



## UvA-DARE (Digital Academic Repository)

### Bottom up verandering, top down aangestuurd: onderwijskwaliteit en managementcultuur in het hbo

Hermes, J.; Bakhuisen, N.; Bouwmeester, L.

**Publication date**

2015

**Document Version**

Final published version

**Published in**

Tijdschrift voor Hoger Onderwijs

**License**

Article 25fa Dutch Copyright Act

[Link to publication](#)

**Citation for published version (APA):**

Hermes, J., Bakhuisen, N., & Bouwmeester, L. (2015). *Bottom up verandering, top down aangestuurd: onderwijskwaliteit en managementcultuur in het hbo*. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 33(4), 59-74.

**General rights**

It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

**Disclaimer/Complaints regulations**

If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please Ask the Library: <https://uba.uva.nl/en/contact>, or a letter to: Library of the University of Amsterdam, Secretariat, Singel 425, 1012 WP Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.

# *Bottom up* verandering, *top down* aangestuurd: onderwijskwaliteit en managementcultuur in het hbo

Joke Hermes, Nicolette Bakhuisen  
& Laura Bouwmeester

In: Tijdschrift voor  
Hooger Onderwijs  
33 (4)  
pp. 59-74  
2015

**Samenvatting:** Dit artikel gaat over de keuze van een grote onderwijsinstelling om haar onderwijskwaliteit een impuls te geven door het proces van onderwijs ontwikkelen, geven, evalueren en doorontwikkelen vergaand te herstructureren. Dit proces volgt een schema. Schema en proces worden tezamen de onderwijscyclus genoemd als aanduiding van de keten van commissies waarin docenten zitting hebben. Eerder al was dezelfde hoger beroepsonderwijsinstelling begonnen met het ontwikkelen van beleid waardoor docenten zich meer gekend moeten voelen in hun centrale rol. In opdracht van de projectgroep 'onderwijscyclus' is onderzocht hoe docenten de invoering van de nieuwe onderwijsstructuur beleven. Etnografisch geïnspireerd onderzoek werd uitgevoerd om gedeelde culturele kennis te reconstrueren in de vorm van 'grote verhalen'. Daar zijn er twee van. Het eerste verhaal laat wantrouwen zien ten aanzien van opgelegde verandering en vernieuwing. Het tweede verhaal laat zien dat vooral de relatie met studenten docenten motiveert. Daar ligt een blokkade om onderwijsvernieuwing centraal aan te sturen of zelfs middels processtructureering te benaderen. De probleemstelling van het artikel is dan ook of de invoering van de onderwijscyclus wel of niet de beoogde onderwijsvernieuwing en kwaliteitsverbetering kan opleveren. De onderzoeksvraag voor dit artikel is: welke grote verhalen liggen ten grondslag aan de beleving van docenten van de invoering van de Onderwijscyclus? Het gaat dan zowel om het interpreteren en contextualiseren van de manier waarop docenten de verhouding schetsen tussen hun beroep en hun werktaken, als om evaluatie van een poging om top down vanuit het management een bottom-up verandering (in de onderwijspraktijk) te stimuleren. Het onderzoeksmateriaal bestaat uit halfgestructureerde interviews met 30 betrokkenen (25 docenten en vijf opleidingsmanagers).

**Trefwoorden:** Kwaliteit, managementcultuur, docentbeleving, onderwijsontwikkeling

Auteurs: Dr. Joke Hermes, Hogeschool Inholland en Universiteit van Amsterdam, lector Media, Cultuur en Burgerschap, Hogeschool Inholland  
Nicolette Bakhuisen MSc., Hogeschool Inholland  
Drs. Laura Bouwmeester MA, Hogeschool Inholland  
E-mail: joke.hermes@inholland.nl

## Bottom up verandering, top down aangestuurd: onderwijskwaliteit en managementcultuur in het hbo

**Summary:** This paper evaluates the choice of a higher education institution to strengthen educational quality by (re)structuring the process of development, teaching, evaluating and further development of teaching modules in what is called the 'educational cycle'. The teaching cycle consists of a chain of committees that consist of teaching staff. The committees pass on course content, which each committee further develops. The same institution earlier embraced a policy to underline the central role of lecturers. Commissioned by the project team 'educational cycle', we used an ethnography-inspired research method in order to examine how teaching staff experienced the new policy by reconstructing shared cultural knowledge. We found two major shared 'stories'. The first shared story points to a sense of distrust regarding imposed innovation and change. The second shared story makes clear how teaching staff is mostly motivated by and in interaction with students. This makes the top down introduction of new systematics for teaching and teaching quality difficult. The problem addressed here is whether the educational cycle can bring about the desired change? The central question is: how to understand the larger shared stories that structure how teaching staff experiences a new development and teaching structure? How can we interpret and contextualize the way in which lecturers understand the relation between their profession and actual professional tasks, in relation to this particular attempt to bring about bottom up change from a top down perspective. The research material consists of 30 semi-structured interviews with those involved (25 lecturers and five team managers).

**Keywords:** quality, management culture, teacher experience, course development

### Casus, relevantie en probleemstelling

In 2010 neemt Hogeschool Inholland zich voor om van een management gedreven organisatie een onderwijs gedreven organisatie te worden. De hogeschool komt in deze periode in het nieuws, omdat de kwaliteit van afstuderen en diplomering bij een van de opleidingen onvoldoende is (Onderwijsinspectie, 2010). De kwaliteit van het onderwijs kan worden verhoogd, zo hoopt de hogeschool, als betrokkenen aan het roer staan en niet de managers. Docenten zullen als professionals het beste uit zichzelf kunnen halen. Onderwijs wordt niet gestuurd op afgeleide indicatoren zoals slagingspercentages. Een concrete maatregel in dit 'Docent Centraal' beleid is de start van 'de onderwijscyclus' in 2011 (Inholland, 2011, p. 23 & 30).

Inholland definieert de onderwijscyclus als een cyclisch proces waarin docenten als lid van een commissie regie over de ontwikkeling en de uitvoering van het onder-

wijsv  
het c  
den c  
de ui  
Flank  
de on  
cyclu  
ken v  
Alled  
moet  
vende  
docer  
D  
een b  
(25 d  
Inhol  
grond  
wing  
artike

De be  
ven in  
wen, I  
de Inl  
worde  
energi  
meer c  
ben de  
of ped  
len. O  
jaren e  
over e  
leiding  
inhou

De pro  
waaier  
of niet  
zin va  
van de

wijs voeren (Inholland, 2014, p. 15). In praktijk ontwikkelt een curriculumcommissie het curriculum van een opleiding, waarna leerjaren en modules daarin verder worden ontwikkeld door een volgende groep docenten. Anderen evalueren vervolgens de uitvoering. De resultaten worden weer ingebracht bij de curriculumcommissies. Flankerend onderzoek naar de voortgang van de implementatie en de effectiviteit van de onderwijscyclus maakt deel uit van het projectplan. De projectgroep Onderwijscyclus heeft de auteurs van dit artikel gevraagd de beleving van docenten te onderzoeken vanwege hun expertise op het gebied van media & cultural studies-onderzoek. Alledaagse betekenisconstructie staat daarin centraal (Johnson, 1986/7). Concreet moet het onderzoek leiden tot de reconstructie van de onderliggende betekenisgevende structuur, in het bijzonder de gedeelde interpretatiekaders van deelnemende docenten en opleidingsmanagers. Deze kaders heten hier gedeelde 'verhalen'.

De concrete casus die in dit artikel centraal staat bestaat uit interviewmateriaal en een beperkte documentanalyse. Half gestructureerde interviews met 30 betrokkenen (25 docenten en vijf opleidingsmanagers) zijn volledig getranscribeerd. Relevante Inholland beleidsdocumenten (gepubliceerd tussen 2010 en 2014) zijn als achtergrondmateriaal gebruikt. Het onderzoek richt zich op concrete onderwijsvernieuwing (micro-niveau) en niet op het niveau van de organisatie (meso-niveau). In het artikel wordt vooral van het getranscribeerde interviewmateriaal gebruik gemaakt.

De beleving van de invoering van de onderwijscyclus is vanuit meerdere perspectieven interessant. Dat geldt ook voor de context, de wens om hbo onderwijs te vernieuwen. De casus roept een reeks aan vragen op die verder gaan dan de vraagstelling van de Inholland projectgroep Onderwijscyclus. Kan van bovenaf een beweging ingezet worden waardoor de werkvloer zich gesterkt voelt en komt tot bottom-up inzet en energie? Hoe zien docenten onderwijs, onderwijskwaliteit en hun eigen rol daarin na meer dan drie decennia onrust, hervorming en bezuinigingen? Zeker in het hbo hebben docenten te maken met managers (op de hoogste niveaus vaak niet inhoudelijk of pedagogisch-didactisch geschoold) die de koers van onderwijs en instelling bepalen. Onderwijs werd daarnaast in het kader van kwaliteitsbevordering de afgelopen jaren steeds minder afhankelijk gemaakt van individuele docenten. Onderwijs geven over eigen 'hobby' onderwerpen is gesneuveld ten faveure van samenhang in de opleidingen. Al jaren bieden onderwijskundigen de kaders aan waarbinnen docenten inhoud vormgeven.

De probleemstelling voor dit artikel is geformuleerd tegen de achtergrond van deze waaier aan vragen en overwegingen. Kan de invoering van de onderwijscyclus wel of niet de beoogde onderwijsvernieuwing en kwaliteitsverbetering opleveren (in de zin van actualiteit en relevantie, van niveau en van aansluiting op het beroepenveld, van daarbij passende effectieve en aansprekende vormen van lesgeven en toetsen en

vooral in de zin van een gegarandeerd en constant hoog algemeen kwaliteitsniveau waarbij docenten elkaar onderling als 'peers' controleren en verbeteren)? Docenten hebben hierin een beslissende rol. Als de nieuwe manier van onderwijs ontwikkelen, geven en evalueren hen niet overtuigt, dan is de kans klein dat die hen motiveert om het onderste uit de kan te halen en op een nieuwe manier te gaan werken. De centrale vraag voor dit artikel is dan ook breder dan de onderzoeksvraag van de opdrachtgever: welke vertogen (in de zin van gedeelde kaders van betekenisgeving, verder kortweg 'verhalen') structureren de beleving van docenten en andere betrokkenen van de invoering van de cyclus? Hiermee verbonden is een tweede vraag: geven deze gedeelde verhalen aanleiding te denken dat het invoeren van de onderwijscyclus tot onderwijsvernieuwing en -verbetering zal leiden?

### **Benadering en onderzoeksmethode**

Voor de verzameling en analyse van het materiaal is de gefundeerde theoriebenadering gevolgd (Glaser & Strauss, 1976) zoals dat in cultural studies onderzoek vaker gebeurt (Gray, 2002). Theorie wordt gevormd vanuit de verzamelde data. Dataverzameling en analyse gaan gelijk op en wisselen elkaar voortdurend af. Het inhoudelijke theoretisch kader vormt zich in de loop van het onderzoek en is in de tekst herkenbaar aan literatuurverwijzingen en het bespreken daarvan in het licht van de gevonden resultaten. Het doel van deze analyse was het identificeren van gedeelde ervaringen, en de reconstructie van 'gedeelde verhalen' die daar achter liggen, middels identificatie van interpretatieve repertoires. Wetherell en Potter (1987) definiëren deze interpretatieve repertoires als: 'recurrently used systems of terms used for characterizing and evaluating actions, events and other phenomena' (1987, p.149). Interpretatieve repertoires (gedeelde verhalen) worden gebruikt bij het begrijpen en legitimeren van specifieke taakinvullingen van 'docent zijn' en bij het formuleren van wat van een docent in een onderwijsorganisatie verwacht mag worden. Deze onderliggende gedeelde culturele kennis bepaalt en beperkt hoe er over de onderwijscyclus kan worden gedacht en gesproken. Dit type analyse gaat uit boven individuele houdingen en meningen (Wetherell & Potter, 1987, pp.172-175) en kijkt naar die kennis (of die nu voortkomt uit ervaring, emoties of reflectie) die door betrokkenen gedeeld wordt. Voor de projectleiding, de opdrachtgever voor het onderzoek, toont onderzoek zoals dit de mate van betrokkenheid van onderwijsgevend en de manier waarop de nieuwe structuur wordt ingekaderd op de werkvloer.

Omdat gezocht wordt naar begrip (van een onderliggende betekenisgevende structuur) is gekozen voor half-gestructureerde open interviews en voor een analysemethode die gericht is op het theoretiseren van de onderzochte werkelijkheid. Omdat

het gaat om de invoering van een nieuwe manier van werken waaraan betrokkenen moeten wennen, zijn de interviews in twee ronden gehouden. De tweede ronde had als aanvullende deelvraag of er sprake was van verandering in de verhalen of zelfs van nieuwe verhalen. In de eerste ronde zijn 19 docenten en vijf managers geïnterviewd. 16 docenten en drie managers zijn ruim een half jaar later in de tweede ronde opnieuw geïnterviewd. In aanvulling op het bestaande materiaal zijn ook nog 6 docenten geïnterviewd bij opleidingen waar nog met niemand was gesproken. In totaal zijn 30 mensen geïnterviewd (25 docenten en vijf managers), 19 van hen zijn twee keer geïnterviewd (in de eerste en tweede ronde).

In de interviews ging het over kennis en beleving van de nieuwe structuur. Besproken topics waren taakinfilling, zoals 'functie, rol en taak' en 'grootste verantwoordelijkheid'; hervormingen ('bijdrage onderwijsontwikkeling' en 'betrokkenheid bij veranderingen') maar ook, meer in het algemeen, 'plezier en trots', 'frustraties' en 'hoop voor de toekomst'. In de tweede ronde ging het erover of de cyclus al wende, of er nog positieve of andere ervaringen gemeld konden worden, en over hoop en toekomstvisie. Het onderzoeksmateriaal bestaat uit transcripten van de interviews.

## Analyse

De gesprekken zijn *verbatim* getranscribeerd en als tekst geanalyseerd. Voor de verwerking is het kwalitatieve data-analyse programma MaxQDA gebruikt. Een eerste stap in kwalitatieve data-analyse is het uiteenrafelen van het ongeordende interviewmateriaal door het toekennen van trefwoorden (open coderen). De tweede stap is het zoeken naar samenhang door de losse trefwoorden (in MaxQDA gaat het dan om 'codes') te groeperen naar omvattende thema's (axiaal coderen), waaruit vervolgens gezocht wordt naar de onderliggende logica in het interviewmateriaal (selectief coderen). Toegekende trefwoorden zijn tijdens het axiaal coderen zo geclusterd dat duidelijk kan worden of zij verbonden worden door een achterliggend gedeeld verhaal, een betekenisgevende structuur die herkenbaar is aan terugkerende verwijzingen en beelddspraken dat niet onmiddellijk zichtbaar is in de individuele gesprekken. Bij het doornemen van de tekstfragmenten uit de verschillende interviews die bij de trefwoorden of codes horen, lijkt sprake te zijn van de categorieën zoals weergegeven in figuur 1:

- (sterke) emoties,
- een ideale wereld (of situatie) versus doemscenario's,
- dialoog en teamwerken (of het gebrek daaraan),
- rollen, taken en verantwoordelijkheden en
- de onderwijscyclus zelf.

**Figuur 1.** Voorbeelden trefwoorden zoals toegekend aan tekstfragmenten in eerste 'open' coderingsronde en thema's (uit axiaal coderen, de tweede coderingslag) (thema's staan in de linker kolom, trefwoorden rechts)

Axiale codes of thema's	Open codes of trefwoorden zoals toegekend aan de oorspronkelijke tekst
Emotie-codes	Negatief: angst, frustratie, gelatenheid Positief: plezier, trots, overwinning
Transitie codes (over de organisatie)	(geen) verandering, geld, onderwijshervormingen, verbetering
Ideale wereld	ideale docent, visie verbetering onderwijscyclus, kwaliteit belangrijk
Doemwereld	geen tijd, inefficiënt, kritiek, eiland denken, slechte kwaliteit
Dialogoog	dialogoog/overleg, kennis delen, eiland denken, teamwerken
Rollen/taken	rollen (commissies/docent/manager), taken (commissies/docent/manager), zoekende, verantwoordelijkheid

Deze thema's zijn geen directe reflectie van de gestelde vragen die veel praktischer en directer waren. Ze leveren ook niet onmiddellijk zicht op achterliggende door alle betrokkenen gedeelde verhalen op. Dat wordt in kwalitatief onderzoek ook niet verwacht. De geaccepteerde procedure is om vanuit verschillende gezichtspunten te blijven kijken of het materiaal zich laat ordenen als verhaal in een narratief *frame* zoals Marshall en Rossman, (2010) het noemen. Strauss en Corbin (1990, pp. 117-119) benoemen deze derde stap als 'selectief coderen', deze stap berust op het identificeren van een verbindend verhaal in de data.

Bij het selectief coderen zijn de gevonden thema's bekeken op gedeelde elementen. De met de thema's verbonden citaten zijn daarbij tijdelijk buiten beschouwing gelaten. Dat leverde metacodes, die op een hoger abstractieniveau liggen dan de thema's of de eerste set van codes die als trefwoorden aan het oorspronkelijk materiaal zijn toegekend. Deze metacodes geven een eerste inzicht in de onderliggende verhalen. Ze worden door Glaser en Strauss (1967, pp. 38-39) *sensitizing concepts* genoemd. Door terug te gaan naar de citaten die bij de metacodes horen, wordt duidelijk dat de werkwereld in termen van macht en druk wordt beleefd: individuen kunnen structuren en processen niet veranderen (onmacht). 'De kwaliteit moet omhoog'; 'niveau is belangrijk', 'het is bureaucratisch maar dan is het ook geborgd' (drie voorbeelden van druk). Hoewel deze tekstfragmenten naar concrete zaken lijken te verwijzen, worden ze gepresenteerd als natuurkracht. Je hebt je er aan over te geven.

Het gaat hier om drie metacodes: *kwaliteit*, *niveau* en de *'wij vs. zij'*. Deze concepten worden geformuleerd door de onderzoekers op grond van hun interpretatie. Ze worden gevalideerd door toelichting op het codeerproces (zie figuur 1) en citaten uit het interviewmateriaal (zie hierna).

De *'wij vs. zij'* metacode wordt bijvoorbeeld gebruikt als wordt gesproken over de verschillende partijen binnen de hogeschool: het College van Bestuur (CvB), het management, de commissies en de docenten. Deze metacode laat het best de weerstand zien van docenten tegen opgelegde verandering en de onmacht die ze daarbij voelen.

'Ik heb nog nooit iemand vanuit het CvB horen zeggen: Wat hebben jullie nodig? Het antwoord zou zijn: Laat ons er eens goed over nadenken. Dan komen we met een voorstel ... Laat dat nou aan ons (professionals) over. Ga niet alles voorschrijven hoe het precies moet.' Frans (R1)<sup>1</sup>

'Tussen 'docent centraal' en dat CvB met zijn ideeën zit zo'n enorme kloof. Die wordt niet echt overbrugd.' Barbara (R1)

De twee citaten hieronder horen respectievelijk bij de metacode *'kwaliteit'* en de metacode *'niveau'*.

'Nou ja, weet je, doordat het zo'n bureaucratische cyclus is – bureaucratie wil ook zeggen dat er heel veel in geborgd is. Als het goed werkt is de kwaliteit ook geborgd. Het gevaar is alleen dat we de borging van kwaliteit vaak denken te kunnen doen door procedures te kunnen doen. Maar dat betekent nog niet dat je daarmee ook kwaliteit hebt.' Frans (R1)

'Kijk, het niveau moet gegarandeerd zijn. De docenten moeten het naar hun zin hebben. Dat zijn de twee echt cruciale dingen. Maar of we het nu allemaal helemaal volgens het boekje doen? Dat kan dus gewoon niet met zulke kleine opleidingen.' Nico (R1)

'Kwaliteit' is onderdeel geworden van het managementrepertoire. Het geeft geen richting of energie. Het is net als *'niveau'*, de tweede metacode, een in de beleving van de respondenten vrijwel inhoudsloos begrip dat vertaald kan worden met druk op de docent om te presteren ondanks weinig tijd en geen administratieve ondersteuning. De derde metacode, *'wij/zij'*, completeert het beeld van de hogeschool als een top-down aangestuurde organisatie.

---

1 R1 staat voor de interviews uit ronde 1, R2 refereert aan de interviews afgenomen in de tweede ronde een half jaar later.



Na het benoemen van de drie meta-codes (kwaliteit, niveau en wij versus zij) die de beleving van de docenten en betrokkenen bij de invoering van de onderwijscyclus in termen van macht en druk structureren, bleef een groep citaten over die gaan over de manier waarop de cyclus de belevingswereld van docenten is binnengekomen. Dat lijkt nogal abrupt te zijn gegaan.

'[De opleidingsmanager] had een grote poster hangen op haar kamer. Dus dat was wel handig. Toen dacht ik van: Goh, dat moet je eigenlijk op alle docentenkamers hebben.' Paula (R1)

Het schema van de onderwijscyclus wordt kritisch bekeken: het is te complex. Het zijn wel "heel veel pijlen".

'Niet helemaal duidelijk welke verantwoordelijkheden bij wie zouden moeten liggen.' Pieter (R1)

'Wat wordt er nou verwacht. En op welk moment is dat. Je zou dat in een tijdschema kunnen zetten, je zou dat in een handleiding kunnen zetten.' Wouter (R1)

'Maar ik vind het niet zo heel helder.' Anke (R1)

'... ondanks het feit dat er heel veel pijlen staan en het de indruk geeft dat het toch wel overzichtelijk is, roept het toch een heleboel vragen op.' Diederik (R1)

Dat de invoering van de cyclus ook verbonden is met het 'docent centraal' uitgangspunt is in het merendeel van de antwoorden van de docenten niet terug te vinden. De drie metacodes leiden in het onderzoek tot de interpretatie dat docenten en teamleiders zich geen eigenaar voelen van het onderwijs of van het veranderproces:

'Docent centraal is ook weer zo'n papieren ding. Natuurlijk staat de docent centraal, jij bent degene die het primaire proces beheerst. Er wordt dan geroepen van: We geven de docent meer autonomie. Dat is ook echt loos geleuter.' Barbara (R1)

'Het wordt dan ergens bedacht. Managers taal is dat dan hè? En dat wordt dan in de organisatie gepompt. En vervolgens gaat iedereen daar een soort interpretatie aan geven over wat dat dan zou moeten betekenen.' Pieter (R1)

De herhaalinterviews en de zes nieuwe interviews in de tweede ronde, een half jaar later, laten een vergelijkbaar beeld zien. In de interviews klinkt wel gewenning door: de nieuwe inrichting van de onderwijsorganisatie is een *fact of life*. Bij de kleine opleidingen (nu vertegenwoordigd in zes nieuwe interviews) die niet over locaties heen (hoeven) te werken, beluisteren we een positiever geluid. In die citaten valt op dat sprekers krediet voor het veranderproces naar zichzelf trekken: wij deden het eigenlijk al, dus het past ons wel. De onderwijscyclus is voor hen een bevestiging van hun manier van werken. Teruglezend vonden een paar citaten in de eerste interviewronde waar hetzelfde mechanisme van toe-eigening te vinden is.

'De onderwijstdynamiek is wel wat veranderd, maar de werkwijze die we hebben is redelijk stabiel. Dat betekent dat heel veel van die processen, die lopen al heel lang.' Lucas (R2)  
'Het idee van die cyclus was niet nieuw. Het is natuurlijk een vrij gebruikelijke cyclus van ontwikkeling en inspraak.' Gerard (R2)  
'Ik denk dat die cyclus niet echt leeft onder docenten. Maar kijk, wij zijn een relatief jonge opleiding. Wij hebben van de grond af aan die opleiding opgestart. Gebouwd. Gepionierd. Docenten zijn altijd al heel erg betrokken geweest bij de opbouw, bijstellen en evalueren van de opleiding.' Jolanda (R1)

## Interpretatie

De metacodes laten zich lezen als onderdelen van twee grote verhalen die de beleving van de invoering van de onderwijscyclus van een kader voorzien ('wantrouwen' en de '*raison d'être* van het docent zijn'). Ze geven een sprekend beeld van wat het betekent om vandaag de dag hbo-docent te zijn. Ze geven aanleiding om de manier waarop onderwijsvernieuwing en kwaliteitsimpulsen worden georganiseerd te herbezien. Dat gebeurt in het laatste deel van dit artikel. Hieronder schetsen we de contouren van de twee grote verhalen en verbinden ze met eerder onderzoek.

### Het eerste verhaal: Wantrouwen

Het belangrijkste verhaal is dat van het wantrouwen. In de perceptie van betrokkenen is er niet zo veel veranderd. 'Het heeft heel weinig impact gehad op hoe wij ons werk deden. (-) We hebben ons in het jargon een beetje aangepast'. Hier is de wij-zij metacode sterk vertegenwoordigd. 'Zij' (de managers, het CvB) hoeven niet te denken dat ze bepalen wat 'wij' doen. Het is een volgende interventie van bovenaf. Op veel manieren laten de interviews wantrouwen zien dat hier gericht is op de schoolleiding. De cyclus laat zich kennelijk gemakkelijk lezen als voorbeeld van de voortdurende stroom van interventies die over het onderwijs heenkomen.

Wantrouwen naar en afkeuring van de stijl waarin de overheid en later schoolbesturen het onderwijs vanaf de jaren '80 hervormen en trachten te verbeteren, hebben hun wortels in de onrust die vanaf de jaren '70 heerst als de eerste scholengemeenschappen worden gevormd (Meens, 2002). Schaalvergroting werd geacht grote financiële en managementvoordelen op te leveren maar bleek in de praktijk ook problematisch. Door de stroom van onderwijsvernieuwingen voelen leraren zich als professional miskend (Coonen, 2006, p. 249). Voor de commissie Dijsselbloem benoemt Bronneman-Helmers (2008) sectorvorming en het inrichten van multisectorale instellingen,

de extensivering van het onderwijs en sterk stijgende leerlingenaantallen in het hbo als belangrijke factoren (idem, p. 50/1). Beleidsmakers en bestuurders krijgen een veel prominentere rol. Ze blijken gevoelig voor nieuwe denkbeelden en zetten tal van veranderprocessen in (idem, p. 287). Daarbij maken ze er geen gewoonte van om het draagvlak onder leraren eerst te onderzoeken (idem, p. 295). In onderwijsvernieuwingen tussen 1991 tot 2006 vinden nauwelijks experimenten of pilots plaats voordat veranderingen worden doorgevoerd (idem).

Wantrouwen is slecht voor professionals en voor de kwaliteit van hun werk. Professionals hebben in de regel een zekere autonomie in de manier waarop ze werkactiviteiten oppakken en uitvoeren binnen hun competentiesfeer (Funck, 2012). Deze autonomie veronderstelt 'vertrouwen'. Het is de vraag of er voor docenten nog sprake is van 'professioneel werk' als de mogelijkheid vervalt om werk naar eigen standaarden in te richten (idem). Nieuwe vormen van bestuur en *governance* en een grote nadruk op marktwerking hebben het werkleven sterk veranderd. Professioneel werk werd in de 20<sup>e</sup> eeuw gedefinieerd in termen van controle en zeggenschap. In de 21<sup>e</sup> eeuw lijkt dat tijdperk voorbij (zie Evetts, 2009). Een alternatief beeld waarbij professionals niet het slachtoffer zijn van misbegrepen vormen van bedrijfsmatig werken in publieke instellingen lijkt niet voor handen.

'Er is geen enkele bewegingsvrijheid meer.' Diederik (R1)

'Ik wil niet dat die procedure zo belangrijk wordt dat we niet meer aan de inhoud toekomen.' Nico (R1)

De cyclus wordt begrepen als het terugbrengen van zeggenschap. Ook dat voedt het wantrouwen-verhaal. Invoering van de cyclus ondergraaft, zo is het gevoel, de professionele vrijheid van docenten. Onderwijsgevend worden niet geacht op eigen houtje te opereren. Het model is als een estafette-race waarbij commissies onderwijsinhoud deels vormgeven en dan weer doorgeven. De commissies controleren elkaar. Zonder ervaring met en vertrouwen in *peer-reviewed* werken, is het in 35 jaar sterk geworden wantrouwen-interpretatiekader dan een voor de hand liggende keuze. Hoewel het wantrouwen kader is ontstaan in reactie op ingrepen van bestuurders en managers, wordt het hier ook uitgebreid naar collega's.

'Wat ik heel belangrijk vind is dat je echt overlegt met anderen. [...] Wij hebben een slecht docententeam. Het blijft aan de oppervlakte hangen.' Barbara (R1)

'Docenten opereren prima in hun rol, maar die worden wel stressvol van dingen als teamvorming waarin ze dus meer dingen zelf moeten gaan doen.' Wouter (R1)

Gezien de nauwelijks beheersbare veranderingen in het onderwijs in de afgelopen decennia hoeft het niet te verbazen dat wantrouwen, boosheid en teleurstelling de bovenliggende emoties waren in de interviews. Er was ook een ander groot verhaal dat in tweede instantie duidelijk werd. Het biedt een verklaring voor de paradoxaal werkelijkheid van het docentenbestaan: waarom zou je docent willen blijven als professionele zekerheden en steun vanuit de organisatie waarvoor je werkt altijd op losse schroeven lijken te staan? Via het tweede verhaal komt 'het eigene van de onderwijsprofessional' nader aan de orde en wordt duidelijk hoe onderwijsgeevenden ondersteund kunnen worden in processen van onderwijsverandering.

### Het tweede verhaal: de *raison d'être* van het docent-zijn

Het verhaal over de *raison d'être* van 'docent zijn' gaat over het moment waarop studenten 'vlammen', zichzelf overtreffen met een mooie scriptie of geënthousiasmeerd raken.

'Ik vind het heel fijn als ze een supermooi eindgesprek hebben, dus als het wat laterejaars zijn en als ze hele mooie scriptie geschreven hebben bij mij. En dan vervolgens op het eindgesprek naar de externe deskundige toe echt vlammen. Natuurlijk is dat mooi, want dan heb je iemand echt naar de eindstreep geholpen.' Wouter (R1)

Het valt in eerste instantie niet op dat dit vaak herhaald wordt. Het lijkt nogal voor zich te spreken: natuurlijk gaat het docenten om de student. Wat opvalt is de *manier waarop* het over studenten gaat. Er lijkt hier sprake van een 'romantisch' vertoog (Doorman, 2004) gegeven het gebruik van 'emotiecodes' en verwijzingen naar de gevoelswereld, naar de ontwikkeling van het individu, naar momenten van 'inzicht', allemaal typisch elementen van de wereldbeleving die met de Romantiek vanaf eind 18de eeuw in zwang komt.

'Als je een mooi college geeft en het begint te leven. Dat vind ik het mooiste. Ik haal niet voldoening uit een mooie toets of zo. Dat haal ik puur uit tevredenheid onder studenten als ze die colleges gevolgd hebben.' Arend (R1)

'Als je met studenten werkt merk je zelf vaak dat je iemand hebt blij gemaakt. Dat je iets voor iemand hebt betekend. Dat vind ik geweldig.' Frans (R1)

De interviewvragen leenden zich net zo goed voor een betrekkelijk zakelijke beschrijving maar daarvan is geen sprake.

Hier ligt een verbinding naar de onderzoeksliteratuur waarin het gaat over de aard van docent-zijn. Bourke en Smeed (2010, p. 38/9) wijzen op het grote aantal defi-

nitie van 'professional zijn' waarbij leraren in verschillende categorieën passen. In de verschillende definities en beschrijvingen wordt duidelijk dat de autonomie van docenten zich meer en meer beperkt tot het klaslokaal. Daarbuiten gelden allerlei nieuwe regels, eisen en prestatieafspraken. Verbiest (2006) volgt Hoyle (1975) die onderscheid maakt tussen *restricted* en *extended professionalism* op grond van kennisbasis en sociale organisatie. Docenten vallen in de eerste categorie waar en voor zover ze zich richten op hun zuivere onderwijstaak. Die definiëren ze als contact met studenten. Dat is een stabiele factor.

Als de kern van het vak het contact is met studenten, en de definiërende vorm van onderwijs nog altijd die van de docent die in zijn of haar eentje voor een groep staat, dan is het niet verwonderlijk dat het romantisch frame zo duidelijk doorklinkt. Ditzelfde frame wordt door Hermes en Zonneveld (2015) benoemt als *Bildungs*vertoog. Daarnaast spreken zij van een economisch (rendement-gericht) en een emancipatoir vertoog in het spreken over onderwijsbeleid. Het emancipatoir vertoog komt in deze interviews niet naar voren al past het goed in het hbo. De docent is in zo'n vertoog een wereldverbeteraar. Het economisch vertoog wijst op het belang van onderwijs voor de kennismaatschappij. Rendement en kwaliteit zijn centrale begrippen. Individuele studenten zijn niet heel belangrijk, goede procedures en methoden van verslaglegging en verantwoording wel. Hoewel dit de taal is van bestuurders en ministeries, zouden docenten dit vertoog kunnen gebruiken. Bijvoorbeeld als ze willen benadrukken dat het ze als docent gaat om de kwaliteit van de eindproducten of om het bewegen van een groep tot goed samenwerken. De *party line* van de moderne onderwijsorganisatie echoot echter niet door in wat hbo-docent zijn de moeite waard maakt.

~ Voor wie plezier in het werk baseert op contact met (individuele) studenten, zijn teamwerken en commissies geen plekken waar erkenning of plezier worden verwacht. Ook als docenten niet negatief zijn over de invoering van de onderwijscyclus, zijn de citaten waarin wordt gesproken in termen van plezier of erkenning zeldzaam. De positieve citaten die we vonden komen vanuit goed functionerende commissies. 'Vorig jaar hebben we (curriculumcommissie) een staande ovatie gekregen van het team toen we het programma presenteerden.' Laurens (R1) De citaten onder de code 'trots' gaan in de regel over zelf ontwikkeld onderwijs, daarin is het curriculumcommissiecitaat hierboven uitzonderlijk. We hoorden bijvoorbeeld vaker: 'Dat is dan mijn kindje. Mijn vak. Samen met een andere collega, die geeft het ook.' Dorien (R1) Of: 'Nou ik ben wel trots op de minor die wij draaien.' Barbara (R1) Het is niet zo dat teamwork en waardering van en onder collega's betekenisloos zijn, maar dat is niet waar de geïnterviewden vooral plezier in hebben. In de interviews verdwijnt het teamwork, terwijl de creatieve, inhoudelijke of pedagogisch-didactische prestatie naar voren wordt geschoven. Als het gaat om

collega's en team is er ook regelmatig sprake van kritiek en ongenoegen, zoals in enkele citaten hierboven al naar voren komt. De onderwijscyclus lijkt daar geen rol in te spelen, al wordt de succesvolle invoering van de cyclus als kwaliteit-genererend systeem door dergelijk ongenoegen wel geraakt.

Docenten worden geïnspireerd door de 'Bildungs' processen die ze bij leerlingen tot stand brengen. Het gebeurt lang niet altijd dat studenten een enorme sprong maken en boven zichzelf uitstijgen. Soms gebeurt het wel, en dat zijn de momenten 'waarvoor je het doet'. Dit vertoog is vooral belangrijk omdat het de docent als individu verbeeldt in relatie tot zijn of haar studenten en niet als een 'teamworker' of als lid van een organisatie. Als die organisatie bovendien wordt gezien als een rendementsindustrie die 'kwaliteit' uitdrukt in cijfers en slagingspercentages en niet als gevolg van een begeleid leer- en ontwikkelproces dan zal de invoering van de onderwijscyclus niet het gewenste effect hebben.

### Conclusie en discussie

Met de reconstructie van twee grote onderliggende verhalen (*wantrouwen* en de *raison d'être van het docent zijn*), wordt de eerste onderzoeksvraag beantwoord: welke verhalen structureren de beleving van docenten en andere betrokkenen van de invoering van de cyclus? Deze gedeelde verhalen geven geen aanleiding te denken dat het invoeren van de onderwijscyclus tot onderwijsvernieuwing en -verbetering zal leiden, is het antwoord op de tweede vraag. Zijn deze verhalen representatief voor hoe bij Inholland de onderwijscyclus betekenis kreeg onder docenten? De verhalen zijn geen beschrijving van de 'mindset' van individuen. Ze worden opgevoerd als theoretisch kader dat naar aanleiding van de data-analyse en interpretatie is geformuleerd. We menen op grond van het hier gepresenteerde onderzoek dat dit de twee overkoepelende beschikbare gedeelde frames zijn die docenten gebruiken om betekenis te geven aan de onderwijscyclus, en meer in het algemeen aan veranderprocessen die niet samen met hen zijn vormgegeven. De geïnterviewden werkten bij zowel grote als kleine opleidingen, verspreid over alle Inholland domeinen en locaties, en waren al langer of nog maar recent in dienst van Inholland. Het gaat, voor kwalitatief onderzoek, om een redelijk grote groep. Betrekkelijk snel leverde de analyse van de getranscribeerde interviews geen nieuwe trefwoorden of thema's meer op (theoretische verzadiging). Alle trefwoorden komen terug in de metacodes (niveau, kwaliteit en wij versus zij). De extra interviews leverden geen andere trefwoorden of codes op. De herhaalinterviews laten zien dat de eenmaal gevestigde verhalen niet veranderden. De validiteit van de analyse wordt geborgd door de lengte van de interviews en de open vragen die zijn gesteld. Uit de antwoorden van geïnterviewden is ruim geci-

teerd om de lezer in staat te stellen te beoordelen of de reconstructie van verhalen (of repertoires) middels het coderen van de antwoorden gegeven in lange interviews als meetinstrument past bij de onderzoeksvraag.

Wij menen op grond van onze analyse dat bij de implementatie van deze onderwijsvernieuwing de nadruk lag op het aanbrengen van een nieuwe structuur, waarbij docenten zich niet als persoon voelden aangesproken. Die nieuwe rol van de teamwerker als commissielid was, volgens Miedema en Stam (2008), discontinu met hoe docenten hun rol beleven: als verbinder tussen leerling, leerstof en een professionele carrière. Als docenten zich niet kunnen identificeren met een nieuwe rol zullen ze volgens Miedema en Stam negatieve emoties ervaren. Daarvan weten we dat die een negatief effect hebben op onderwijskwaliteit (Steyn, 2003). Lankveld en Volman (2011) laten in een kleine kwalitatieve studie zien dat het niet onmogelijk is dat bij onderwijsvernieuwing zowel individuele als organisatorische leereffecten optreden. Ze bespreken een *community of practice* in het medisch onderwijs. De *community of practice* ondersteunde betrokken tutoren zowel cognitief als emotioneel (2011, p. 52-53). Regie achten ze wel nodig om ruimte te bieden voor kritische reflectie en dialoog.

De uitkomsten van dit onderzoek tonen hoe moeilijk het is om *top down bottom up* verandering op gang te brengen en onder regie houden. Gebruik van *communities of practice* en van andere vormen van *participant design* impliceren altijd in zekere mate het opgeven van controle. Daarmee maken bestuurders en managers het zichzelf niet gemakkelijk. De druk om onderwijs te vernieuwen komt immers niet in eerste instantie voort uit de onderwijspraktijk zelf maar vanuit externe druk om tegen zo laag mogelijke kosten aan centraal vastgestelde kwaliteitscriteria te voldoen. Het meest passend lijken daarmee suggesties in de onderzoeksliteratuur om kleinschaligheid te organiseren (de Wit, 2007; Vermeeren & de Wit, 2008), en om veranderingsprocessen in te zetten vanuit begrip voor de emotionele aspecten van verandering (Lankveld & Volman, 2011). De verhalen van het bestuur (zakelijk, proces-gericht) en de docenten (romantisch, student-gericht) overlappen niet. Veranderingen worden echter gedragen door gedeelde verhalen (Boje, 1991). Er wordt met de conclusie van dit onderzoek niet gesuggereerd dat de verantwoordelijkheid voor het slagen van dit project uitsluitend en alleen aan de kant van managers ligt of lag. Het ligt wel voor de hand om het introductieproces van de onderwijscyclus van voor af aan opnieuw op te pakken maar nu met consultatie en inspraak van de inmiddels gevormde teams zodat alsnog een gedeeld verhaal kan ontstaan dat ingezet kan worden als veranderinstrument (Tesselaar, 2011). De Rijdt, Dochy, Barnelis en Van Vleuten (2014) zouden vanuit hun vergelijking van macromodellen van *staff development* in het hoger onderwijs zeker wijzen op de 100% tevredenheid van docenten met het zogenaamde

*shopfloormodel* waarin ze gelijkwaardige mede-ontwikkelaars zijn. *Bottom-up* verandering wordt in dat geval alleen dan *top down* ingezet als de werkvloer (de shopfloor) ook daadwerkelijk mee-ontwikkelt en niet wordt geconfronteerd met een kant-en-klaar (ingewikkeld) model dat alleen nog maar hoeft te worden geïmplementeerd.

Met dank aan de anonieme reviewers en de redactie voor commentaar en suggesties.

## Literatuurlijst

- Boje, D. M. (1991). Consulting and Change in the Storytelling Organisation. *Journal of Organizational Change Management*, 4(3), 7-17.
- Bourke, T., & Smeed, J. (2010). Let's take a closer look at teacher professionalism. *Leadership in Focus*, summer 2010, 38-39.
- Bronneman-Helmers, H. (2008). *Vijftien jaar onderwijsvernieuwingen in Nederland. Een beleidsanalytische studie ten behoeve van het parlementair onderzoek onderwijsvernieuwingen. Deelonderzoek Sociaal en Cultureel Planbureau. (Rapport nr. 7)*. Den Haag: Sdu.
- Coonen, H. (2006). Leraarschap en professionaliteit. Tien aanbevelingen. Reflecties op de stellingname van Eric Verbiest over de leraar als professional. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 24(4), 249.
- Doorman, M. (2004). *De romantische orde*. Amsterdam: Bert Bakker.
- Evetts, J. (2009). New professionalism and new public management: Changes, continuities and consequences. *Comparative Sociology*, 8(2), 247-266.
- Funck, E. (2012). Professional archetype change: The effects of restricted professional autonomy. *Professions and Professionalism*, 2(2), 1-18.
- Glaser, A., & Strauss, B. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.
- Gray, A. (2002). *Research practice for Cultural Studies*. London: Sage.
- Hermes, J., & Zonneveld, M. (2015, in press). *Dode hoek analyse. Vertooganalyse Onderwijs*. Rapport voor Ministerie OCW.
- Hoyle, E. (1975). Leadership and decision-making in education. In M. G. Hughes (Ed.), *Administering education: international challenge* (pp. 30-44). Londen: The Athlone Press.
- Hogeschool Inholland (2011). Jaarverslag 2011. Eigen publicatie hogeschool.
- Hogeschool Inholland (2014). Onderwijscyclus, vliegwiel voor kwaliteit. Rapportage november 2015.
- Johnson, R. (1986/7). What is Cultural Studies anyway? *Social Text*, 16, 18-80.
- Knorr-Cetina, K. D. (1981). The micro-sociological challenge of macro-sociology: toward a reconstruction of social theory and methodology. In K. D. Knorr-Cetina & A. V. Cicourel (Red.) *Advances in social theory and methodology: Toward an integration of micro- and macro-sociologies* (pp. 1-47). Boston and London: Routledge and Kegan Paul.



- Lankveld, T. van, & Volman, M. (2011). Ondersteuning van docenten bij onderwijsvernieuwing: de rol van communities of practice. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, (29)1, 41-53.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2010). *Designing qualitative research*. London: Sage.
- Meens, T. (2002). Na reeks van fusies nog 50 hogescholen. *De Volkskrant*. Geraadpleegd op <http://www.volkskrant.nl/dossier-archief/na-reeks-van-fusies-nog-50-hogescholen~a618266/>
- Miedema, W., & Stam, M. (2008). *Leren van innoveren: Wat en hoe leren docenten van het innoveren van het eigen onderwijs?* Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Onderwijsinspectie. (2010) Onderwijsinspectie start vervolgonderzoek naar opleiding In-holland. 23 september 2010. Geraadpleegd op [www.onderwijsinspectie.nl/nieuws/2010/Onderwijsinspectie+start+vervolgonderzoek+naar+opleiding+Inholland.html](http://www.onderwijsinspectie.nl/nieuws/2010/Onderwijsinspectie+start+vervolgonderzoek+naar+opleiding+Inholland.html).
- Wetherell, M., & Potter, J. (1987). Discourse analysis and the identification of interpretative repertoire. In C. Antaki (Ed.), *Analysing everyday explanation* (pp.168-183). London: Sage.
- Rijdt, C. de, Dochy F., Bamelis S., & Vleuten C. van der. (2014). Classification of staff development programmes and effects perceived by teachers, *Innovations in Education and Teaching International*. doi: 10.1080/14703297.2014.916543
- Steyn, B. (2003). HRM, arbeidssatisfactie en de publieke sector. *Bestuurswetenschappen* 20(4), 289-307.
- Strauss, B., & J. Corbin. (1990). *The basics of qualitative research*. London: Sage.
- Tesselaar, S. (2011). *Communicatie in organisaties, storytelling en veranderen*. Deventer: Kluwer.
- Verbiest, E. (2006). Professionals moeten het verdienen. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 24(4), 244-248.
- Vermeeren, B., & de Wit, B. C. (2008). Docenten onder druk? De invloed van schoolgrootte op de arbeidssatisfactie van docenten in het voorgezet onderwijs. *Tijdschrift voor Arbeidsvraagstukken*, 24(3), 288-305.
- Wit, B. de (2007). Schaal besturen door schoolbesturen. Schaalgrootte in het onderwijs als strategische managementopgave. *Bestuurskunde*, 16(2), 82-91.