooral betrekking op de belangen van de cliënten en zij geëxpliciteerd in een ethische code. Omdat het werk zich kenmerkt door een onroutinematige karakter, is het essentieel dat de professional de vrijheid heeft om haar of zijn eigen beslissingen te nemen met betrekking tot de meest geschikte handelingen. Omdat het werk zo gespecialiseerd is, moet de beroepsgroep een belangrijke stem hebben in de politieke besluitvorming, een grote mate van controle over het uitoefenen van professionele verantwoordelijkheid en een hoge mate van autonomie ten opzichte van de politiek. Langdurige opleiding, verantwoordelijkheid en cliëntgerichtheid worden*

*noodzakelijkerwijze beloond met een hoge status en een hoge beloning”.*

Op basis van voorgaande omschrijvingen zijn er beroepsindelingen gemaakt, waarbij medische en juridische beroepen het meest aan de criteria voldoen, maar waarbij het beroep van de docent halverwege de ladder kan worden gevonden. Duidelijk is namelijk dat de Nederlandse docent niet aan alle eisen voldoet die hierboven genoemd zijn. Bijvoorbeeld, docenten kennen geen formele en geformuleerde beroepscode, zijn met een relatief groot aantal, hebben geen hoge status en hoge beloning en genieten geen langdurige opleiding in het wetenschappelijk onderwijs.

Desalniettemin zijn er ook kenmerken die wel spreken voor de docent als professional. Ze voldoen aan de eis van expertise, zowel op vakinhoudelijk als op onderwijskundig gebied (hoewel niet altijd wetenschappelijk) en aan de eis van oriëntatie op de dienstverlening (Giesbers & Bergen 1992:11). Ook bezitten docenten een grote mate van autonomie en zijn daarmee niet goed controleerbaar (Vermeulen 1997:15). De zeggenschap over hun werk houdt in dat docenten betrekkelijk onafhankelijk van hun collega's kunnen werken, maar wel in nauw contact met hun cliënten (in casu: leerlingen). Vaak is het geval dat de kennis en vaardigheden gestandaardiseerd zijn, maar het complexe karakter zorgt ervoor dat geen twee professionals op precies dezelfde manier hun kennis toepassen. Het eigen oordeel moet daarbij zeer vaak een rol spelen waarin hun reeds opgedane ervaring een groot deel uitmaakt van de kwaliteiten die nodig zijn om te kunnen bewegen in praktijksituaties, waarbij de complexiteit en levenschte omstandigheden kenmerkend zijn (Mintzberg 1991:182). Daarnaast is het zo dat de docent als professional degene is die het directe contact met de leerling in de organisatie onderhoudt en daar verantwoordelijkheid voor draagt. Wederzijds vertrouwen en privacy zijn hierin belangrijke onderdelen, die op gespannen voet kunnen staan met openheid naar collega's en management. De laatste reden, maar niet de minste, is de maatschappelijke verantwoordelijkheid die de professional heeft. Zoals gezegd, niet alle kenmerken zijn van toepassing, maar een aantal zeker wel. Dit maakt dat het docentschap in de literatuur wel naar voren komt als een semi-professie en de docent als semi-professional (Van Veen 2005:197).

### 2.3.2 *De docent en de organisatie*

Hoewel de professional een zekere autonomie heeft moet hij wel functioneren in samenwerkingsverbanden. Dit geldt zeker voor docenten, omdat zij voor de meerderheid werkzaam zijn binnen een school. De samenwerkingsverbanden waarin professionals werkzaam zijn worden door Mintzberg professionele bureaucratieën genoemd (1980:322). Hij omschrijft het als volgt:

*“It relies on the standardization of skills in its operating core for coordination; jobs are highly specialized but minimally formalized, training is extensive and grouping is on a*

*concurrent functional and market basis, with large sized operating units, and decentralization is extensive in both the vertical and horizontal dimensions; this structure is typically found in complex but stable environments, with technical systems that are simple and non-regulating”*

De professionele bureaucratie kenmerkt zich door een brede onderlaag van professionals, met een ondersteunde staf ten behoeve van de professionals en een relatief klein management. Het management heeft geen directe zeggenschap over de inhoud van het werk van de professional, maar hebben in de organisatie op een aantal punten indirecte macht, bijvoorbeeld dat het management zich bevindt op sleutelposities tussen de professionals en de grotere context van de organisatie. Hieronder is schematisch een professionele bureaucratie weergegeven.

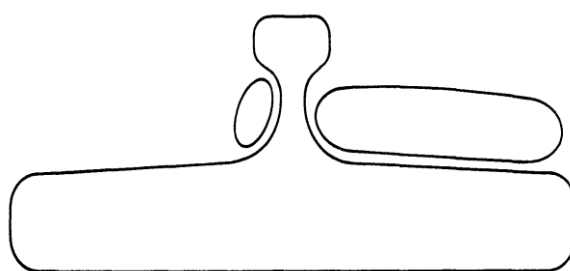


FIGURE 5. The Professional Bureaucracy.

Mintzberg zegt dat hoewel het management ook een zekere macht heeft, hij die slechts behoudt zolang de professionals het management beschouwen als een effectieve behartiger van hun belangen (1991:180-187). Ook hangt het goed functioneren van een professionele organisatie af van die subtiele grens tussen collegialiteit (werken voor het gemeenschappelijke goede doel) en politiek (werken voor het eigen belang).

Men kan in deze context ook spreken van een onderwijskundig en een beheersmatig domein, waarbij het eerste domein tot de docenten behoort en het tweede tot het domein van het management. Er ontstaat een 'contested zone' wanneer beide domeinen elkaar gaan overlappen en er een conflict optreedt. De beslissingen die gemaakt worden in deze zone, die via formele en informele weg tot stand komen (Giesbers & Bergen 1992:19), kunnen hun weerslag hebben op de tevredenheid van professionals over hun werk en werksfeer. In principe wordt deze tevredenheid met name bepaald door het plezier in de onderlinge samenwerking, de mate van ondersteuning door stafdiensten, kennismanagement en de hiërarchische structuur. Dit moet in goede balans met elkaar zijn. Vooral de kwaliteit van de samenwerking tussen docent en organisatie, bepaald de kwaliteit van het werk dat geleverd wordt. Hoewel een professional zelfsturend is en goed inzicht heeft in de manier waarop processen verlopen, heeft hij vaak wel het organisatieverband nodig om zijn vak

goed te kunnen uitoefenen. Dit verband geeft aan de ene kant een beperking van het ongebonden werkklimaat die een professional graag nastreeft, maar geeft aan de andere kant kansen om het eigen vak meer inhoud te geven. Om de kwaliteit van het werk van de professional hoog te houden is het nodig dat de organisatie probeert hiervoor zo goed mogelijke randvoorwaarden te scheppen, bijvoorbeeld door verantwoordelijkheden op elkaar af te stemmen en aandacht te hebben voor besturingssystemen. De samenwerking zal goed moeten verlopen, nu het zijn effect kan hebben op de motivatie van de professional. In het oog moet worden gehouden dat motivatie één van de voornaamste redenen is voor een goede kwaliteit van werk die de professional levert. Als de motivatie daalt zal het zijn weerslag hebben op de kwaliteit van zijn werk (Maas 2000:118 e.v.). De professional werkt dus in een samenwerkingsverband. Een aandachtspunt hierbij is of de professional ook (een gedeelte van) zijn identiteit ontleent aan de organisatie waarin hij werkzaam is. Vooral in het licht van de sterke eigen identiteit die een professional heeft, hier ontleend aan zijn docentschap, is het niet per definitie zo dat zijn identiteit ook kan worden ontleend aan de organisatie waarin hij werkt. Hij verbindt zich eerder aan zijn expertise zelf, dan aan het verband waarin hij deze expertise kan uitoefenen. Desalniettemin, identificatie met een organisatie kan worden gezien als een subtype van sociale identificatie. Dutton e.a (1994:139) zeggen hierover:

*“That organizational identification is 'the degree to which a member defines himself or herself by the same attributes that he or she believes define the organization'”.*

Ook Hatch en Schultz (1997:357) geven een omschrijving van de identiteit van de organisatie. Zij menen dat daarbij de cultuur van de organisatie fungeert als een context waarin alle interpretaties van de leden samen tot een organisatie identiteit worden gevormd.

*“Organizational identity refers broadly to what members perceive, feel and think about their organizations. It is assumed to be a collective, commonly-shared understanding of the organization's distinctive values and characteristics”.*

Daarnaast kan het ook zo zijn dat een organisatie meerdere identiteiten kan hebben. Er bestaat niet één soort vaste identiteit die door elk lid op dezelfde manier wordt ervaren, maar juist verschillende die altijd aan verandering onderhevig zijn. Ze blijven niet uniform en ontstaan uit een voortdurend interactieproces van alle leden (Weick 1995:20).

Voor het management is het in het algemeen een lastigere opgave om professionals aan te sturen, dan bij andere soorten werknemers het geval is. Professionals genieten van een autonomie, omdat zij een vak uitoefenen waar niet iedereen inzicht en kennis van heeft en dat niet zomaar kan worden



overgenomen. De professional heeft het meeste inzicht in de manier waarop hij het beste zijn werk kan doen, wat het voor leidinggevendend lastig maakt om hem aan te sturen. De klassieke instrumenten van leidinggevendend zijn bij professionals vaak ontoereikend. Het gaat dan bijvoorbeeld om controleren, coördineren, belonen, delegeren en toezicht houden. Deze vormen van besturen zijn erop gericht om het gedrag en cognitie van werknemers te veranderen. Het is een formele manier van leidinggeven wat op weerstand kan stuiten, omdat het niet met instemming gebeurt van de werknemer (Eden 2001:97). De meeste professionals hebben weinig supervisie nodig van managers om hun taken goed uit te voeren; dat is immers inherent aan het vak wat ze uitoefenen (Mintzberg 1998:140-144). Maar zoals eerder gezegd heeft de professional de organisatie wel nodig om zijn vak goed uit te kunnen oefenen. Het is de juiste balans die hierin gezocht moet worden, waarin leidinggevendend niet machteloos zijn, maar ook niet alle touwtjes in handen kunnen hebben. Op welke manier kunnen managers dan wel invloed uitoefenen? Een opvatting in de literatuur is dat het verschil ligt tussen 'overt leadership' en 'covert leadership', twee termen die hiervoor gebruikt worden. 'Overt leadership' is de klassieke manier van leidinggeven die hierboven beschreven is; 'covert leadership' is meer de 'verborgen' manier van leidinggeven. Hiermee wordt bedoeld dat professionals niet letterlijk geïnstrueerd moet worden hoe ze hun vak moeten uitoefenen, maar hoogstens moeten worden geïnspireerd door leidinggevendend. Niet moeten ze behandeld worden als aangestuurde personen, maar als gerespecteerde en gesteunde leden van een samenhangend sociaal systeem waarin vertrouwen heerst. Deze elementen zullen terug moeten komen in de cultuur van de organisatie die dus recht doet aan de identiteit die professionals hebben (Mintzberg 1998:145-147). Het is een onopvallende manier van leidinggeven, waarin meer wordt vertrouwd op de ideologie die de organisatie heeft. Het zijn de overtuigingen, de waarden en normen welke binnen de organisatie worden aangehangen, die het meest van invloed zijn op de gedachten en gedragingen van de leden van de organisatie (E Cunha 2002:482). Niet een klassieke manier van leidinggeven of regels die zijn vastgelegd in een vergevorderde formele structuur, maar juist een vorm van controle die leden zelf aanhangen, omdat zij erin geloven; omdat het in de cultuur omsloten ligt. De cultuur kan zo een krachtig controle mechanisme worden voor haar leden; de cultuur heeft dan een normatieve controle (Kunda 1992). Of zoals Watson (2001) het omschrijft als '*simultaneous loose-tight controls*', waarmee hij bedoeld dat er geen strikte regels zijn die worden gehandhaafd, omdat de wereld te onvoorspelbaar hiervoor is ('loose control'). Echter, werknemers 'kiezen' voor een cultuur van een organisatie met de regels die daarbij horen, de zogenaamde 'shared values', omdat dit betekenis geeft aan hun leven en bepalend is voor hun identiteit ('tight control'). Hier zit een manipulatief component in, omdat men dit op allerlei manieren kan beïnvloeden.

### 2.3.3 *De docent, de organisatie en de verandering*

Hoe de docent zijn eigen professionele identiteit beleeft is van invloed op zijn professionele ontwikkeling, als ook op het vermogen en wil om onderwijsveranderingen te ondergaan en om innovaties in het eigen onderwijzen door te voeren (Beijaard e.a. 2000:750). Gebleken is dat mensen zich bedreigd voelen wanneer zij geconfronteerd worden met veranderingen die van invloed (zouden kunnen) zijn op hun zelfbeeld en daarmee ook op hun persoonlijke identiteit. Om met veranderingen om te gaan worden er strategieën ontwikkeld, zodat zij zichzelf kunnen beschermen tegen veranderingen die hun zelfbeeld kunnen schaden. Toch is het wel mogelijk dat mensen zich aan kunnen passen en dat zij zelfs hun zelfbeeld radicaal kunnen veranderen. Er is geen reden om aan te nemen dat dit bij docenten niet zou kunnen lukken. De docent heeft, net zoals een ander lid van de organisatie, te maken met veranderingen. Deze veranderingen kunnen zich op allerlei niveaus en in allerlei maten voordoen. Als men kijkt naar docenten binnen een school, kan er worden vastgesteld dat de laatste jaren er een aantal grote onderwijsvernieuwingen hebben plaatsgevonden. Dit heeft zijn invloed gehad op voor iedereen die werkzaam is binnen een school, en ook heeft ook zijn doorwerking in een bredere context. Als men kijkt naar de invloed van deze vernieuwingen op de belevingen van docenten, komen er een aantal punten naar voren.

Bijvoorbeeld, er is gebleken dat de meeste vernieuwingen niet door de docenten zelf, maar door actoren die buiten het doceren staan worden ontworpen. Wel wordt van docenten verwacht dat zij deze vernieuwingen zullen doorvoeren in hun eigen lesgeven. Vaak sluiten deze vernieuwingen niet aan bij de zorgen en problemen die docenten zelf ervaren. De doelen van deze vernieuwingen zijn vaak ambitieus, breed, vaag en slecht ontworpen. Het is dan aan docenten om de concrete vertaalslag te maken van algemene ideeën naar een uitvoerbare praktijk. Hierbij gaat vaak de (goede) essentie van de ideeën verloren en verwordt het tot organisatorische regelingen, structuren en/of afspraken. Vaak lijken de huidige vernieuwingen ook het vak wat de docent geeft onder druk te zetten. Meer nadruk komt te liggen op de docent als een begeleider van het leerproces van leerlingen. Voor veel docenten kan dit problematisch zijn, omdat het vak een essentieel onderdeel vormt van hun dagelijks werk en daarmee kan dit de identificatie als zijnde docent raken (Veen e.a. 2005:917). De vaksectie is ook nog steeds de belangrijkste organisatorische eenheid waarmee zij zich het meest verbonden voelen (Van Veen 2004:1-2). Daarbij is het zo dat in de praktijk vernieuwingen top-down worden aangestuurd, terwijl het belang van docentbetrokkenheid een actueel thema is. De gedachte bij Van Veen is dat docentbetrokkenheid een illusie is, die als strategie wordt gebruikt om een vernieuwing in te voeren in plaats van dat betrokkenheid als een uitgangspunt geldt. Weerstand komt dan ook vaak voor, waarbij docenten die kritiek hebben op de vernieuwing veelal getypeerd worden als traditioneel, conservatief, vernieuwingsmoe of ongemotiveerd. Het weinig succesvol zijn van de vernieuwingen wordt in recente analyses gezocht

in de miskening van de cruciale rol die de docent hierin speelt. Voor docenten kunnen hun opvattingen over hun professionele identiteit op het spel komen te staan. Docenten voelen zich bevestigd als de verwachtingen en eisen van een vernieuwing overeenkomen met hun opvattingen over hun werk en in het tegenovergestelde geval voelen zij zich juist bedreigd in hun professionele identiteit (Van Veen 2005:200-202). Uit deze bevindingen blijkt dat er nogal wat frictie bestaat bij een (aanstaande) verandering, die meestal (zoals blijkt) geïnitieerd wordt door het management, tussen de leidinggevenden en de docenten. Dit is een verontrustend gegeven aangezien niet alleen organisaties in de private sector, maar ook (semi-) publieke organisaties bloot staan aan een constant veranderende context. Hier zullen zowel leidinggevenden als docenten mee om moeten gaan. Het is echter geen uitzondering dat veel veranderingsprocessen vastlopen. Wellicht omdat men voorbij gaat aan de complexiteit ervan en geen rekening houden met alle aspecten die ermee gemoeid zijn (Boonstra 2000:408).

#### **2.4 Samenvattend**

In dit onderzoek staat de docent centraal in de context van een verandering die door het management wordt doorgevoerd in de formele structuur van de organisatie. In het volgende hoofdstuk zullen de resultaten aan bod komen, waarna er in het concluderende hoofdstuk deze resultaten in perspectief van de zojuist besproken literatuur zal worden geplaatst.

Aan bod is gekomen is het begrip *cultuur*. Cultuur als een perspectief waardoor de organisatie kan worden gezien. Het integratie-, differentiatie- en fragmentatie perspectief van Martin zijn aan bod gekomen, als ook Bate die stelt dat elementen zoals structuur, cultuur en strategie zo aan elkaar gerelateerd zijn dat als er één verandert, de anderen mee veranderen. De cultuur is niet een aparte entiteit die los staat van andere delen van de organisatie, maar het omvat de organisatie in al haar facetten.

Het merendeel van de leden die de onderzoeksorganisatie telt, bestaan uit professionals. De docent als een professional die zijn identiteit ontleent aan zijn vak wat hij beoefent. Een schets is gegeven van de kenmerken die een professional heeft. Er zijn in de literatuur verschillende definities gegeven van deze status en het is dan ook niet eenduidig aan te nemen dat de docent volledig aan alle definities voldoet. Wel is naar voren gekomen dat meerdere kenmerken die voor een professioneel persoon gelden, ook van toepassing zijn op de docent. Men kan aannemen dat het beoefenen van het vak als docent geldt als een semi-professie.

De identiteit van de docent plaatst hem op een bepaalde manier binnen de organisatie. Hoewel de professional de eigenschap heeft om zijn eigen koers te bepalen, het vermogen en wil om in de lijn van zijn professie zelfstandig beslissingen te nemen en uit te voeren, is het niet zo dat daarmee een samenwerkingsverband uit den boze is. Het werken binnen een organisatie heeft zijn voordelen en

kan zelfs een deel uitmaken van de identiteit van leden. De de structuur van de organisatie is wel op een bepaalde manier vormgegeven (zie de professionele bureaucratie van Mintzberg). Het werken binnen de organisatie brengt met zich mee dat er ook leidinggevendenden zijn waar de professional rekening mee dient houden. En dat geldt natuurlijk ook andersom. Schrijvers pleiten voor een andere manier van leidinggeven als het om professionals gaat. Niet is aan te raden de klassieke manier ('overt leadership'), maar een stijl die recht doet aan de zelfstandigheid van de professionals ('covert leadership'). De cultuur van de organisatie kan hier een middel zijn om professionals aan te sturen.

Als laatste is het verband tussen organisatie, professional en een verandering besproken. De professional krijgt in de context van een organisatie te maken met (aankomende) veranderingen, die een bedreiging kunnen vormen voor zijn identiteit. Uit onderzoek naar eerdere onderwijsvernieuwingen is gekeken naar de positie van docenten tijdens vernieuwingen en hierbij zijn een aantal punten naar voren gekomen. Bijvoorbeeld dat de docent geen betrokkenheid voelt bij veranderingen, omdat ze geen oplossing vormen voor de door hen ervaren problematiek. Ook aanbod is gekomen dat de docent nu als belangrijkste taak heeft de begeleider het leerproces van leerlingen te zijn, in plaats van de overbrenger van informatie die hij als docent heeft in het geven van een vak. De vaksectie komt hierbij onder druk te staan, terwijl het blijkt dat dit voor de meeste docenten nog steeds de belangrijkste eenheid is binnen de school. Zo zijn er meerdere punten besproken die er (mede) voor kunnen zorgen dat veranderingsprocessen vertraging op lopen of gewoonweg helemaal vastlopen.

### **3. Methodologie**

#### **3.1 Inleiding**

In de inleiding is al kort naar voren gekomen dat kwalitatief onderzoek als kenmerk heeft zich goed te lenen om een vraagstuk interpretatief te benaderen. Door middel van het kwalitatief onderzoek kan wellicht systematiek in betekenissen achterhaald worden (Boeije 2005: 21).

Op het moment zijn er meerdere verschillende definities van kwalitatief onderzoek in omloop, bijvoorbeeld deze geciteerd door Boeije (Boeije 2005:26).

*“Qualitative research is multimethod in focus, involving an interpretative, naturalistic approach to its subject matter. This means that qualitative researchers study things in their natural settings, attempting to make sense of, or interpret, phenomena in terms of the meanings people bring to them”*

In dit onderzoek staan de (subjectieve) betekenissen van personen centraal in de context waarin zij die (gevormd) hebben. De betekenissen zijn geconstrueerd en gereconstrueerd in contact met anderen (Gastelaars e.a 1996:144). Zo wordt er een gezamenlijke 'werkelijkheid' gevormd. Doel is dus niet om een objectieve beeld van de werkelijkheid te geven, maar om een systematiek van betekenissen naar voren te brengen die de representativiteit weergeven van actoren in dit onderzoek. Dit hoofdstuk leent zich ervoor om meer inzicht te geven in de wijze waarop dit onderzoek is uitgevoerd, hoe interpretaties tot stand zijn gekomen, standpunten zijn ingenomen en conclusies zijn getrokken. Methodes komen aan bod die als hulp hebben gediend om de uitvoering van het onderzoek mogelijk te maken. De laatste paragraaf zal een persoonlijk stuk betreffen waar ik op mijn rol als onderzoeker reflecteer.

#### **3.2 Methoden**

Gedurende het onderzoek is er gebruik gemaakt van meerdere methoden. Door methodische triangulatie worden verschillende methoden met elkaar gecombineerd waardoor er vanuit meerdere perspectieven data kan worden verkregen en er een meer valide en betrouwbaarder beeld van het onderzoeksveld ontstaat. De methoden waarvan ik gebruik heb gemaakt zijn documentanalyse, observaties en het afnemen van interviews. Ik heb gemerkt dat de methoden elkaar hebben aangevuld. Bijvoorbeeld als er een bepaald onderwerp naar voren kwam in een interview, dan kon ik dat verifiëren in een document. Komen zaken overeen of spreken ze elkaar juist tegen? En waarom is dat zo? Zo kwamen er verschillende soorten vragen naar voren waarop ik antwoord heb proberen te vinden. De mogelijkheid van triangulatie heeft geholpen bij het vinden van de

antwoorden hierop en hierdoor is een vollediger beeld van het onderzoeksveld ontstaan.

### *3.2.1 Documentanalyse*

Met name aan het begin van het onderzoek heb ik verschillende documenten vergaard om een beeld te kunnen vormen van de organisatie en haar leden. Als eerste de officiële stukken van het management, zoals de Hoodflijnennotitie en het Strategisch Plan. De documenten zijn voor alle leden van de organisatie inzienbaar en vertellen het verhaal van het management, zoals de visie voor de toekomst van het CCNV en de weg daar naartoe. Ook is de website een medium geweest waarin het officiële beeld van de school wordt geschetst. Daarnaast heb ik op een meer intern niveau de nieuwsbrieven bestudeerd, namelijk de 'Intercomm', waarin voornamelijk docenten elkaar op de hoogte houden, en het 'CCNVerder' waarin berichten van de schoolleiding hun weg vinden naar de werknemers. Door het lezen van de nieuwsbrieven kreeg ik ook helderheid over het 'tijdspad' van het sectorale model. Ik kon terugblikken naar het moment wanneer het idee voor het sectorale model voor eerst geopperd werd en hoe het verdere verloop was gegaan.

Ten tweede heb ik documenten bestudeerd die meer specifiek gericht waren op de invoering van het sectorale model, zoals stukken met het idee van dit model en de toelichting van het management en (gedocumenteerde) reacties hierop. Dit kwam niet zozeer naar voren in de nieuwsbrieven, maar kon wel goed worden afgeleid van de notulen die waren gemaakt gedurende de vergaderingen van de medezeggenschapsraad (MR). In deze raad zijn leerlingen, ouders, docenten en onderwijsondersteunend personeel vertegenwoordigd. Zij geeft advies en heeft instemmingsrecht. De MR heeft notulen beschikbaar gesteld van de algemene (voor eenieder die geïnteresseerd is toegankelijke) vergaderingen en van de overleggen die zijn geweest waarin alleen de werknemers vertegenwoordigd waren. Beide documenten zijn openbaar en worden op de website toegankelijk gemaakt voor het personeel (en de onderzoeker).

Gedurende de looptijd van het onderzoek is de docenten gevraagd door de schoolleiding en de afdelingsleiders om een formulier in te vullen met de keuze voor een bepaalde sector. Een onderdeel van het formulier was argumentatie van de docent voor de keuze van de sector, zoals waarom zij geschikt zouden zijn voor die specifieke sector en wat ze konden bijdragen. Eventueel kon men ideeën aandragen voor de verdere invulling van het model, zoals onderwerpen die door nieuw op te richten taakgroepen invulling moeten krijgen en wat voor rol zij daar als docent daar eventueel in konden spelen. Het inzicht in deze formulieren is voor mij zeer van belang geweest, aangezien ik een idee kreeg van het 'gevoel' wat docenten kregen bij het sectorale model.

Voornamelijk bij het lezen van de argumentatie kwam dit naar voren. Veel docenten lieten hun mening en gedachten doorschemeren ten aanzien van dit nieuwe model, terwijl zij eigenlijk alleen moesten 'solliciteren' naar de sector van hun keuze. Hoewel deze formulieren ook documentatie zijn

gaf het mij het beste beeld op papier van de 'gemoederen' onder de docenten tijdens mijn aanwezigheid voor het onderzoek.

Tijdens de bestudering van alle documenten heb ik aandacht geschonken aan verschillende vragen, zoals 'door wie is het document opgesteld en voor wie?', als ook 'met welk doel is het geschreven en wat zijn de gevolgen van het document?'. De invloed van de maatschappelijke omgeving kan hieruit spreken. Wordt dit document bijvoorbeeld door het management strategisch gebruikt? Ook heb ik gekeken naar metaforen; hoe worden ze gebruikt om het doel van het document te ondersteunen? Specifiek bij de documenten geschreven op het sectorale model heb ik vragen gesteld zoals 'wanneer is de sectorvorming het eerst naar voren gekomen en wat waren de redenen?' en 'welke reacties volgden daarop?'. Ook heb ik mijzelf afgevraagd op welke manier uit de documenten bleek hoe de invoering was gefaseerd en wie daar informatie over kreeg.

Met het antwoord op deze vragen in verband met de uitkomsten van de andere methoden heb ik geprobeerd een zo volledig mogelijk beeld krijgen van de onderzoeksmaterie.

### 3.2.2 *Observaties*

Een andere methode van dataverzameling is de observatie. De bedoeling is dat de onderzoeker zoveel mogelijk informatie verkrijgt in een bepaalde situatie waarin hij de 'setting' zo min mogelijk verstoort. Beïnvloeding van actoren moet tot een minimum worden beperkt om de situatie zo objectief mogelijk te kunnen observeren. Zo probeert men inzicht te verkrijgen in het 'doen en laten' van personen in een bepaalde omgeving.

Er zijn meerdere specifieke momenten geweest waarin ik heb geobserveerd (naast het alledaagse 'zijn' in de organisatie en dan de oren en ogen open te houden). Als eerste heb ik verschillende vergaderingen bijgewoond. Op managementniveau, zoals een schoolleiding brede vergadering (rector, conrector en afdelingsleiders) en meerdere vergaderingen van afdelingsleiders en de conrector. Tijdens deze vergaderingen heb ik meestal aan een andere tafel gezeten dan de vergadertafel, maar een enkele keer ook aan dezelfde tafel. Op die momenten merkte ik wel dat personen mij wat meer betrokken in hetgeen wat zij bespraken, maar ik heb geprobeerd daar niet op in te gaan om de situatie niet te beïnvloeden. De reden van die personen kan zijn dat het een later stadium in het onderzoek betrof en ik meer bekend was geworden in de organisatie. Desalniettemin, heb ik dat op andere momenten proberen te vermijden. Van sommige managementvergaderingen heb ik naast observatienotities ook geluidsopnamen kunnen maken. Door het combineren van twee methoden heb ik geprobeerd een meer objectiever beeld te krijgen van de situatie.

Naast de vergaderingen van het management heb ik ook MR-vergaderingen bijgewoond, de voltallige MR en ook de personeelsafgevaardiging van de MR. De bijeenkomsten van de voltallige MR werden 's avonds gehouden vanaf 19.30, waar geen toegang was voor publiek tot 20.00. Na

21.00 was er ook een afvaardiging van de schoolleiding aanwezig. De keren dat ik de vergaderingen heb bijgewoond waren zowel de rector als de conrector aanwezig. Als onderzoeker kon ik aanwezig zijn vanaf 19.30. De vergadering werd gehouden in de docentenkamer waarbij alle tafels in een groot vierkant waren gezet. Mijn plaats was ook aan die tafels, alle keren naast de notulist. Ook heb ik de vergadering van de personeelsafgevaardiging van de MR mogen bijwonen. Dit gebeurde in een lokaal van de school.

Ten tweede heb ik veel geobserveerd op de plek waar alle leden van de organisatie wel een keer op de dag komen, namelijk de docentenkamer. In mijn ogen de plek om de cultuur van de organisatie op een informele manier te leren kennen. Het is de plek waar docenten en (wel in minder mate) schoolleiding bij elkaar komen om te lunchen, nog even van een computer gebruik te maken en met elkaar in gesprek te gaan. Tijdens het observeren heb ik geprobeerd zoveel mogelijk hetzelfde te doen als de docenten. Ik at daar mijn lunch, dronk een kopje thee, las een stukje krant en ging nog even op de computer om mijn email te checken.

Door de observaties heb ik een nauwkeuriger beeld gekregen van wat er zich binnen het CCNV werkelijk afspeelt en hoe formele standpunten in de werkelijkheid worden weergegeven. Tijdens de observatie momenten hebben een aantal punten mijn aandacht gehad, zoals hoe mensen elkaar aanspreken en hoe ze met elkaar spreken. De reden hiervan was dat hierdoor hiërarchie kon blijken. Ook het gebruik van jargon kon iets betekenen. Daarnaast heb ik gekeken of er bepaalde organisatieverhalen werden verteld. Tijdens het observeren heb ik geprobeerd zo objectief mogelijk te beschrijven in mijn notities welke sfeer er heerste en waaruit dat kon worden afgeleid, alsmede op welke wijze de ruimte was ingedeeld, waar mensen gingen zitten en met wie, en of dat wellicht een bepaalde invloed had.

### *3.2.3 Interviews*

De belangrijkste methode om aan het benodigde onderzoeksmateriaal te komen is voor mij het afnemen van interviews geweest. Interviewen is naar mijn mening een goede manier om de werkelijkheidsbeleving van respondenten op een interpretatieve wijze te benaderen. Het verhaal van de geïnterviewde staat centraal en tijdens een interview kan op interessante onderwerpen worden ingesprongen.

Ieder lid van de schoolleiding heb ik op een bepaald moment geïnterviewd. De rector, conrector en afdelingsleiders zijn verantwoordelijk voor een succesvolle implementatie van het sectorale model en daarmee sleutelfiguren in het onderzoek. Daarnaast heb ik met docenten gesproken. In eerste instantie ben ik naar personeelsleden gegaan die zitting hebben in de MR. Deze docenten waren in mijn ogen beter op de hoogte van de geplande verandering dan de gemiddelde andere docent. Maar daarnaast heb ik ook docenten geïnterviewd die geen zitting hebben in de MR. Uiteindelijk is er in



mijn ogen een divers beeld aan docenten ontstaan die ik heb geïnterviewd, namelijk jong en oud, uit verschillende teams (dus verschillende jaren en werkzaam op havo en vwo), wel en niet in de MR, lang en kort werkzaam op het CCNV en in vol- en deeltijd. In totaal heb ik 13 interviews gehouden. Daarbij is mijn overweging geweest om andere ‘stakeholders’ van de school niet te interviewen, zoals onderwijsondersteunend personeel, ouders of leerlingen. Dit in verband met de relatief korte tijd dat het onderzoek duurde, als ook om beter in te kunnen gaan op de kenmerkende rol die een docent als professional inneemt. De interviews zijn opgenomen en daarna uitgetypt. Van te voren is er een lijst met topics opgesteld die gebruikt werd om het interview te sturen. Vanuit de deelvragen werden onderwerpen aangekaart die leidinggevend zijn geweest tijdens het gesprek, maar waarbij het de bedoeling was om de geïnterviewde zelf zo veel mogelijk aan het woord te laten. De interviews zijn semi-gestructureerd geweest waarbij de vragen als een leidend kader zijn gebruikt.

De eerste gesprekken waren erg open. Dit was mijn manier om gevoelens en gedachten van geïnterviewden zo naturel mogelijk naar voren te laten komen. Na een aantal gesprekken kon ik wel een bepaalde structuur terug zien in wat geïnterviewden aankaarten. Bepaalde onderwerpen kwamen steeds terug. Ook buiten de interviews om, zoals tijdens informele gesprekken in de docentenkamer. Mijn overweging is toen ook geweest om in latere interviews meer op die terugkerende topics in te gaan. Hierbij ben ik dus sturender te werk gegaan. Dat heeft uiteindelijk geresulteerd in de drie uitkomsten in het resultaten hoofdstuk.

### ***3.3 Rol van de onderzoeker***

De onderzoeker is de persoon die bovenstaande handelingen uitvoert en hoewel hij probeert dit zo objectief mogelijk te doen, is het toch onvermijdelijk dat hij gebonden blijft aan zijn eigen subjectieve blik. Zo natuurlijk ook in dit onderzoek. De kunst is om je hiervan bewust te zijn en daarmee gedurende het gehele traject op een goede manier mee om te gaan. In deze paragraaf ga ik dieper in op mijn persoonlijke rol in de organisatie en op welke manier ik denk hoe ik het onderzoek beïnvloed heb. Uiteraard staat het ieder vrij die dit leest om zijn eigen gedachten hierover te hebben.

De zoektocht naar een geschikte onderzoeksplek gaat niet over één nacht ijs. Het vergt wat inspanningen om bij de juiste organisatie binnen te komen. Dit onderzoek richt zich ook nog eens op een verandering en leidinggevend en zitten er over het algemeen niet te wachten op een ‘kritisch oog’ van buitenaf, zowel nadat de verandering is ingevoerd, als tijdens de voorbereidingen en implementatie van de verandering. Het is dan ook moeilijk om van buiten een organisatie een goed beeld te krijgen van wat er ‘binnen’ speelt. Mijn manier is dan ook geweest om via allerlei contacten (familie, vrienden, kennissen en collega’s) achter ‘inside information’ te komen van

eventueel voor mij interessante onderzoeksplekken. Het kon zo zijn dat ik zelf geen eerdere relatie met de organisatie had gehad en puur via een tip een organisatie heb benaderd die ik niet kende. In mijn geval was dat niet zo.

Het CCNV kende ik al wel, omdat ik mijn middelbare schooltijd erop doorbracht. Na het eindexamen heb ik echter geen banden meer onderhouden met de school en ik was mij ook niet van de geplande verandering bewust, totdat een kennis mij erop wees. Zodoende heb ik contact opgenomen met de rector. Overigens kan ik opmerken dat ik de rector van tevoren niet persoonlijk kende. In het opvolgende jaar nadat ik de school had verlaten is de huidige rector aangesteld. Dit geldt ook voor de afdelingsleiders. Dit zijn ook niet meer dezelfde personen als rond mijn schooltijd: allen zijn zij later gekomen. In mijn middelbare schoolloopbaan heb ik hen niet gekend. Voor de conrector is dit anders, omdat hij vroeger mijn docent is geweest. Dit geldt ook voor sommige docenten die ik heb geïnterviewd en waarmee ik heb gesproken. Enkele zijn mij nog van vroeger bekend, ik ze vroeger les van hen gehad of kende ze van gezicht, omdat ze toen ook op het CCNV werkzaam waren. Niet iedereen kende ik van tevoren, aangezien die docenten niet meer werkzaam op het CCNV zijn en voor hen een nieuwe docent in plaats is gekomen, als ook dat er veel nieuwe docenten zijn vanwege de groei van de gehele school. Dat ik al leden van de organisatie kende heb ik als een positief feit beschouwd, vooral nadat ik merkte dat ik goed werd ontvangen. Docenten die ik van vroeger kende waren in eerste instantie persoonlijk in mij geïnteresseerd; hoe was het mij vergaan na het verlaten van de school en waarom was ik er nu weer? Dit gaf een makkelijke opening om mijn rol als onderzoeker aan te kondigen. Ik heb het gevoel gehad dat door mijn verleden op de school ik toch nog een beetje bij de organisatie hoorde, hoewel ik er nu op een heel ander niveau in heb gestaan dan toen. Daardoor heb ik het idee gekregen dat ik minder moeite heb moeten doen om als onderzoeker ‘geaccepteerd’ te worden en dat ik eerder openheid en vertrouwdheid heb mogen ervaren, dan wellicht in een totaal onbekende organisatie het geval zou zijn geweest. Dit is een groot voordeel geweest bij het vergaren van het onderzoeksmateriaal.

Aan de andere kant ben ik mij ook goed bewust geweest van de valkuilen. Ik heb geprobeerd een objectieve blik vast te houden en niet te persoonlijk te worden. Soms heb ik gemerkt dat door de vertrouwdheid personen mij ‘aan hun kant’ probeerden te krijgen. Dat ik een waardeoordeel zou moeten vellen over een betekenis die zij aan iets gaven; dat ik het ‘ermee eens’ moest zijn. Op zulke momenten heb ik duidelijk proberen te maken dat ik mij als onderzoeker niet in die positie wou vergeven en heb dan weer enige afstand proberen te krijgen. Naar mijn gevoel is dat goed gelukt en heb ik zulke situaties herkend en in perspectief proberen te plaatsen. De reden dat leden dat soms probeerden heeft wellicht ook te maken met het leeftijdsverschil tussen hen en mij. Als jong persoon zijnde kan de indruk ontstaan dat ik makkelijker beïnvloedbaar en te sturen ben.

Desalniettemin ben ik ervan overtuigd dat de bekendheid met de school mij een voorsprong heeft gegeven waardoor ik dieper op de onderzoeksmaterie kon ingaan. Leden van de organisatie hebben mij geaccepteerd waardoor er een vertrouwelijke band is ontstaan.

## 4. Resultaten

### 4.1 Inleiding

Dit hoofdstuk richt zich op de belangrijkste resultaten die naar voren zijn gekomen in het onderzoek. Naar aanleiding van de onderzoeksvraag zijn er drie resultaten te onderscheiden welke elk een eigen thema hebben, namelijk 'communicatie en betrokkenheid', 'autoriteit van leidinggevenden' en 'identificatie met de organisatie'. Elk resultaat zal apart in een paragraaf worden toegelicht, onder de kopjes 'motivatie', 'context' en 'uitleg en verklaring', waarna er aan het eind van dit hoofdstuk een afsluitende samenvatting gegeven zal worden.

### 4.2 Resultaat 1: 'communicatie en betrokkenheid'

In dit eerste resultaat zal de samenhang tussen de communicatie vanuit leidinggevenden naar docenten en de betrokkenheid met de verandering onder docenten centraal staan. In deze paragraaf zal blijken dat de onduidelijkheid die onder docenten bestaat zijn weerslag zal hebben op het verminderde gevoel van eigenaarschap van docenten bij de structuurverandering. Dit heeft te maken met de gebrekkige communicatie vanuit de schoolleiding naar docenten toe.

#### 4.2.1 Motivatie

In de gesprekken gevoerd met docenten, tijdens officiële momenten, zoals in interviews, als ook tijdens informele gesprekken, kwam als één van de kenmerkendste punten naar voren de *onduidelijkheid* welke onder docenten beleefd wordt aangaande de invoering van het sectorale model.

Docenten geven aan dat ze voor het eerst van het sectorale model op de hoogte kwamen via het 'informele circuit'. Niet als eerste werd vernomen van leidinggevenden, maar van docenten die elkaar onderling informeerden over het model. Vagelijk kunnen enkele docenten een studiemiddag herinneren waarbij de conrector uitleg heeft gegeven over de aanstaande verandering, maar geven aan dat het bij hun 'niet is aangekomen'. Dit bleek ook wel als er werd doorgevraagd over de inhoud van de presentatie van de conrector, omdat docenten er weinig over konden vertellen.

Gedurende de gesprekken is opgevallen dat docenten niet goed kunnen aangeven wat het sectorale model inhoudt, vooral als het gaat om specifieke elementen. Een goed voorbeeld hiervan is de '80-20' regel, die al eerder in dit stuk aan bod is gekomen en uit het Strategisch Plan komt, welke is opgesteld in september 2008. Hierin is aangegeven dat minimaal 80% van de lessen die een docent geeft in één sector moeten worden geconcentreerd. Vanaf eind februari 2009 (start onderzoek) zijn van dit gegeven onder docenten inmiddels verschillende versies in omloop. Sommige docenten zeggen dat ze weten dat de '80-20' regel het streven is en dat leidinggevenden zich daar nog steeds

op richten. Andere docenten geven echter aan dat leidinggevend en hier al weer van hebben afgezien, omdat het bijvoorbeeld niet haalbaar bleek te zijn (verschillende verklaringen van docenten worden gegeven). Nog weer andere versies verklaren dat het misschien het streven van leidinggevend en nog kan zijn, maar dat er wel in een persoonlijke situatie een mouw aan te passen is (vaak ten voordeel van de individuele docent). De eigen speelruimte wordt nog geacht te bestaan en dat in gesprek met de sectie de lessen wel verdeeld kunnen worden. Deze laatste gedachte gaat uit van het huidige model, waarin de docenten van een sectie met elkaar beslissen en waarbij het mogelijk is lessen tussen de havo en vwo onderling te verdelen. Dit geeft sommige docenten (wellicht valse) hoop dat ze toch in hun gewilde sector kunnen komen, of in minder mate 'vast zitten' aan de sector waar ze in terecht komen.

Het volgende stuk uit een interview schetst dit. Een docent is voor de kerstvakantie al persoonlijk naar de afdelingsleider gegaan om meer duidelijkheid te verkrijgen. Dit wordt voor een gedeelte verkregen, namelijk de docent weet onder andere dat er 'sollicitatiegesprekken' gaan komen om inzicht te krijgen welke docenten er in welke sector geplaatst moeten worden. Inmiddels zijn de gesprekken geweest en de docent is bekend in welke sector hij/zij is geplaatst, maar dan nog bestaat er onduidelijkheid.

Geïnterviewde: *“Ik wil gewoon weten waar ik aan toe ben. Voor mij is dat gewoon niet prettig. Want nu nog is het gissen wat de verdeling zou zijn”*

Interviewer: *“Dat je bijvoorbeeld voor 20% in 3 vwo zit of...?”*

Geïnterviewde: *“Ja, maar ik ga ervan uit dat ze dat niet kunnen doorvoeren. En als het daadwerkelijk, als het daar op uitdraait, dan ben ik bang dat ik hier wegga. Maar goed, dat heb ik ook al aangegeven voor de kerstvakantie. Dus vandaar dat ik ook duidelijkheid wilde.*

Dit is een docent die graag duidelijkheid wilde, maar dat uiteindelijk nog niet helemaal heeft gekregen. Nu wordt er door hem/haar van uitgegaan dat de '80/20' regel niet haalbaar is, anders is er misschien de mogelijkheid dat hij/zij de school verlaat.

Daarbij is gebleken dat er ook verwarring bestaat over de terminologie van het sectorale model zelf, als naam, als ook termen die uitleg geven aan de inhoud van het model. Een stuk uit een interview met een docent hieronder geeft de verwarring weer. De '...' geven aan dat er op dat moment een stilte valt waarbij de geïnterviewde langer dan normaal na moet denken over zijn volgende zin (impressie onderzoeker).

Geïnterviewde: *“Toen ik lucht kreeg van de afdelingen structuur zeg maar... Nou... Die ze nu van plan zijn en die er nu dus ook gaat komen...”*

Interviewer: *“Met die sectoren bedoel je?”*

Geïnterviewde: *“Ja die. Het sectoraal model. Zo heet het afdelingen, eeh ja, sectorale model...”*

Er zijn ook docenten bij wie er wel meer duidelijkheid bestaat over de verandering. Kenmerkend voor deze groep is dat ze op dit moment in de medezeggenschapsraad zitting hebben of nog sterke banden hiermee hebben, omdat ze bijvoorbeeld in het verleden er zitting in hebben gehad. Deze docenten zijn beter geïnformeerd en hebben een beter inhoudelijk beeld gekregen van het sectorale model en (grotendeels) de consequenties die het met zich mee brengt. Echter, ook hier zijn sommige dingen niet helder, bijvoorbeeld ten aanzien van de 'succes factor' van het sectorale model. Bij MR-leden bestaat onzekerheid over de vraag wanneer de invoering van het nieuwe model als geslaagd kan worden gezien. Door de ervaren onduidelijkheid bij hen bestaat er onzekerheid over de toekomst en eventuele veranderingen die dit weer met zich mee zou kunnen brengen. Wel geven de personen uit deze groep aan dat ze al op de hoogte waren van de bezwaren van de rector over de huidige structuur bij zijn aantreden. Hierdoor zijn zij beter en eerder op de hoogte geweest en hebben zich gerealiseerd dat de invoering van een sector structuur een optie kon zijn.

*“Dus je zag het wel aankomen en er zijn wel wat proefballonnetjes geweest en wat aanpassingen geweest zeg maar en uiteindelijk was het onontkoombaar. Maar ik denk dat heel veel mensen, ik denk dat dat het men name is, mensen hebben zich de consequenties niet gerealiseerd. Van dat hele verhaal.”*

De laatste zin van deze quote geeft ook gelijk aan dat de onduidelijkheid ten gevolge heeft dat leden van de organisatie niet precies weten wat hun in het aankomende schooljaar te wachten staat. Het brengt *onzekerheid* met zich mee. Docenten maken zich vooral zorgen wat het precieze effect van het model zal zijn op hun persoonlijke werksituatie. Ze realiseren zich wel dat deze structuurverandering van invloed zal zijn op hoe zij hun vak kunnen uitoefenen. Deze verandering is niet alleen puur organisatorisch, maar raakt een aspect van hun 'docent-zijn'. Een bezorgdheid die vooral naar voren komt is dat de meeste docenten bang zijn dat de diversiteit in hun werk achteruit gaat. In overleg met de sectie hebben zij nu de mogelijkheid om op de havo en op het vwo les te

geven. Met de ingang van de sectoren zal dat niet meer zo zijn of in mindere mate. Het kunnen lesgeven op beide niveaus zien docenten als een factor die zeer bepalend is voor de beleving van (het plezier van) hun vak. De havo wordt door sommigen als 'zwaar' ervaren en zij zien dan een vwo-klas als 'lichtere' tegenhanger. Bij een havo-klas is de docent over het algemeen meer gericht op het proces, terwijl op het vwo hij meer vak inhoudelijk bezig kan zijn. Docenten vinden dat de havo en het vwo elkaar aanvullen en de diversiteit in het dagelijks werk wordt als een groot voordeel beschouwd. Daar tegenover staat een klein deel van de docenten die het niet bezwarend vindt dat ze straks maar aan één type leerling les geven. Zij voelen zich al thuis bij de havo of het vwo en geven daar ook al hun meeste lessen. De verwachting van hun is dat in het komende schooljaar hun tijdsindeling hetzelfde zal blijven.

Samenvattend kan worden gesteld dat de bezorgdheid van docenten de onduidelijkheid versterkt, omdat 'lege plekken' in de informatie door henzelf worden ingevuld. Dat resulteert wederom in verschillende versies van de sectorstructuur wat vervolgens onzekerheid met zich meebrengt.

#### 4.2.2 Context

Een reden voor de onduidelijkheid en onzekerheid onder docenten is het gebrek aan informatie vanuit de leidinggevende posities. De *communicatie* vanuit het management naar docenten toe is minder goed dan het zou kunnen zijn. Al eerder werd het voorbeeld van de studiedag gegeven. De studiedag is een moment waarop er direct vanuit management een grote groep docenten geïnformeerd kan worden. Dat is toen wel gedaan, maar vervolgens is het verwaterd. Het idee dat er een verandering ging plaatsvinden is niet levend gehouden, waardoor op een later tijdstip docenten zich niet meer goed konden herinneren wat er verteld was.

Kenmerkend punt is dat afdelingsleiders zich ook zorgelijk hebben uitgesproken over de gebrekkige communicatie naar docenten toe. Zij vinden zelf dat er tekort is geschoten in de informatievoorziening na de betreffende studiedag. Een afdelingsleider illustreert:

*“Ik vind dat er elke keer wat in moet staan in de Intercomm over die sectorvorming. Dat moet je warm houden en mensen bij betrekken. Dat vind ik dat dat niet voldoende is gebeurd. Voor zover ik het kan inschatten. Ik kan me voorstellen dat docenten daar tegen aan kijken. (...) Inderdaad, we gaan weer veranderen. Maar dan moeten ze daar wel betrokken bij worden en ik hoop dat dat nu voldoende gebeurd, want ik ben bang dat vanaf die studiedag in november... Er is maar heel weinig gebeurd sinds die dag. Tot dusver niets, tot het tijdpad nu.”*

En later in het interview komt naar voren:

*“Wat ik jammer vind is dat ik niet altijd bij de vergadering van de teams kan zijn. Daar hoor je als afdelingsleider te zijn. Wat ik ook vond is waarom we niet elke keer er iets over zeggen in de teamvergaderingen. Even 20 minuten over de sectorvorming. Hoe staat het ermee en wat is de gang van zaken. Wat hebben jullie ingevuld (gaat over de ‘sollicitatieformulieren’ voor de keuze van een sector) en wat zijn jullie eerste ervaringen? Dat mis ik gewoon. Maar het wordt gewoon gedropt en het komt nergens terug.”*

Hier is een irritatie te bemerken die door meer afdelingsleiders werd gedeeld. Daardoor was wel veel initiatief te merken van afdelingsleiders, en ook conrector, om de communicatie te verbeteren, zoals de verbeterde berichtgeving in de Intercomm. Tijdens het onderzoek werd hier weer meer dan in het verleden van gebruik gemaakt. Ook de verbeterde communicatie tussen afdelingsleiders zelf, als ook samen met de conrector, hebben ervoor gezorgd dat het onderwerp levend werd gehouden en de hoop was dat dit zou resulteren in een verbeterde berichtgeving naar docenten toe.

De intenties waren er om de communicatie nog te verbeteren in de tijd voordat het model wordt ingevoerd, maar daarbij was er ook vertrouwen in de ‘communicatie’ vanuit het model zelf. De gedachte is dat als docenten het sectormodel gaan ervaren, ze er vanzelf de voordelen ervan in gaan zien.

*“Mensen moeten het ook gewoon gaan ervaren, dan wordt het ook een succes denk ik. Dat vind ik wel spannend. Want zij, collega’s, zijn echt bang voor ‘weer iets erbij’. (...) Maar juist als je gefocust ben op maar een paar klussen... En als mensen dat voelen, dan wordt het wel een succes.”*

Bovenstaande gedachtegang heeft een uitgangspunt dat als het model eenmaal is ingevoerd, het in de praktijk vanzelf gaat werken. Docenten zullen dan al hun bezwaren laten varen nu zij, net als de leidinggevenden, al de positieve punten bemerken die het werken volgens het sectormodel te bieden heeft. Echter, hierdoor bestaat er wel minder contact tussen leidinggevenden en docenten en bestaat er minder inzicht voorafgaand aan de verandering in de beleving van docenten ten opzichte daarvan.

#### 4.2.3 Uitkomst en verklaring

Uit het voorgaande blijkt dat er aan de ene kant onduidelijkheid en onzekerheid ten opzichte van de invoering van het sectorale model bestaat en aan de andere kant er gebrekkige communicatie is



vanuit leidinggevenden naar docenten toe. Dit samen genomen leidt ertoe dat de *betrokkenheid* op organisatie niveau afneemt, alsmede dat er een aantasting van het gevoel van *eigenaarschap* optreedt. Onderstaande zin uit een interview met een docent kenmerkt dit.

*“Het proces dat zij hebben doorgemaakt om voor dit model te kiezen maken zij niet zichtbaar. Dus wordt ik geen eigenaar van het proces. Dus het is voor mij gewoon een parachute wat uit de lucht komt. (...) Ze hebben mij niet meegenomen.”*

Door de onzichtbaarheid van de besluitvorming wordt er een verminderd gevoel van openheid vanuit de schoolleiding ervaren door docenten. Docenten geven aan dat door het in mindere mate aanwezig zijn van openheid de betrokkenheid minder wordt. Sommige docenten geven zelfs aan dat hun weerstand minder wordt tegenover de verandering. Dit lijkt in eerste instantie een tegenstrijdigheid, maar hiermee werd bedoeld dat voordat men weerstand voelt tegenover een verandering, men eerst betrokken moet zijn. Bij deze verandering zijn enkele docenten dat dus niet. Dit is te herleiden naar de gebrekkige communicatie. Docenten weten niet precies wat er gaat veranderen en wat voor consequenties dat voor hen zal hebben. Het bemerken van minder weerstand kan voor de schoolleiding echter een valkuil zijn. Namelijk, het niet of in mindere mate bemerken van weerstand vanuit de leden van de organisatie kan een valse schijn zijn van instemming, maar geeft in feite weer dat de betrokkenheid onder docenten ver te zoeken is. Dit kan gevolgen hebben voor de wijze waarop en in hoeverre docenten op een later tijdstip om zullen gaan als de sectorstructuur daadwerkelijk zal zijn ingevoerd. Hieronder een citaat van een docent die dit toekomstperspectief al voorziet.

*“Waarom wordt hier nu zo expliciet voor gekozen? Er is nooit iets verteld waarom we met sectoren gaan werken. Dat was er gewoon. Kijk en daar begint het al, dat vind ik gewoon jammer. Want van bovenaf wordt er gezegd 'plop sectoren'. En als het daar al zo misloopt, vind ik dan, dan wordt het heel lastig om dat zomaar recht te breien”*

Het in onvoldoende mate informeren van docenten heeft wellicht gevolgen in de acceptatie van docenten van dit sectormodel als er in het nieuwe schooljaar daadwerkelijk mee moet worden gewerkt. Een mogelijkheid dat er dan meer weerstand bemerkt kan worden nu de verandering voor docenten de dagelijkse praktijk is geworden en hierdoor kan de afstand en tegenstelling tussen leidinggevenden en docenten groter worden.

### 4.3 Resultaat 2 'autoriteit van leidinggevenden'

Aan het einde van deze paragraaf zal naar voren komen dat er een aantal oorzaken zijn aan te wijzen die ervoor zorgen dat docenten legitimiteitsproblemen ervaren ten overstaan van leidinggevenden, specifiek ten overstaan van de afdelingsleiders. De combinatie van de kritiek die docenten hebben over de inhoud en de werkbaarheid van het sectorale model en het feit dat er veel recente wisselingen hebben plaatsgevonden in de schoolleiding, leiden ertoe dat de autoriteit die leidinggevenden hebben, verminderd is.

#### 4.3.1 Motivatie

Hoewel er nog wel onduidelijkheid bestaat over specifieke punten van het sectorale model, zeker ook in verband met de persoonlijke situatie, is het in grote lijnen bij de meeste docenten wel bekend wat het model inhoudt en wat er gaat veranderen in het aankomende schooljaar. Docenten plaatsen wel hun *vraagtekens bij de inhoud* van het sectorale model. Zij hebben kritiek op de beslissing om een verandering in de structuur van de organisatie te maken, omdat het niet de problemen zou kunnen oplossen die zij als belemmerend ervaren. Tijdens de gesprekken kwamen docenten met hun eigen analyse van de problemen die worden ervaren binnen de school. Het sectormodel was voor die problemen geen oplossing, maar er werden wel veel eigen ideeën geopperd over de manier waarop het beste mee om kon worden omgegaan. Onder andere was er de roep een beter personeelsbeleid binnen de school te hebben. Dit geeft, ook nog in het kader van de vorige paragraaf, wel een betrokkenheid weer ten opzichte van de school zelf en de problemen die daarbinnen worden ervaren, maar niet met de oplossing die door schoolleiding wordt gegeven. De oplossing die leidinggevenden in de vorm van het sectorale model hebben aangedragen vinden niet gelijk vaste bodem bij de docenten.

Zo ontstaan er vragen bij docenten over de *werkbaarheid* van dit model in de praktijk. Theorie en praktijk staan ver van elkaar af in de beleving van docenten.

*“Ik vind de sectorvorming typisch iets wat bedacht is door onderwijskundigen of door management met allerlei argumenten die op papier mooi lijken maar in de praktijk eigenlijk niet werken. (...) Ik denk zolang men maar blijft staren naar dat soort organisatiestructuren en het primaire proces verwaarloost... Ik denk dat dat niet de oplossing is.”*

In dit citaat geeft de docent de noodzaak aan om aandacht te blijven hebben voor het primaire proces. Meer docenten vertelden over hun eigen ervaringen in hun klassen en de problemen die zij in deze context ervaren, zijn niet goed te koppelen aan de oplossing die wordt gegeven in de vorm van het sectorale model. Er bestaat daartussen een zekere afstand en de oplossing die door

management wordt gegeven voldoet niet aan de verwachting van docenten.

Door het sceptische gevoel over de werkbaarheid van het model is er ook een gelatenheid te merken nu men weet dat de sectoren wel worden ingevoerd. Dit laat zich vooral zien in het commentaar zoals deze zin: 'eerst zien, dan geloven'. Deze nieuwe verandering wordt door docenten in verband gebracht met de teams die een aantal jaren geleden zijn ingevoerd en waar zij in het algemeen over aangeven dat het niet zo'n succes is geworden. Er wordt een parallel getrokken met de invoering van de teams toen en de invoering van de sectoren nu. In een aantal teams zijn wel successen geboekt, maar dat is niet organisatie breed over alle teams te trekken. Het verschilt per team of docenten er een positieve betekenis aan geven.

Het 'eerst zien, dan geloven' wordt ook versterkt door eigen ervaringen van docenten in situaties waarin dingen verkeerd zijn gegaan, ondanks hun inspanningen. Onderstaand citaat illustreert.

*“En ik voel ook, er zijn ook heel veel mensen van 'ze hebben weer iets bedacht en weer iets bedacht' en 'dat was niet goed en weer niet goed, en dan moet ik er elke keer weer achteraan, omdat het niet goed is. Ik stop ermee om erachter aan te gaan, omdat het niet goed is. Laat het nou maar in de soep lopen”*

Dit citaat geeft aan dat docenten binnen de organisatie een verminderd vertrouwen hebben in de aankomende verandering, omdat ze eerder slechte ervaringen hebben gehad. Uit interviews bleek dat zowel op een groot niveau, zoals de invoering van de teams, als ook op een meer persoonlijk niveau in het dagelijkse werk, deze veranderingen geen positief effect hebben gehad in de beleving van docenten en dat dit invloed heeft op de manier waarop ze tegenover nieuwe verandering staan. Daarnaast moet worden opgemerkt dat de invoering van de teams een tweede structuur heeft opgeleverd naast de al bestaande secties. Zoals hierboven aangeven, is de invoering van de teams niet door elke docent als een succes te zien. Docenten accepteren nu wel dat er teams zijn en dat daar ook een taak ligt die belangrijk is voor het onderwijs, maar velen voelen zich het meeste 'thuis' bij de sectie. Dit is het oudste verband waarin docenten plaats hebben en heeft in het verleden ook veel zeggenschap gehad. Nu, met de komst van de teams, heeft dit een andere invulling gekregen en is het streven dat er meer ideeën, voorstellen en zeker ook de besluitvorming vanuit de teams komen. Dit wordt aangespoord door leidinggevenden, want het idee is dat daar meer draagvlak kan ontstaan aangezien er docenten uit verschillende secties plaats in hebben. Zie hieronder het citaat van een afdelingsleider wat een mooi voorbeeld schetst van het streven daarnaar.

*“Kijk, de sectie heeft wel een beperkt belang. Je moet wel kijken naar het grotere belang. Past het (de functie van de sectie) in het grotere belang en past dat binnen*

*deze organisatie? En past het binnen het veranderingsproces waar deze organisatie in zit? En dus daar moeten ze (de sectie) in mee bewegen.*

Echter, de betekenis die docenten volgens leidinggevend en aan de teams zouden moeten geven, is nog ver te zoeken. De sectie is voor docenten nog steeds de plek waarin zij zich het meeste thuis voelen en aan besluiten en acties die vanuit de sectie komen wordt het meeste belang en waarde gehecht. Dit is niet in de lijn met wat leidinggevend en voor ogen hebben; docenten zijn nog niet zo ver en hebben de teams nog niet op die manier geaccepteerd. Een leidinggevende kan de sectorstructuur nu een logische stap vinden, na de invoering van de teams op de manier waarop zij dat voor ogen zien, maar de beleving bij docenten is dat de invoering van het sectorale model een 'zoveelste verandering' is, die wederom een bedreiging vormt voor bijvoorbeeld het behouden van de functie van de sectie, zoals dat door docenten voor ogen wordt gezien. Er is angst dat de secties in tweeën worden gesplitst en 'eilandjes' zullen ontstaan. Er zijn vragen over hoe de sectie nu gezien moet worden en gevreesd wordt er voor de saamhorigheid van de secties. Nu docenten de invoering van de teams nog op een andere manier zien dan leidinggevend en, is het ontstaan van kritische vragen over de inhoud en de werkbaarheid van het voorgestelde model, een logisch gevolg.

#### 4.3.2 Context

Bovenstaande motivaties van docenten spelen zich af in een context die zich laat kenmerken door een *wisseling in het management*. Om bovenin de organisatie te beginnen; de rector is pas relatief kort in de organisatie. Vijf jaar geleden is hij van buiten de school aangenomen. Ook de conrector, voorheen afdelingsleider, is pas officieel sinds de maand januari (net voordat het onderzoek begon) in zijn functie. Wel is hij al jarenlang verbonden als docent en als afdelingsleider binnen de school. Het is voornamelijk bij de huidige afdelingsleiders waar de meest recente vernieuwing te bemerken is. De langst zittende afdelingsleider was tijdens het onderzoek voor het tweede schooljaar werkzaam. Twee andere zijn aan het begin van het schooljaar aangesteld en de vierde afdelingsleider was pas sinds een enkele maanden werkzaam ten tijde van het onderzoek. Alle vier zijn van buiten de school (vanuit functies binnen het MBO) aangenomen. De afdelingsleiders zijn de directe leidinggevend en, alsmede het eerste aanspreekpunt voor docenten. De docent heeft van alle leidinggevend en samen het meeste contact met de afdelingsleider. Vanwege de korte duur dat de afdelingsleiders zijn aangesteld, heeft dit tot gevolg dat er sprake is van *niet goed ingespeelde werkrelaties*. Dit blijkt uit interviews waarin de meeste docenten aangeven aan dat ze hun band met afdelingsleiders niet als negatief bestempelen, maar tegelijkertijd ook aangeven dat ze het ook niet als positief kunnen bestempelen. Dit is puur vanwege het feit dat men nog niet aan elkaar gewend is

en op elkaar is ingespeeld. De tijd is nog te kort geweest om elkaar goed te leren kennen. Naar aanleiding van een aantal vragen tijdens interviews komt naar voren dat de meeste docenten niet veel te vertellen hebben over hun band met hun afdelingsleider. De docenten die onder de langst zittende afdelingsleider vallen konden wel meer de diepte in gaan over hun relatie, maar andere docenten waren veel oppervlakkiger en vertelden meer over hun indruk van hun eerste ervaringen. Uit interviews blijkt dat de afdelingsleiders zich realiseren dat ze zich nog maar relatief kort binnen de organisatie bevinden, waarbij ze tegelijkertijd zich bewust proberen te zijn van wat dit teweeg heeft gebracht onder docenten. Afdelingsleiders zelf geven aan dat zij bemerken dat de korte duur dat zij binnen de school werken zijn invloed heeft op de kritiek op de inhoud van de verandering. Als voorbeeld, een afdelingsleider geeft aan dat het een doel is om te werken aan de verhoging van het plezier van docenten tijdens de uitoefening van hun vak, omdat:

Geïnterviewde: *“(…) er mensen zijn waar de lol er een beetje van af is”*

Interviewer: *“En waar merk je dat aan?”*

Geïnterviewde: *“Dat heeft met een stukje geschiedenis te maken. Er zijn veel wisselingen geweest. Mensen hebben wel regelmatig dat ze laten merken van 'nou jah, het heeft toch geen zin om zoiets aan te pakken, want er komt toch nooit wat van' en 'er wordt toch nooit wat mee gedaan'. (..) Beetje dat gefrustreerde gevoel. Maar het heeft wel zin om dingen aan te pakken, want we gaan resultaten zien daarvan. Maar dat is wel vrij lastig om daar tegenop te boksen.”*

Door slechte ervaringen in het verleden bestaat er bij docenten een verminderd vertrouwen in de toekomst. Zeker door de recente aanstellingen van bijna alle leidinggevenden, is er het gevoel van vertrouwen en verbondenheid van docenten met datgene wat eerder opgebouwd was, weer teniet gegaan en bestaat het gevoel dat weer helemaal overnieuw moet worden begonnen. De afdelingsleider van het citaat hierboven geeft aan dat door dit gevoel het moeilijker is om docenten te overtuigen van de positieve kanten van het sectorale model, in plaats dat docenten blijven ervaren dat het weer een ‘zoveelste verandering’ is. In tijden van verandering blijkt het lastig voor de afdelingsleiders te zijn om docenten te overtuigen van de positieve kanten van het sectorale model nu zij zich nog maar zo kort in de organisatie bevinden. De 'stem' van de afdelingsleider wordt (nog) niet goed gehoord.

Er moet tegen het verleden worden opgebokst, waar natuurlijk de huidige afdelingsleiders niet mee

bekend zijn. Toch wordt gevoeld dat docenten persoonlijk goed reageren op henzelf. Hoewel afdelingsleiders opmerken dat docenten onzeker zijn, omdat zij nog niet goed weten hoe de toekomst uit gaat zien, ook wordt door hen opgemerkt dat docenten ervaren dat ze het ‘met z’n vieren’ gaan doen. Door afdelingsleiders wordt gevoeld dat hen wel een kans wordt gegeven om zich als leidinggevend te bewijzen binnen de organisatie, maar een vanzelfsprekendheid aan vertrouwen bestaat er nog niet. Dit heeft zich door een gebrek aan tijd met de daaraan verbonden ervaringen vanuit het verleden nog niet kunnen opbouwen.

#### 4.3.3 *Uitkomst en verklaring*

Een van de gevolgen van het bovenstaande is dat er een verminderde band is tussen docenten en (voornamelijk) afdelingsleiders. De verminderde band kan in het algemeen niet per se als negatief bestempeld worden, maar ook niet als positief. Docenten geven aan dat dit komt omdat ze nog niet veel ervaringen hebben met afdelingsleiders, vanwege de korte duur dat zij nog maar werkzaam zijn. Daarvoor komt als verklaring de 'zichtbaarheid' van de afdelingsleider naar voren. Onder docenten wordt beleefd dat dit veel beter kan.

*“Voor mij zou ze wel meer zichtbaar mogen zijn. Ik vind haar te onzichtbaar. Bijvoorbeeld door aan het begin van het jaar met het hele team even te gaan zitten en welkom te heten. Dat soort dingen, daar neemt zij de tijd niet voor. Ik denk dat ze daar meer haar stempel op zou moeten drukken. Ja, want uiteindelijk moet je toch naar haar luisteren en dat doe je alleen bij iemand waar je een band mee hebt. (...) Je luistert alleen als je met de leidinggevende een band heeft. Of die leidinggevende moet naast je zitten en je in de gaten houden. Maar dan doe je het ook maar om echt moet. In principe gaat het om de band.”.*

Naast de niet goed ingespeelde werkrelaties, die onder andere worden gevoeld door de onzichtbaarheid van afdelingsleiders, wordt er door docenten kritiek geuit op de inhoud en de werkbaarheid van het sectorale model. In samenhang komt de boodschap met de inhoud van het sectorale model minder aan bij docenten. Het eigen door docenten gevormde idee, waarin er twijfel heerst over de praktische waarde van het model, gaat overheersen.

De twee aspecten samen, de kritiek op het sectorale model en de niet goed ingespeelde werkrelaties waardoor er een verminderde band bestaat, leiden ertoe dat er *legitimiteitproblemen* ontstaan bij docenten ten overstaan van (voornamelijk) afdelingsleiders. Hoewel het al niet in de 'aard' van de docent ligt om bepaalde zaken klakkeloos over te nemen, wordt dit überhaupt al bemoeilijkt als door docenten de afdelingsleider als zijnde een autoriteit (nog) niet geaccepteerd wordt. Puur alleen

de aanstelling als afdelingsleider maakt niet dat een boodschap met een voorgestelde verandering gelijk ook positief wordt ontvangen door docenten. Het is niet een vanzelfsprekendheid dat een afdelingsleider een 'natuurlijke' autoriteit zou hebben alleen vanwege de naam die de functie heeft. Tijdens het onderzoek komt naar voren dat hoewel een afdelingsleider een leidinggevende is van docenten, deze niet per definitie gevolgd zal worden in de lijnen die worden uitgezet. Docenten zetten hun vraagtekens en een afdelingsleider zal daarop moeten inspelen. Het blijkt dat door afdelingsleiders wordt ervaren dat deze kans hen door docenten niet wordt ontnomen, maar gevoeld wordt wel dat er eerst moet worden 'bewezen'. Als dat goed verloopt, dan pas krijgt de afdelingsleider in de functie de legitimiteit om een autoriteit te zijn. Daarnaast hechten docenten nog steeds veel waarde aan de sectie, in plaats van aan de teams. Afdelingsleiders zien dit wel, maar erkennen het niet als een goede ontwikkeling. Dit is ook nadelig voor de autoriteit van leidinggevend en aangezien zij datgene niet bevestigen in waar docenten zich wel mee identificeren. Aanvullend moet worden opgemerkt dat niet nader in dit onderzoek aan bod is gekomen het feit dat de afdelingsleiders vanuit hun vorige baan niet uit het voortgezet onderwijs kwamen, maar vanuit het MBO. In de resultaten is niet expliciet naar voren gekomen dat dit van invloed kan zijn om de beleving van docenten ten overstaan van afdelingsleiders, maar het zou niet ondenkbaar zijn als bij nadere verdieping dit toch een impact kan hebben op de autoriteit die afdelingsleiders genieten.

#### **4.4 Resultaat 3**                      *'identificatie met de organisatie'*

Het laatste resultaat heeft als titel 'identificatie met de organisatie'. In de subparagraaf 'uitkomst en verklaring' komt naar voren dat bij docenten de identificatie met de organisatie afneemt. Dit heeft een aantal redenen. Als eerste wordt er een gebrek aan waardering gevoeld voor het docentschap en ten tweede bestaat er een kritische houding tegenover primaire arbeidsvoorwaarden, wat weer gekoppeld is aan een gevoelde afname van de professionele autonomie. Deze betekenissen van docenten openbaren zich in een context die gekenmerkt wordt door een beleid met een nieuwe visie, die uitgaat van het creëren van een professionele cultuur, gecombineerd met een voor de school nieuw soort managementstijl.

##### *4.4.1 Motivatie*

Het eerste punt dat aan bod komt is een *gevoeld gebrek aan waardering* onder docenten wordt beleefd. Meerdere docenten voelen zich binnen de organisatie minder gewaardeerd.

*“Het gaat om poppetjes en het gaat niet om mensen.”*

Dit citaat uit een interview zet het gevoel onder docenten wat stellig neer, maar komt wel op

meerdere manieren naar voren. Vrijwel elke docent voelt zich wel gewaardeerd door de leidinggevendenden als individueel persoon, maar minder als docent; als de persoon die een vak beheerst. Het verschil tussen beiden belevingen werd altijd duidelijk aangegeven door geïnterviewden.

*“Nou als persoon wordt ik wel gewaardeerd en natuurlijk als ik ga vragen aan mijn leidinggevende van 'waardeer je mij als docent?', dan zeggen ze natuurlijk 'ja'. Maar als je vraagt van 'wordt hier een vakdocent gewaardeerd?', dan zeg ik toch nee. En dat is door de hele uitstraling van boven dat we een organisatie zijn die moet draaien. Dus het doel is dat de organisatie draait en natuurlijk dat er diploma's komen enzo. Maar wij zijn allemaal maar middel. (...) Ik zie te weinig in de organisatie dat menskracht wordt gewaardeerd, dat wel.”*

Ook specifiek ten opzichte van de structuurverandering wordt gesproken over de gevoelde verminderde waardering vanuit de organisatie. Op een moment in het onderzoek is het onderwerp van gesprek onder docenten de vraag in welke sector zij 'gezet zullen worden'. Daarbij is het zo dat over het algemeen de havo als een 'zwaardere' sector wordt ervaren dan het vwo. Docenten geven hun keuze aan, maar uiteindelijk is het de beslissing van leidinggevendenden in welke sector de docent terecht komt. Van te voren is de verwachting dat er meer animo voor het vwo dan voor de havo is. Dit wordt bevestigd na de inname van alle voorkeursformulieren. Een fragment uit een interview met een docent (keuze voor vwo, maar geplaatst in de havo) geeft hier de betekenis van waardering weer in relatie tot de invoering van de sectorstructuur.

*“Ja, ik snap ook wel dat andere mensen er meer teleurgesteld over zijn (een plaatsing in een niet gekozen sector). En ik vind ook dat het niet goed gecommuniceerd wordt door afdelingsleider dat zij dan beter zijn dan de gemiddelde docent en allebei (havo en vwo) kunnen zeg maar. Er zijn weinig docenten die in de havo gezet worden, omdat ze het vwo niet kunnen. Er zijn meer docenten die in het vwo gezet worden omdat ze de havo niet kunnen dan andersom. En dat zou volgens mij wel harder gezegd mogen worden.”*

Tijdens het onderzoek is gebleken dat onder docenten de sectorstructuur erg leeft en het kwam voor velen dichtbij toen zij hun voorkeur moesten geven en moesten wachten op de 'uitslag'. Nadat er eenmaal uitsluitsel hierover was waren bovenstaande reacties geen uitzondering.

Daarbij moet wel opgemerkt worden dat sommige docenten aangeven zich wel gewaardeerd voelen als docent, maar toch ook kanttekeningen daarbij maken. Zoals het gevoel niet serieus genomen te



worden. Wellicht een minder zware emotie dan het gevoel van een verminderde waardering, maar het ligt wel in dezelfde lijn. Zie het volgende fragment.

*“Bijvoorbeeld als ik dingen bespreek met (...), dingen die ik niet begrijp, of dingen waarvan ik denk 'dat kan gewoon niet', dan wordt ik negen van de tien keer gewoon afgewimpeld. Zo van 'toedeledoekie, het is gewoon zo punt'. Dat denk ik van dat vind ik gewoon zonde. Daar kun je best wel over in gesprek.”*

De wisseling onder het personeel is ook een onderwerp wat vaak naar voren is gekomen in het kader van de gevoelde waardering. In de laatste jaren zijn er relatief veel docenten vertrokken waardoor het huidige docentenbestand ook weer veel nieuwe gezichten kent, in vergelijking met het verleden een vrij nieuwe situatie. Dit wordt niet gezien als een positief feit. Een stuk uit een interview met een docent illustreert:

*“En geen enkele moeite om het personeel te behouden. Als je ziet wat voor een uittocht er heeft plaatsgevonden de afgelopen jaren. Ik denk dat er 30 tot 40 docenten zijn vertrokken.”*

Redenen voor de wisseling van personeel wordt door docenten gezocht bij het functioneren van leidinggevenden en het gevoerde beleid. Er wordt niet ervaren dat er moeite wordt gedaan om het huidige personeel te behouden.

Volgens meerdere docenten kan zich dat gedeeltelijk verklaren in het tweede aspect; in de kritische houding die er bestaat tegenover de *primaire arbeidsvoorwaarden*. Een docent illustreert.

*“Ik moet wel zeggen dat met name het personeelsbeleid hier te weinig gericht is op de kwalitatieve mensen te houden. Dat is gewoon duidelijk. (...) En het bizarre is dat mensen op een andere school wel een schaal 12 functie of een LD-functie kunnen krijgen en dat dat hier niet kan. Nou als je het over geloofwaardigheid hebt... Dan kan je wel zeggen van dat die dan nu betalen, maar die komen later in de problemen. Dan denkt ik 'nee, mensen hebben er gewoon recht op.”*

Onder docenten leeft de overtuiging dat er op andere middelbare scholen betere arbeidsvoorwaarden en betere doorgroei mogelijkheden zijn. Dit resulteert in dat er negatief denken over het huidige personeelsbeleid wat vervolgens weer effect heeft op de gevoelde mindere waardering vanuit de organisatie naar docenten toe.

De twee bovenstaande aspecten kunnen gekoppeld worden aan een door docenten *gevoelde afname*

van de *professionele autonomie*. In verband met de invoering van de sectorstructuur komt dit gevoel sterk naar boven. De beleving is dat de docent beperkt wordt in de uitoefening van zijn vak.

*“Dat is mijn allergrootste bezwaar tegen sectoren (...) is dat docenten verplicht worden in één bepaalde sector zoveel mogelijk lessen te gaan geven. Ik vind het de dood in het onderwijs. Ik zou er niet aan moeten denken dat ik 80 tot 100 procent van mijn lessen in de havo-sector zou moeten vullen.”*

De mogelijkheid om diversiteit te hebben in het lesgeven, zowel op de havo als op het vwo werkzaam zijn, wordt gezien als een positief feit wat bijdraagt aan het werkgenot. Hoewel er al veel veranderingen in het onderwijs zijn geweest, met een gevoelde toename van werklast, is de beleving wel zo dat de docent grote zeggenschap bleef houden over zijn vak, het doceren. In de beleving van docenten nu, is dat met de invoering van sectoren hier voor een groot deel een einde aan komt. De mogelijkheid om in gesprek met de sectie de eigen voorkeur te kunnen bespreken is in de ogen van docenten in gevaar gekomen. Door het beleid van leidinggevenden wordt de keuzemogelijkheid van docenten beperkt en in de ogen van docenten is dit een inbreuk in hun professionaliteit. In overleg met de sectie moet worden bepaald welke klassen een docent onder zijn hoede heeft. Dit is volgens docenten geen zorg van leidinggevenden en dient dan ook over te worden gelaten aan degenen die daar het meeste inzicht in hebben: de docenten.

#### 4.4.2 Context

In deze context komt een deel van het beleid naar voren wat door de school nagestreefd wordt. Het beleid, wat onder andere tot uitdrukking komt in de Hoofdlijnennotitie 2005-2010, is met de komst van de nieuwe rector tot stand gekomen. In de notitie zijn een aantal doelen opgesteld met een wijze waarop deze doelen het beste bereikt kunnen worden. Het al eerder genoemde onderwijsdoel is het *'nastreven van optimale ontwikkelingskansen van onze leerlingen'*. Om dit te bereiken zijn er ook strategische doelen opgesteld waar wordt ingezet op het *creëren van een professionele cultuur*. Het professionele gedrag dat gewenst is kenmerkt zich door de steekwoorden: 'pro-actief', 'ondernemend', 'mede-eigenaar' en 'ambassadeur'. In de Onderbouwing van het Strategisch Plan (p. 3-4, 8) staat dat *'medewerkers worden gestimuleerd om zich echt deel van het geheel te voelen en met de organisaties mee te denken en te ontwikkelen'*. Er moet meer gekeken worden naar de gezamenlijke doelstellingen en belangen, dan naar het afzonderlijke, individuele belang. Een afdelingsleider geeft aan dat dit niet altijd het geval is.

*“Wat ik heb opgemerkt is dat ik denk dat mensen wel het idee hebben 'ik ben in deze school, maar ik ben mijn eigen werkgever'. En dat vind ik wel verbazingwekkend, want je bent gewoon werknemer. (...) En dat ze (de docenten) het moeilijk vinden te realiseren van 'ik ben hier in school, onafhankelijk van wat ik ben en dat is mijn werkgever'. En dat vinden mensen heel lastig. (...) En dat is helemaal niet handig voor de organisatie”.*

Het 'eigen werkgeverschap' van docenten belemmerd volgens deze afdelingsleider dat er in onvoldoende mate rekening wordt gehouden met het organisatiebelang. In interviews met afdelingsleiders kwam ook meerdere malen naar voren dat docenten meer verantwoordelijkheid moeten dragen voor de eigen taken. Afdelingsleiders merken dat er zaken op hen af worden geschoven, die eigenlijk niet (meer) de taak van hen zijn. Aangezien zij pas redelijk kort in de organisatie zijn, geven ze als verklaring dat dit vroeger blijkbaar wel normaal was. Nu moet het echter anders worden en dienen docenten ook de taken uit te voeren die eerder niet tot hun werk werd gerekend. Om een professionele cultuur te bereiken dient er dus meer in de gezamenlijke doelstellingen en belangen worden gedacht. Daarvoor wordt een open en directe houding nodig geacht, die mede moet worden gecreëerd doordat er in de praktijk een *'goed en structureel contact is tussen medewerker en leidinggevende'*.

In tegenstelling tot het verleden is de manier waarop leiding gegeven wordt veranderd. Met de nieuwe rector is er ook een *andere managementstijl* ontstaan binnen de school. Docenten en conrector die de oude rector hebben meegemaakt, bevestigen de een nieuwe manier van leidinggeven. Echter, deze nieuwe managementstijl wordt niet alleen als nieuw, maar soms ook als onpassend ervaren door docenten. Het zou niet passen bij de oude sfeer die de school had. De nieuwe stijl wordt gekenmerkt als een meer 'zakelijke' sfeer. Sommige docenten geven zelfs aan dat die sfeer zelfs het gevolg heeft van het vertrek van veel docenten. Een afdelingsleider merkt ook op dat docenten de 'zakelijke benadering', een 'benadering op afstand', lastig vinden. Hieronder het commentaar van een docent.

*“En dan wordt er wel heel makkelijk gezegd, bijvoorbeeld door hem (de rector) dat 'als er dingen zijn dan mag je altijd bij mij binnenkomen'. Maar dat doe ik niet, ik vind die drempel nog veel te hoog”.*

Er wordt een zekere afstand gevoeld door docenten tussen henzelf en de rector. Dit heeft het volgende tot gevolg.

Interviewer: *“Waarom is hij te hoog?”*

Geïnterviewde: *“Omdat ik niet het idee heb dat hij er daadwerkelijk is voor de mensen”*

Interviewer: *“Hij is er meer voor...?”*

Geïnterviewde: *“Dat weet ik niet, maar niet voor collega's. Laten we het daarop houden. Dat idee heb ik. Ik heb het idee dat hij niet goed weet wat er speelt.”*

Bovenstaand citaat uit een interview met een docent geeft het gevoel weer van meerdere docenten ten overstaan van de rector, maar ook ten overstaan van de schoolleiding als geheel. De afstand die er gevoeld wordt tussen docenten en management voedt een bepaalde beeldvorming. Hier komt het beeld naar voren dat leidinggevendenden niet 'weten wat er speelt'. Zij kennen de dagelijkse praktijk niet zoals docenten. Binnen dit kader is meerdere malen de term 'mensen-mensen' naar voren gekomen. Door docenten, die meerdere jaren werkzaam zijn binnen de school, werd gezegd dat vroeger in de schoolleiding meer 'mensen-mensen' zaten. Daar kon men zijn hart luchten, er was meer contact met alle docenten en er werd op een meer persoonlijke manier met elkaar omgegaan. Als docent werd je gezien; dat gevoel is nu afgenomen.

#### *4.4.3 Uitkomst en verklaring*

Het gevolg van de nieuwe managementstijl is dat docenten minder open naar leidinggevendenden zijn, mede doordat het vertrouwen ontbreekt tussen docenten en leidinggevendenden. In interviews met docenten kwamen hier naast het gevoelde gebrek aan waardering en de kritische houding tegenover primaire arbeidsvoorwaarden (deze aspecten kwamen het meeste naar voren), ook andere oorzaken naar voren. Bijvoorbeeld het bijna tot uitvoer komende voornemen om een fusie aan te gaan met een andere middelbare school (hier bleken veel docenten op tegen te zijn), als ook op meer individueel niveau, zoals een verminderde band tussen docent en leidinggevende (zowel afdelingsleider, als ook conrector en rector).

Dit zijn uiteraard geen goede voorwaarden om een professionele cultuur te creëren zoals leidinggevendenden dat voor ogen hebben. Wel geven docenten aan dat zij het niet oneens zijn met het idee om zich op een meer professionele manier op te stellen. Velen waren hiervoor. Alleen de omgevingscondities ontbreken, zoals het vertrouwen wat nodig is om open met elkaar te spreken.

Of zoals een docent zei:

*“De randvoorwaarden zijn er nog niet in om nieuwe professionaliteit mogelijk te maken. Mensen zijn er wel voor, maar durven niet.”*

Het creëren van de professionele cultuur wordt op deze wijze bemoeilijkt waar de nieuwe 'zakelijke' manier van leidinggeven mede debet aan is. Voor docenten die ook de andere manier van leidinggeven hebben meegemaakt is dit een grote verandering geweest. Maar ook docenten die alleen deze nieuwe manier hebben meegemaakt vinden het soms onpassend. Het zou niet bij het soort organisatie horen: een middelbare school. Het is een organisatie met een maatschappelijke verantwoordelijkheid. In het licht hiervan is er onder docenten een gevoelde *behoefte aan vertrouwen en openheid*.

De veranderingen die zich in de laatste jaren hebben voorgedaan, als ook de aanstaande invoering van het sectorale model, hebben tot gevolg gehad dat het gevoel van *herkenbaarheid* in de school minder is geworden. De docent identificeert zich, volgens eigen zeggen, in mindere mate dan voorheen met de organisatie. Dit ligt mede aan de nieuwe managementstijl, maar ook specifiek door de invoering van het sectorale model. Het is in strijd met het beeld wat docenten hebben over hoe zij het beste hun vak kunnen uitoefenen. Er wordt een afname gevoeld van hun professionele autonomie, omdat zij voor een gedeelte de zeggenschap verliezen over een stuk van hun werk waar zij dat eerst wel hadden. Het professionele zelfbeeld wordt aangetast door de organisatie, waardoor de identificatie met de school afneemt.

#### **4.5 Samenvatting**

In deze samenvatting worden alle resultaten die aan bod zijn gekomen nog even kort achter elkaar besproken. '*Communicatie en betrokkenheid*' is het thema van het eerste resultaat. Onder docenten wordt er een grote onduidelijkheid beleefd ten aangaande van het sectorale model. Men weet niet goed wat het model inhoudt en er doen verschillende versies de ronde over de precieze persoonlijke consequenties die dit model met zich mee zou brengen. Zelfs leden van de MR ervaren dit. De onduidelijkheid brengt voor de leden van de organisatie onzekerheid met zich mee. Docenten weten niet goed waar ze aan toe zijn. Een reden daarvoor is dat de communicatie vanuit het management niet zo goed is als het zou kunnen zijn. Dit is door leidinggevendenden zelf ook aangegeven. Een uitkomst hiervan is dat de betrokkenheid van docenten afneemt. Door de onzichtbaarheid van de besluitvorming wordt een verminderd gevoel van openheid ervaren door docenten. Het 'niet weten' zorgt ervoor dat er op het eerste gezicht ook weinig weerstand bestaat, er wordt immers niet in het openbaar hevig geprotesteerd. Dit kan voor leidinggevendenden op instemming lijken, maar dat is waarschijnlijk schijn. Deze aspecten samengenomen hebben tot gevolg dat het gevoel van

eigenaarschap ten overstaan van de invoering van het model bij docenten is aangetast.

Het tweede resultaat '*autoriteit van leidinggeevenden*' begint met de 'vraagtekens' die docenten plaatsen bij de inhoud van het sectorale model. Voor velen is het geen oplossing voor de problemen die ze zelf ervaren. Er worden kritische vragen over de werkbaarheid gesteld en de afstand die gevoeld wordt tussen theorie en praktijk komt naar voren. Nu definitief besloten is dat de sectoren er gaan komen, is er een gelatenheid te bemerken onder docenten. 'Eerst zien, dan geloven' is een zin die vaak gezegd wordt. Eerdere ervaringen, zoals de invoering van de teamstructuur die niet door ieder als een succes wordt gezien, voeden die gelatenheid. De wisseling van leidinggeevenden is de context waarin dit zich afspeelt. Vooral afdelingsleiders, waar docenten in hun dagelijkse werk het meest van alle leidinggeevenden mee te maken hebben, zijn nieuw binnen de school. Dit zorgt ervoor dat er sprake is van niet goed ingespeelde werkrelaties. Het is voornamelijk moeilijk voor afdelingsleiders om docenten te overtuigen van de voordelen van de sectoren. In deze context ontstaan er legitimiteitsproblemen. Docenten 'volgen' leidinggeevenden niet in hun redenering. De eerdere negatieve ervaringen en wisselingen van management zijn hier debet aan.

Als laatste is de '*identificatie met de organisatie*' aan bod gekomen. In de laatste paragraaf is gesteld dat de identificatie van docenten met de organisatie is afgenomen. De herkenbaarheid is minder geworden. Daar zijn een aantal redenen voor. Er is onder docenten een gevoel gebrek aan waardering waar te nemen. De beleving is dat vanuit de leidinggeevenden de docent als zijnde een professional niet wordt gewaardeerd. Dit samen met de wisseling in het personeelsbestand en de kritische houding tegenover de primaire arbeidsvoorwaarden heeft tot gevolg dat er een afname wordt gevoeld in de professionele autonomie. Dit wordt zeker gevoeld door de aankomende sectorstructuur, omdat de docent beperkt wordt in zijn keuzemogelijkheid om zijn vak op zijn manier vorm te geven. Deze betekenisgeving speelt zich af in de context dat schoolleiding als één van haar doelen heeft een professionele cultuur op te bouwen. Hoewel docenten hier niet per se op tegen zijn vormt de stijl waarin wordt leiding gegeven, een meer 'zakelijke' stijl dan voorheen, geen goede basis om de professionele cultuur te bereiken. Er wordt een afstand ervaren tussen docenten en schoolleiding en de vraag onder docenten is 'weten zij daarboven wel wat er speelt?'. Deze ongemakkelijkheid heeft onder docenten het gevoel opgeroepen dat zij meer behoefte hebben aan vertrouwen en openheid.

## 5. Conclusie

### 5.1 Inleiding

Dan nu het laatste hoofdstuk van dit onderzoeksverslag: de conclusie. Hierin zal een verband tussen de besproken literatuur en de zojuist aan bod gekomen resultaten gelegd worden. De hoofdvraag die in de inleiding is gesteld zal beantwoord worden, te weten:

*“Welke betekenis geven docenten aan een structuurverandering, namelijk de invoering van een sectoraal model, en welke invloed heeft dit op de cultuur van de organisatie?”*

Het beantwoorden van deze vraag is tweeledig. De hoofdvraag behelst als eerste de betekenis die docenten geven aan de verandering in de structuur. De manier waarop deze professionals hun 'werkelijkheid' beleven is de rode draad geweest voor dit onderzoek. Vanuit de interpretatieve benadering is de werkelijkheid niet extern meetbaar en op die wijze ook niet te begrijpen, maar gekeken moet worden naar de betekenissen van personen die deel uit maken van een bepaalde context om een verschijnsel te kunnen doorgronden. Het 'zijn' van docent is de gemeenschappelijke noemer die hen bindt. Hun docentschap is een deel van hun identiteit en deze identiteit speelt mee in hoe zij de wereld om hen heen interpreteren. De interactie die er bestaat tussen betekenissen van docenten leidt tot een gezamenlijke werkelijkheid. De cultuur ontstaat vervolgens door de manier waarop de leden die gezamenlijke werkelijkheid beleven. Een proces wat afhankelijk is van de wijze waarop personen over betekenissen onderhandelen en op welke manier dominante betekenissen tot stand zijn gekomen. Bij de bespreking van de resultaten zijn deze dominante betekenissen aan bod gekomen en die vormen de basis om de tweede zinsnede van de hoofdvraag te kunnen beantwoorden: welke invloed hebben de betekenissen op de cultuur van de organisatie? In het literatuur hoofdstuk zijn twee auteurs aan bod gekomen, Martin en Bate. In de volgende paragraaf wordt de cultuur van de organisatie besproken aan de hand van de perspectieven van Martin, waarbij het differentiatieperspectief hetgeen was wat het meest terugkwam in de cultuur binnen de school. Daarna zal de interactie, zoals door Bate beschreven, tussen cultuur, structuur en strategie aan bod komen met daarin de rol van het management. Als laatste komt een korte reflectie op dit onderzoek ter sprake.

### 5.2 Het differentiatieperspectief

De betekenissen van docenten en leidinggevendenden die naar voren zijn gekomen kunnen in het licht worden geplaatst van de cultuur perspectieven die door Martin zijn opgesteld. Ten tijde van het onderzoek is het *differentiatieperspectief* het meest overheersend gebleken. Dit perspectief

kenmerkt zich door het bestaan van subculturen binnen een organisatie. Consensus kan wel degelijk bestaan, maar de grenzen hiervan worden aangegeven door de subculturen. De verschillen worden duidelijk als deze subculturen elkaar ontmoeten. Hoewel het differentiatieperspectief het overheersende perspectief is betekent het geenszins dat elementen uit het integratie- en fragmentatieperspectief niet binnen de organisatie aanwezig kunnen zijn. Zoals Martin aangeeft is cultuur in meerdere lagen herkenbaar en het is juist de combinatie van drie perspectieven die het meest volledige beeld kunnen geven van een cultuur. Een goed voorbeeld van het integratieperspectief is het centrale onderwijsdoel van de organisatie, namelijk "het nastreven van optimale ontwikkelingskansen van onze leerlingen". Elk van de organisatieleden onderschrijft dit en is gemotiveerd om dit waar te maken. Zowel leidinggevend en docenten blijken erg betrokken te zijn met de leerlingen en docenten doen hun best om leerlingen zo goed mogelijk les te geven en te begeleiden. Hoewel leidinggevend en docenten over deze missie niet anders denken, is er wel verschil in de manier waarop zij dit doel willen bereiken.

Met de aankomende invoering van het sectorale model zijn deze verschillen duidelijk te zien en blijken er twee subculturen te bestaan, namelijk de subcultuur van het management en de subcultuur van docenten. De invoering van de sectoren is door het management geïnitieerd, maar raakt het werkterrein van de docenten. Er ontstaat een overlapping van de grenzen en dit zorgt voor frictie. Leidinggevend geloven dat het sectorale model een goede structuur brengt die van belang is om de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren, vanuit de gedachte dat het leerproces van de leerling centraal staat. Het team moet de leerling 'meenemen' in één van de sectoren door de jaren heen. Ook docenten zullen daar baat bij hebben, omdat ze zich kunnen concentreren op en specialiseren in één sector. De spanning en werkdruk die wordt gevoeld zal hierdoor afnemen. Docenten daarentegen zijn hier niet eenduidig over te spreken. Ze stellen vragen over de inhoud en de werkbaarheid van het model en hebben duidelijk een andere visie over de vormgeving van het onderwijs. Het is ook niet duidelijk op welke manier het model specifiek zal doorwerken in het dagelijkse werk van de docenten. Hoewel er werkdruk bestaat wordt de oplossing niet gezien in de invoering van sectoren. Docenten zijn zelfs bang dat het plezier in hun werk erop achteruit gaat, omdat de diversiteit in hun werk afneemt. Er bestaat dus weerstand tegen de invoering van het sectorale model. Veel docenten voelen zich aangetast in hun identiteit van professional, als een persoon met kundigheid op het gebied van onderwijs, en voelen zich geen waardige partner naast het management. De structuurverandering heeft tot gevolg dat er sprake is van een 'contested zone' tussen het onderwijskundig en beheersmatig domein (Giesbers & Bergen 1992:19). De invoering van het model raakt beide domeinen en er treedt duidelijk conflict op tussen de twee.

Beide subculturen verschillen over de inhoudelijke kant van het model, maar het differentiatieperspectief is ook te zien in het proces dat beiden doormaken voordat de verandering



daadwerkelijk ingaat. Het proces heeft zijn weerslag op de beleving van docenten van de inhoudelijke kant van het model. Een probleem binnen het proces is het gebrek aan communicatie. Docenten zijn niet goed geïnformeerd over het sectorale model en de redenen voor de keuze hiervoor van de schoolleiding. Er doen verschillende versies de ronde, wat tot gevolg heeft dat docenten onzeker worden over de impact van het sectorale model op hun persoonlijke situatie. Een factor die verklaart waarom docenten zich niet betrokken voelen bij het proces om voor dit model te kiezen en voelen zich daarom geen eigenaar. Het is ook in lijn met de onderzoeksresultaten die Van Veen (2005: 917) presenteert, namelijk dat veranderingen voornamelijk buiten docenten om worden ontworpen en doorgevoerd. Ook in dit onderzoek is naar voren gekomen dat de vernieuwing niet aansluit bij de zorgen en problemen die door docenten worden ervaren en dat het eigenaar worden van het proces voor docenten nog ver te zoeken is.

Het fragmentatieperspectief blijkt het minste aan de orde te zijn binnen de school. Dit perspectief kenmerkt zich juist door verschillen waarbij consensus en eenvormigheid niet bestaan. Cultuur is nooit constant en duidelijk en altijd aan verandering onderhevig. Zo ambigu is de cultuur binnen de school niet. Docenten staan niet op zichzelf, maar vormen groepen binnen de school. Hoewel sommigen aangeven dat er veel is veranderd de laatste jaren en banden tussen docenten minder zijn geworden (onder andere door de wisseling in het personeelsbestand), voelen docenten zich met elkaar verbonden als zijnde professionals. Wel zijn er meerdere gradaties van subculturen te vinden, dan de twee die al genoemd zijn. De sectie is nog steeds het belangrijkste verband waarin de docent deelneemt. Dit is al jaren een gegeven binnen de school; de sectie is een sterke subcultuur. Met de komst van de teams is dit gedeeltelijk veranderd. Het verschilt echter per docent in welke mate hij zich identificeert met het team. Hier zijn verschillen in te bemerken, wat onder andere in verband gebracht kan worden met de successen die een team heeft geboekt, in hoeverre er goed wordt samengewerkt en er betrokkenheid bestaat naar elkaar toe. De teams hebben een tweede samenwerkingsverband naast de sectie voor docenten opgeleverd, maar hebben nog niet de sterke saamhorigheid zoals bij de secties te bemerken is. Dit is in strijd met het beeld wat leidinggevenden hebben over de rol van de secties en de teams. De sectorstructuur moet een optimalisering van de teamstructuur zijn. De teams hebben daarin verantwoordelijkheid en er dient de meeste besluitvorming in plaats te vinden. De achterliggende gedachte is dat op die manier meer draagvlak wordt gecreëerd, aangezien er verschillende secties in plaats hebben. Dit is in de praktijk echter nog niet aan de orde. Docenten verbinden hun identiteit met de sectie en in veel mindere mate met het team. Doordat leidinggevenden hier niet op inspelen wordt de autoriteit van management en de daaraan verbonden identificatie met de organisatie minder.

### 5.3 *Interactie tussen cultuur, structuur en strategie en de rol van management*

Organisaties ‘hebben’ geen culturen, maar organisaties ‘zijn’ culturen. Vanuit deze gedachte is het onderzoek uitgevoerd. Dit betekent dat losse begrippen naast het begrip ‘cultuur’, zoals ‘strategie’ en ‘structuur’, geen aparte op zichzelf staande onderwerpen zijn binnen de organisatie. Alles wordt juist omvat door de organisatie en daarin overlappen en vloeien zij in elkaar over. Bate beschreef deze begrippen en verandert de een, dan verandert de andere mee. In de beleidstukken van het management komen deze begrippen ook terug. Op vier beleidsgebieden worden ‘*strategische keuzes, interventies in de cultuur en structuuraanpassingen*’ gemaakt. Er wordt gestreefd naar een professionele cultuur, waarbij wordt vermeld dat ‘*de structuur de cultuur zal ondersteunen*’. Een verandering in de structuur wordt door leidinggevenden ingezet en het onderzoek heeft zich hierop gericht; de aanstaande invoering van het sectorale model. Het management heeft haar redenen om voor deze verandering te kiezen, maar er ontstaat weerstand. Docenten zijn het niet eens met de keuze voor het model en er wordt slecht gecommuniceerd. Vanuit hun identiteit al professional hebben zij zelf een sterk idee hoe het onderwijs vorm gegeven moet worden; de ideeën van leidinggevenden komen echter niet overeen. Dit versterkt het gebrek aan waardering wat door docenten gevoeld wordt. De autoriteit van leidinggevenden neemt af en er wordt meer op de eigen professionaliteit en de verbanden waarin docenten plaats hebben vertrouwd. Docenten beschouwen in context van deze verandering het management niet als een effectieve behartiger van hun eigen belangen (Mintzberg 1991:180-187) en de samenwerking leidt hieronder, wat weer effect heeft op de tevredenheid en motivatie van docenten (Giesbers & Bergen 1992:19). Ook de zakelijke manier van leidinggeven is niet een stijl die past bij docenten. De gedachte is om meer op afstand leiding te geven en verantwoordelijkheden te leggen bij degene bij wie het hoort. Hoewel een professional hier geen moeite mee moet hebben, hij heeft immers grote zeggenschap over de inhoud van zijn werk, wordt op deze manier toch het vertrouwen en openheid tussen management en docenten op het spel gezet. De stijl van leidinggeven versterkt de kloof tussen beiden, en samen met de slechte communicatie, wordt het proces naar de verandering toe bemoeilijkt.

De conclusie kan getrokken worden dat hoewel het management de termen ‘cultuur’, ‘strategie’ en ‘structuur’ gebruikt in haar beleid, deze gezien worden als aparte entiteiten en de invloed die zij op elkaar hebben wordt onderschat. Er is sprake van ‘empty structuring’. Door leidinggevenden wordt niet volledig ingezien welke impact de invoering van het sectorale model heeft op de cultuur van de organisatie. Dit heeft als risico dat er kloven kunnen ontstaan tussen de manier waarop dingen formeel zijn vormgegeven en de manier waarop er werkelijk wordt gehandeld, als het sectorale model in werking gaat.

#### **5.4 Reflectie**

Dit kwalitatieve onderzoek heeft zich gericht op de cultuur van de organisatie. De betekenissen van de leden van de organisatie zijn leidend voor de resultaten en de conclusies die over de cultuur van de organisatie worden getrokken. Dit brengt inzichten met zich mee, maar heeft tegelijkertijd zijn beperkingen. Er is sprake van een lokale context en de betekenissen zijn uniek voor de school. De reikwijdte van dit onderzoek wordt daarmee beperkt, maar de externe validiteit wordt wel vergroot aangezien de resultaten worden getoetst aan reeds bestaande literatuur en verschillende bevindingen uit dit onderzoek overeenkomen bleken te komen met resultaten uit andere onderzoeken. Hoewel men zich kan afvragen in hoeverre de resultaten generaliseerbaar zijn, vormt dit onderzoek toch een bijdrage aan andere onderzoeken die zich richten op organisatiecultuur, veranderingen en de rol van professionals hierin. Ook is vanwege het karakter van een case-study niet meegenomen de grotere context waarin de organisatie zich bevindt. Scholen verschillen van andere organisaties, omdat zij een grotere maatschappelijke verantwoordelijkheid hebben en het overheidsbeleid dienen door te voeren in het eigen beleid. Scholen bevinden zich in een afhankelijke positie en leidinggevenden dienen hier rekening mee te houden en mee om te gaan.

In dit onderzoek is naar voren gekomen dat het denken over cultuur in de vorm van perspectieven binnen de organisatie geen gemeengoed is, maar dat er meer gedacht wordt in aparte entiteiten die los van elkaar te beïnvloeden zijn. Hopelijk heeft dit onderzoek laten zien dat organisaties altijd bewegende culturen zijn en dat veranderingen binnen alle lagen hun betekenis hebben.

Waarschijnlijk zal nooit helemaal te overzien zijn op welke manier en in hoeverre een specifieke verandering van invloed is en doorwerking heeft. Wel kan door leidinggevenden meer inzicht worden verkregen door zich te realiseren dat de betekenis die leden van de organisatie geven aan de verandering voortkomt uit hun identiteit. Dit is van invloed op de mate waarin zij meegaan met de verandering. Wellicht kunnen veranderingsprocessen door dit inzicht beter doorgrond en begeleid worden.

## Literatuurlijst

- Aelterman, A., Verhoeven, J., Rots, I., Buvens, I., Engels, N. & Van Petegem, P., *Waar staat de leraar in onze samenleving? Een onderzoek naar opvattingen over de professionaliteit en waardering van leerkrachten*, Academia Press.
- Bate, P. 1996, *Strategies for cultural change*, Butterworth-Heinemann.
- Bate, P., Khan, R. & Pye, A. 2000, "Towards a culturally sensitive approach to organization structuring: Where organization design meets organization development", *Organization Science*, vol. 11, no.2, pp. 197-211.
- Beijaard, D., Verloop, N. & Vermunt, J.D. 2000, "Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective", *Teaching and Teacher Education*, vol. 16, no. 7, pp. 749-764.
- Boeije, H. 2005, *Analyseren in kwalitatief onderzoek: denken en doen*, Uitgeverij Boom.
- Boonstra, J. & de Caluwé, L. 2006, *Interveniëren en veranderen: zoeken naar betekenis in interacties*, Kluwer.
- Boonstra, J.J. 2000, *Lopen over water. Over dynamiek van organiseren, vernieuwen en leren*, Vossiuspers
- Dutton, J.E., Dukerich, J.M. & Harquail, C.V. 1994, "Organizational images and member identification.", *Administrative Science Quarterly*, vol. 39, no. 2.
- e Cunha, M.P. 2002, "The Best Place to Be", *The Journal of applied behavioral science*, vol. 38, no. 4, pp. 481-495.
- Eden, D. 2001, "Who Controls the Teachers?: Overt and Covert Control in Schools", *Educational Management Administration & Leadership*, vol. 29, no. 1, pp. 97.
- Foreman, P. & Whetten, D.A. 2002, "Members' Identification with Multiple-Identity Organizations", *Organization Science*, vol. 13, no. 6, pp. 618-635.
- Gastelaars, M. & Hagelstein, G. 1996, "Management of meaning. Besturen en organiseren als processen van betekenisgeving", *Congrespublicatie 1995*, ISOR, Centrum voor Beleid en Management Universiteit Utrecht

- Giesbers, J. & Bergen, T. 1991, "Professionaliteit en professionalisering van leraren", *Meso focuserie*, vol. 8.
- Hatch, M. & Schultz, M. 1997, "Relations between organizational culture, identity and image", *European Journal of Marketing*, vol. 31, no. 5, pp. 356-365.
- Kunda, G. 1992, *Engineering culture. Control and Commitment in a High-Tech Corporation*, Philadelphia, PA.
- Maas, J. 2000, *Professionaliteit: Management van professie en professionele organisaties*, Kluwer.
- Martin, J. 2002, *Organizational culture: Mapping the terrain*, Sage Publications Inc.
- Martin, J. 1995, "The Style and Structure of Cultures in Organizations: Three Perspectives", *Organization Science*, vol. 6, no. 2, pp. 230-232.
- Mintzberg, H. 1998, "Covert leadership: Notes on managing professionals", *Harvard business review*, vol. 76, pp. 140-148.
- Mintzberg, H. 1980, "Structure in 5's: A Synthesis of the Research on Organization Design", *Management Science*, vol. 2, no. 3, pp. 322-341.
- Mintzberg, H. 1991, *Minzberg over Management. De wereld van onze organisaties*, Uitgeverij van Veen – Amsterdam/Antwerpen
- Noordegraaf, M., Veenswijk, M. & Vermeulen, J. 2004, "Culturen identificeren. Een nieuwe agenda in de publieke sector", *Bestuurskunde*, jg. 13 (2004), nr.3, themanummer "Cultuur" onder redactie van M. Noordegraaf, M. Veenwijk & J. Vermeulen.
- Schein, E.H. 2004, *Organizational culture and leadership*, Jossey-Bass Inc Pub.
- Skalen, P. 2004, "New public management reform and the construction of organizational identities", *International Journal of Public Sector Management*, vol. 17, no. 3, pp. 251-263.
- Smircich, L. 1983, "Concepts of culture and organizational analysis", *Administrative Science Quarterly*, 1983, vol. 28, pp. 339-358.
- Smircich, L. & Morgan, G., 1982, "Leadership: The Management of Meaning", *The Journal of applied behavioral science*, vol. 18, no. 3, pp. 257-273.

- van Veen, K. 2004 "De invloed van vakachtergrond op de betekenisconstructie van docenten in de context van vernieuwingen", *Paper voor de ORD*, Instituut voor Leraar en School, Katholieke Universiteit Nijmegen.
- van Veen, K., Brink, G. van der, Jansen, T., & Pessers, D.(2005). "*Lesgeven, een vak apart!*" Uit: "*Beroepszeker. Waarom Nederland niet goed werkt.*" Uitgeverij Boom: Amsterdam.
- van Veen, K., Slegers, P. & Van de Ven, P.H. 2005, "One teacher's identity, emotions, and commitment to change: A case study into the cognitive–affective processes of a secondary school teacher in the context of reforms", *Teaching and Teacher Education*, vol. 21, no. 8, pp. 917-934.
- Van Veen, K. & Slegers, P. 2006, "How does it feel? Teachers' emotions in a context of change", *J. Curriculum Studies*, Vol. 38, No. 1, pp. 85–111
- Vermeulen, J. 1997, "Professioneel handelen als taaipraktijk", *De ladder op omlaag?: een psychologie van besturen*, Dijk, A. & Verweel, P., Uitgeverij Van Gorcum
- Watson, T.J. 2001, *In search of management: Culture, chaos and control in managerial work*, Cengage Learning.
- Weick, K.E. 1995, *Sensemaking in organizations*, Sage.
- Whetten, D.A. 2006, "Albert and Whetten revisited: Strengthening the concept of organizational identity", *Journal of Management Inquiry*, vol. 15, no. 3, pp. 219.

#### *Gebruikte stukken van de organisatie*

Hooflijnennotitie Christelijk College Nassau-Veluwe Harderwijk, 2005-2010

Vereniging voor Christelijk Voortgezet Onderwijs te Harderwijk en omstreken 36921, Jaarverslag 2007

Strategisch Plan CCNV, versie september 2008

"Van overdracht naar leerresultaten" Onderbouwing van het strategisch plan 2008-2011

Chr. College Nassau-Veluwe. Schoolgids 2008-2009

VIA Visitatieproject Ronde II. Visitatierapport Christelijk College Nassau-Veluwe Harderwijk, oktober 2007

VCVO Jaarverslag 2007

Rest: verschillende overzichten (teamstructuur, jubilea data, werktijdfactoren, ingevulde keuzeformulieren); notulen MR-vergaderingen 2008-2009; InterComm 2008-2009