

# Loyale leiders

Een onderzoek naar de loyaliteit van leidinggevenden  
aan docenten in het voortgezet onderwijs

*Bas de Wit*

## **Beoordelingscommissie**

prof.dr.mr. M.A.P. Bovens  
prof.dr. P.J.C. Slegers  
prof.dr. A.J. Steijn  
prof.dr. J.G.L. Thijssen  
prof.dr. S. Waslander

CIP-GEGEVENS KONINKLIJKE BIBLIOTHEEK, DEN HAAG

Loyale leiders. Een onderzoek naar de loyaliteit van leidinggevenden aan docenten in het voortgezet onderwijs,  
Bas de Wit.

*Uitgave:* Universiteit Utrecht, Utrecht 2012  
*Vormgeving:* Madelief Brandsma grafisch ontwerp, Arnhem  
*Illustratie omslag:* Ruben L. Oppenheimer  
*Drukwerk:* Wöhrmann Print Service, Zutphen

© B.C. de Wit, Amsterdam

ISBN 978-90-393-5691-3

© 2012, Bas de Wit. Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen, of op enig andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de rechthebbende.

# Loyale leiders

Een onderzoek naar de loyaliteit van leidinggevendenden  
aan docenten in het voortgezet onderwijs

# Loyal Leaders

A Study of Secondary School Principals' Loyalty to Teachers  
(with a summary in English)

Proefschrift

ter verkrijging van de graad van doctor aan de Universiteit Utrecht op gezag van de rector  
magnificus, prof.dr. G.J. van der Zwaan, ingevolge het besluit van het college voor promoties  
in het openbaar te verdedigen op vrijdag 20 januari 2012 des ochtends te 10.30 uur

door  
Bas Christian de Wit

geboren op 28 december 1982  
te Heemskerk

## **Promotoren**

prof.dr. M. Noordegraaf

prof.dr. P.L.M. Leisink

# Voorwoord

Voorwoorden van proefschriften sla ik nooit over. Het voorwoord is altijd het eerste deel waaraan ik onmiddellijk na het doorbladeren van een proefschrift begin. Het mooie van voorwoorden is dat ze de wetenschap een beetje vermensenlijken. Het is het meest persoonlijke deel van een proefschrift, waarin de rationele en beschouwende onderzoeker een kort moment aanraakbaar is. Na het lezen van een voorwoord kom je over de schrijver van een proefschrift weinig nieuws meer te weten, en treed je binnen in de wereld van passieve werkwoordsvormen, regressieanalyses en uitgebreide literatuurverwijzingen. Het voorwoord is eigenlijk de enige plek in het boek waar de schrijver rechtstreeks tot de lezer spreekt. Dat prikkelt mijn nieuwsgierigheid: hoe heeft de promovendus zijn promotietijd beleefd? Wie of wat heeft hem geïnspireerd? Welke moeilijke momenten heeft hij gekend? Wat wordt er gezegd over de promotoren en collega's met wie hij heeft gewerkt? Is er een verhaal achter het boek?

Ik vermoed dat ik niet de enige ben met een fascinatie voor het voorwoord. Voor promovendi ligt daarin tegelijk de tragiek van het wetenschappelijk schrijverschap: het besef dat hun voorwoord niet alleen het eerste, maar ook het enige gelezen deel van hun boek wordt, zeker onder niet-vakgenoten. Wellicht is dat de reden dat promovendi in hun voorwoord altijd uitvoerig stilstaan bij het werk dat ze hebben gedaan. Velen leggen de nadruk op de zware, maar bijzondere reis die ze met het doen van hun onderzoek hebben afgelegd. Met het schrijven van het voorwoord wordt afscheid genomen van die reis, en dat gaat vaak gepaard met gemengde gevoelens: diepe bevrediging, grote opluchting en gepaste trots, maar ook bescheiden twijfel en soms zelfs een vleugje droefheid. Het voorwoord lijkt een verwerkingsproces in de vorm van schrijftherapie.

Dat er het nodige moet worden verwerkt wekt geen verbazing, want promovendi worden door de buitenwereld vaak niet gezien als mensen die de maatschappij draaiende houden. Meestal worden ze beschouwd als schuwe figuren die op de universiteit in zelfgebreide truien en op sandalen achter metershoge boeken zitten. In de jaren dat ze onderzoek doen en schrijven aan hun proefschrift worden ze voortdurend omgeven door Grote Twijfel over hun Nut en Bestaansrecht. Ook ik. Als iemand zei 'ik heb op mijn werk de hele dag belangrijke dingen gedaan', dan vond ik het soms een wanhopige worsteling om uit te leggen dat ik de hele dag met hoofdstuk 1, versie 56g, paragraaf 3 bezig was geweest. En dat dat belangrijk was.

Ik heb me eerlijk gezegd altijd verbaasd over de scepsis die promovendi omgeeft. In tegenstelling tot andere afgestudeerden nemen promovendi hun opdracht in het leven juist zeer serieus. En ze zijn uiterst plichtsgetrouw. In de letterlijke Latijnse betekenis betekent *doctorandus* namelijk 'iemand die nog doctor worden moet'. Vele afgestudeerden lappen het feit dat ze nog doctor moeten worden echter aan hun laars en blijven hun hele leven doctorandus. Willem Frederik Hermans zei het al: een promovendus heeft er tenminste één maling aan het graf in te zullen stappen als 'iemand die nog wat had moeten worden'.

Daar moet een promovendus wel wat voor over hebben. Door de voorwoorden van promovendi is wat mij betreft een duidelijke rode draad te trekken: de wetenschap – en

het promotieonderzoek in het bijzonder – is een vak met een aantal mooie onzekerheden erin. Zekerheid en twijfel gaan voortdurend samen. Bovendien is onderzoek doen paradoxaal: enerzijds wil je volledigheid bereiken, anderzijds weet je al bij aanvang van je onderzoek dat zoiets onmogelijk is. Het onderzoek slingert je ook nog op andere manieren heen en weer. Aan de ene kant wil je per se aantonen wat de alles verklarende factor is in het gedrag van managers; aan de andere kant hoop je tegelijk te laten zien hoe complex het werk van de manager eigenlijk is, en besef je dat de manager uit één stuk niet bestaat.

De omgang met de mooie onzekerheden van wetenschappelijk onderzoek vraagt om reflectie en zoeken naar duiding. Om iets vanuit verschillende invalshoeken te bekijken, heb je een scherpe blik nodig. Tegelijk moet je voortdurend duidelijk maken waar het in de kern om gaat. Het schrijven van een proefschrift vereist structureringsvermogen, oog voor detail, creativiteit en improvisatiekunst. Behalve een zekere mate van talent, vraagt het bovendien om zelfdiscipline, doorzettingsvermogen, vastberadenheid en bovenal hard werken. Promovendi genieten van hun relatieve vrijheid, maar weten ook dat het de moeite waard is om dingen af te maken. Ze zijn niet snel tevreden met hun werk, stellen hoge eisen aan zichzelf en werken met grote toewijding aan hun proefschrift.

De voorwoorden van proefschriften laten ook zien dat promoveren gaat over menselijke emoties, zoals frustratie, gevoelens van afhankelijkheid en euforie. Promovendi kunnen de schijn wekken bezig te zijn aan een moeiteloos proces, terwijl ze achter hun computer worden opgejaagd door zelfkritiek. Tijdens het onderzoeksproces worden ze veelvuldig geconfronteerd met zichzelf en moeten ze aan de hand van ‘tips tegen dips’ omgaan met uitdagingen als vermoeidheid, sleur, monotonie, eenzaamheid en een gebrek aan enthousiasme. Zeker tijdens de afronding van het proefschrift, wanneer ze schrijven vaak eerder ervaren als een dwangmatig ritueel dan als een vrijwillige uitoefening van hun vak als onderzoeker. En misschien moeten promovendi ook wel omgaan met het verlangen een geniaal meesterwerk te schrijven waarin een wetenschappelijke doorbraak wordt beschreven, terwijl ze tegelijk worden gehinderd door de angst het talent daarvoor te ontberen.

Tijdens het schrijven van dit voorwoord ben ik er achter gekomen dat mijn fascinatie voor het voorwoord van proefschriften, de mooie onzekerheden van onderzoek doen en de menselijke emoties van promovendi, opvallende raakvlakken vertoont met mijn interesse voor bestuurders en managers in het publieke domein. Er is veel te doen om die publieke managers. Ze hebben te maken met verschuivende verantwoordelijkheden en staan op verschillende breukvlakken. Tussen soms veeleisende belanghebbenden binnen en buiten hun organisatie, tussen continuïteit en verandering, tussen wet en werkvloer, en tussen het krijgen van ruimte en het moeten afleggen van verantwoording. Over hoe managers met die spanningen omgaan, en hoe ze zich daarbij verhouden tot professionals, worden in het publieke en politieke debat over managers en professionals zeer generaliserende uitspraken gedaan, vaak gebaseerd op aanvechtbare en discutabele vooronderstellingen.

Ik zag het als mijn taak om met wat plagerige vragen (‘is dat nou wel zo?’) voor waar aangenomen vooronderstellingen over managers in het onderwijs kritisch tegen het licht te houden. Ik had het nog niet eerder zo bekeken, maar voor mij gaat het doen van wetenschappelijk onderzoek in dat opzicht ook over vermenselijken. Door het doen van

onderzoek wilde ik in de hoofden en harten kijken van degenen die management in het onderwijs via dagelijks gedrag tot leven brengen: bestuurders, schoolleiders en middenmanagers. Ik wilde gedachten van leidinggevendenden over hun werk doorgronden, hen vragen naar hun gevoelens als manager en hen laten reflecteren op hun gedrag. Om zoveel mogelijk te begrijpen van de verhouding tussen manager en professional, wilde ik kijken in iets waarvan door sommigen wordt gesuggereerd dat het er niet is: de ziel van leidinggevendenden. Wie zijn die leidinggevendenden nu eigenlijk? Wat zien ze, wat raakt ze? Hoe functioneren ze, en waarom op die manier? En wat doen ze onder druk? Wat doen ze als ze geconfronteerd worden met spanningen, of als ze in een moeilijke positie worden gebracht?

Dit laatste brengt mij op een andere verklaring voor mijn fascinatie voor situaties waarin leidinggevendenden op de proef worden gesteld, namelijk de vraag wat ikzelf zou doen. Ook die vraag maakte het doen van dit promotieonderzoek zo boeiend. Ik ben er van overtuigd dat we, door ons te verdiepen in leidinggevendenden in het voortgezet onderwijs, ook onszelf kunnen zien, met onze eigen loyaliteit en loyaliteitsconflicten. Het is niet ondenkbaar dat verschillende beschrijvingen die leidinggevendenden in dit proefschrift geven van hun werk en gedrag je aan het denken zullen zetten. Hoe zou ik reageren, schuilt in mij ook een leider? Zou ik ook loyaal zijn aan docenten, of hoor ik eerder bij de schoolleiders die de kat uit de boom kijken? En wat zou ik doen, als ik kritische ouders op de stoep had staan? Dit boek roept spannende en fundamentele vragen op, vragen die loyaliteit ter discussie kunnen stellen.

In dit boek laat ik zien welke antwoorden bestuurders, schoolleiders en middenmanagers in het voortgezet onderwijs geven op die vragen. Die antwoorden onderstrepen de noodzaak om niet op voorhand etiketten te plakken op managers en professionals, maar om te ontleden. Om aandacht te hebben voor de persoon achter de manager. Ik hoop dat het denken over publieke managers met dat pleidooi aan perspectief wint. Als dat geen aanmoediging is om het niet bij het lezen van dit voorwoord te laten?

## Dankwoord

In de wetenschap moet je soms geluk hebben. Met kansen die je krijgt, met een onderzoeksplek die vrijkomt of met een hoogleraar die zich voor je wil inzetten. Promovendi hebben echter lang niet altijd geluk, zo blijkt uit recent onderzoek van het Rathenau Instituut. Een promovendus moet op het juiste moment toevallig op de juiste plaats zijn.

Ik denk dat mij dat geluk ten deel is gevallen. Sinds 2001 ben ik verbonden aan het departement Bestuurs- en Organisationswetenschap van de Universiteit Utrecht, afgekort de USBO. Bij de USBO heb ik altijd uitstekend op mijn plek gezeten, zes jaar als student en ruim vier jaar als medewerker. Dat schept een band; misschien zelfs wel loyaliteit. Bij de USBO heb ik me altijd bijzonder goed thuis gevoeld. Ik dank daar al mijn collega's voor. Maar ik heb ook geluk gehad op het moment dat ik onderzoeker wilde worden. Ik beschouw het als een enorm voorrecht dat ik na afronding van de research master in 2007 op de USBO de kans heb gekregen om op basis van mijn eigen onderzoeksvoorstel een promotieonderzoek te starten.

Velen hebben me tijdens het onderzoek en het schrijven van het proefschrift geholpen. In de eerste plaats natuurlijk mijn promotoren Mirko Noordegraaf en Peter Leisink, die mijn onderzoek hebben begeleid. Vele verbeteringen heb ik te danken aan hun kritische vragen en opmerkingen. Ik wil hen bedanken voor de prettige samenwerking, hun vertrouwen in mijn project en hun inhoudelijke steun en bemoediging tijdens het onderzoek.

Talent van Mirko is dat hij snel een rode draad kan trekken door complexe theorieën, moeilijk te doorgronden onderwerpen of teksten waarin elke samenhang lijkt te ontbreken. Mirko is gefascineerd door publiek management, zit boordevol ideeën, doet creatieve vondsten, weet thema's en disciplines te verbinden en ziet verbanden. Vraagstukken die op het eerste gezicht chaotisch zijn, maakt Mirko op een begrijpelijke manier inzichtelijk. Problemen die onoplosbaar lijken, blijken door zijn uitleg toch te overzien. Op een aantal cruciale momenten in het onderzoek creëerde Mirko daardoor vertrouwen, zodat ik verder kon. Mirko, bedankt voor alle kansen die je mij hebt geboden om op verschillende plekken binnen en buiten de USBO ervaring op te doen, soms zelfs als jouw vervanger. Bedankt voor het vertrouwen dat je daarbij in mij hebt gesteld en voor alle mogelijkheden om me te kunnen ontplooiën.

Ook Peter ben ik veel dank verschuldigd. Peter heb ik ervaren als een zeer gedreven wetenschapper, die groot belang hecht aan de kwaliteit van onderzoek. Hij is heel goed in het geven van doordachte en zorgvuldig geformuleerde feedback. Ik heb veel bewondering voor de precisie waarmee hij mijn conceptteksten telkens van commentaar heeft voorzien. Peter, bedankt voor je inhoudelijke bijdrage en de betrokken en zorgzame wijze waarop je de voortgang van het onderzoek hebt bewaakt.

Naast Mirko en Peter wil ik graag mijn paranimfen Stephan Grimmelikhuijsen en Eva Knies bedanken. Ik spreek zelf overigens liever over mijn promotiemaatjes of dagelijkse sparringpartners, want bij een paranimf moet ik altijd denken aan een elf aan een parachute. Samen hebben we bestuurs- en organisatiewetenschap gestudeerd en de research master gevolgd. We zijn ruim vier jaar kamergenoten geweest en volgden een nagenoeg identiek promotietraject. Stephan, we hebben de 'promotieberg' (dit moet echt tussen aanhalingstekens!) definitief bedwongen. Ik heb ontzettend met je gelachen de afgelopen jaren. Jammer dat de aio-plicht ons de afgelopen jaren in de kelder hield. Met ons aan het roer had Ajax al lang de Champions League gewonnen. Eva, bedankt voor je belangstelling en betrokkenheid de afgelopen jaren. Heel wat keren heb je geduldig geluisterd naar mijn gepieker. Het was heel fijn om een 'door data gedreven' persoonlijke helpdesk op de kamer te hebben die zoveel weet over statistiek. Ik kon altijd op je terugvallen met vragen. Met veel plezier denk ik terug aan de keren dat je achter me stond mee te kijken bij het werken met SPSS en met oprechte blijdschap kon genieten als er 'iets moois' uit mijn data-analyse kwam.

Een groot woord van dank wil ik ook uitspreken aan Laura Opraus. Laura is van onschatbare waarde geweest bij de logistieke organisatie van het survey-onderzoek en de focusgroepen. Laura, bedankt voor al je enthousiaste en harde werk om mijn onderzoek mogelijk te maken. Je was onmisbaar bij het nabellen van scholen, het uitwerken van de groeps gesprekken en de redactionele ondersteuning bij het afronden van het proefschrift.

Ook Arnold Wilts wil ik op deze plaats bedanken voor zijn feedback op eerdere versies van hoofdstukken, de goede gesprekken over promoveren en de prettige samenwerking bij de groeps gesprekken. Ik heb veel van je geleerd!



Er zijn vele anderen die – op heel verschillende manieren – aan dit proefschrift hebben bijgedragen. Toen ik een lijstje maakte van alle mensen aan wie ik mijn waardering wilde uiten voor hun bijdrage aan het boek, groeide de lijst voortdurend. Ik noem daarom kort een aantal namen, en bedank iedereen voor de suggesties, steun en belangstelling. In de eerste plaats zijn dat mijn lieve kamergenoten, Elyse Walter en Nienke Kuitenbrouwer. Daarnaast wil ik alle (ex-) aio's bedanken met wie ik heb de afgelopen jaren heb samengewerkt, in het bijzonder Martijn van der Meulen en Jeroen van Bockel. Andere USBO-collega's die ik expliciet wil bedanken zijn Aline Bos, Gijs Jan Brandsma, Ank Michels, Monique Mulders, Sebastiaan Princen, Sandra Schruijer, Jo Thijssen, Paul Verweel, Kutsal Yesilkagit en Esther van Wonderen. Ook Ruben Spelier, die een aantal jaar student-assistent was op de USBO, ben ik zeer erkentelijk voor zijn hulp in de eerste fase van het onderzoek.

Maar er zijn ook anderen – buiten de USBO – die betrokken zijn geweest bij mijn onderzoek. In het bijzonder wil ik alle bestuurders, schoolleiders en middenmanagers hartelijk danken voor hun bereidheid om deel te nemen aan de interviews, de survey en de focusgroepen. Daarnaast wil ik Dick Dekker, Jos van Elderen, Alexandra Haijkens, Jan Heijmans, Sam Terpstra en Hartger Wassink bedanken voor hun hulp bij de uitvoering van het onderzoek. Harold Ansink, Hennie Boeije, Gjalt de Graaf, Nienke Moolenaar en Lars Tummers wil ik bedanken voor hun waardevolle suggesties bij het verbeteren van een aantal hoofdstukken van dit proefschrift. Tot slot wil ik Jolanda de Bruijn bedanken voor het aandragen van een aantal verbeteringen in de Engelstalige samenvatting van dit proefschrift.

Traditiegetrouw wil ik de laatste zinnen van dit dankwoord richten tot mijn vrienden en familie. Met jullie belangstelling, humor en soms prikkelende scepsis hebben jullie het proefschriftproces ondersteund. In het bijzonder wil ik mijn 90-jarige oma bedanken. Ze vindt het geweldig dat ik ga promoveren en is ontzettend trots. In alle oprechtheid vroeg ze me regelmatig of mijn scriptie (!) al af was, wanneer ik nu ging afstuderen (!) en waar ik na mijn studie zou gaan werken (!). Ik ben er trots op dat ik u deze zomer mijn manuscript kon laten zien. Tot slot wil ik mijn ouders, Jan en Cecile, mijn broers Pieter en Matthijs en zijn vriendin Lize bedanken. Ik realiseer me dat het promotietraject voor jullie soms een ondoorgrondelijke en soms niet te volgen bezigheid was. Jullie weten als geen ander dat het promoveren voor mij geen moeiteloos traject is geweest. Ik wil jullie bedanken voor jullie belangstelling, jullie onvoorwaardelijke steun, vertrouwen en goede zorgen. Jullie zijn belangrijke personen in mijn leven en ik waardeer het enorm dat ik altijd op jullie kan bouwen.

*Bas de Wit*

*Amsterdam, oktober 2011*

**NB.** De afgelopen jaren heb ik verschillende fragmenten en citaten uit boeken, kranten en interviews verzameld, die mij hebben geïnspireerd bij het schrijven van dit voorwoord. Om de leesbaarheid van het voorwoord te vergroten, heb ik ervoor gekozen ze op deze plaats kort te vermelden. Bij het verwoorden van mijn fascinatie voor het voorwoord en het beschrijven van het werk van promovendi heb ik me laten inspireren door een interview met cabaretière Carolien Borgers (*Volkskrant Banen*, 6 oktober 2009, p.11) en heb ik gebruik gemaakt van een fragment uit het boek *Onder professoren* van Willem Frederik Hermans (1975; p. 122-123; Amsterdam, De Bezige Bij, 16e druk). Enkele treffende parallellen met het doen van onderzoek door promovendi trof ik aan in een interview met poolreiziger Marc Cornelissen (*Volkskrant Banen*, 17 maart 2009, p. 8-11) en in de epiloog van het boek van Martin Bril over zijn passie voor Napoleon (*De Kleine Keizer. Verslag van een passie*, 2008, p. 191; Amsterdam, Prometheus).

De uiteenzetting van de vaardigheden die promovendi nodig hebben bij het doen van onderzoek, heb ik deels gebaseerd op beschrijvingen van Cees Korvinus van zijn werk als strafrechtadvocaat (*Illuster*, 56, 08-2009, p.3) en een vergelijking die in *NRC Next* (1 november 2010) werd gemaakt tussen de werkkraacht van de schrijvers Harry Mulisch en Arnon Grunberg. Bij de beschrijving van menselijke emoties die om de hoek komen kijken bij het doen van promotieonderzoek, heb ik me laten inspireren door een stuk over de *TU Odyssee*, een 'omzwerfing' die werd georganiseerd op het terrein van de Technische Universiteit Eindhoven (*NRC Next*, mei 2011) en het hoofdstuk 'Eenzaam op weg' van Paulo Coelho (*Als een rivier*, p. 192-194). De aanduiding 'schrijven als een dwangmatig ritueel' is afkomstig uit de recensie van *Tonio. Een requiemroman* van (A.F.Th. van der Heijden; Amsterdam, De Bezige Bij) door Arjen Fortuin in *NRC Next* (26 mei 2011). De mogelijkheid dat een promovendus de angst heeft het talent voor het schrijven van een meesterwerk te ontberen, heb ik ontleend aan de beschrijving van Connie Palmén van de schrijvende oud-politicus Hans van Mierlo, in de inleiding op *Het Kind en ik* (2011, p.16; Amsterdam, De Bezige Bij).

Het idee om het doen van promotieonderzoek in verband te brengen met vermensenlijken is ontstaan tijdens de rede die journalist Frénk van der Linden uitsprak tijdens het Grote Interviewgala op woensdag 16 februari in de Amsterdamse Stadsschouwburg. Hij stelde dat interviewen neerkomt op vermensenlijken; ik betoog dat hetzelfde geldt voor het doen van onderzoek. In de lezing trof ik bovendien een aantal parallellen aan tussen interviewen en het doen van onderzoek, parallellen die mij hebben geïnspireerd bij het schrijven van dit voorwoord. De lezing van Frénk van der Linden, '*De liefde voor het interview*', is te lezen op de website van Villamedia, <http://www.villamedia.nl/> (geraadpleegd september 2011). De verwoording van mijn fascinatie voor situaties waarin leidinggeevenden op de proef worden gesteld (namelijk de vraag wat ikzelf zou doen) heb ik ontleend aan het artikel 'Hoe moedig ben jij in zo'n benarde situatie?' van Marte Kaan in *NRC Next* (21 september 2011, p. 20-21).

Dat geluk in de wetenschap afhangt van kansen, sluit aan bij het artikel 'Geluk in de wetenschap' van Willem Trommel in *Beleid en Maatschappij* (2009, 36(2), p. 129-130). Het in het dankwoord aangehaalde onderzoek van het Rathenau Instituut is *Op het juiste moment op de juiste plaats. Waarom wetenschappelijk talent een wetenschappelijke carrière volgt* van Barbara van Balen (2011).

# Inhoud

<b>Voorwoord</b>	<b>5</b>
<b>Dankwoord</b>	<b>7</b>
<b>Hoofdstuk 1: Publieke managers: onbekend maakt onbemind?</b>	<b>15</b>
1.1 Inleiding	17
1.2 Vervreemde managers als maatschappelijk probleem	18
1.3 Aanvechtbare en discutabele veronderstellingen	21
1.4 Loyaliteit en loyaliteitsconflicten van publieke managers	25
1.5 Het onderzoek	27
1.6 Overzicht en leeswijzer	32
<b>Hoofdstuk 2: Van docenten los?</b>	<b>35</b>
2.1 Inleiding	37
2.2 Hervormingen in het besturen en managen van onderwijs	38
2.3 De paradoxale positie van leidinggevend in het onderwijs	40
2.4 Weggetrokken van docenten?	42
2.5 Intermezzo	49
2.6 Risico's voor leidinggevend	50
2.7 Loyaliteit en loyaliteitsconflicten van leidinggevend	54
2.8 Slot	56
<b>Hoofdstuk 3: Loyaliteit en loyaliteitsconflict</b>	<b>57</b>
3.1 Inleiding	59
3.2 Normatieve en conceptuele verwarring	60
3.3 Perspectieven op loyaliteit	61
3.4 Loyaliteit gedefinieerd	65
3.5 Componenten van loyaliteit	68
3.6 Loyaliteitsconflict	73
3.7 Uitwerking van het onderzoeksmodel	76
3.8 Slot	81

<b>Hoofdstuk 4: Opzet en uitvoering van het onderzoek</b>	<b>83</b>
4.1 Inleiding	85
4.2 Een gecombineerde methodische benadering	85
4.3 Leidinggeevenden als eenheden van onderzoek	88
4.4 Operationalisering van variabelen	89
4.5 Interviews	100
4.6 De survey	103
4.7 Focusgroepen	112
4.8 Slot	115
<b>Hoofdstuk 5: De veranderde positie van leidinggeevenden</b>	<b>117</b>
5.1 Inleiding	119
5.2 Veranderingen in het voortgezet onderwijs	119
5.3 Tussen veranderingen en verwachtingen	123
5.4 Functioneren in een krachtenveld van belanghebbenden	129
5.5 Leidinggeevenden onder druk?	133
5.6 Een groot verantwoordelijkheidsgevoel	140
5.7 Conclusies	143
<b>Hoofdstuk 6: Verbonden en gebonden</b>	<b>147</b>
6.1 Inleiding	149
6.2 Betekenisvolle relaties	150
6.3 Gegroeide gehechtheid?	154
6.4 Ervaringen van loyaliteitsconflict	161
6.5 Conclusies	170
<b>Hoofdstuk 7: Door dik en dun?</b>	<b>173</b>
7.1 Inleiding	175
7.2 Loyaal gedrag	175
7.3 Loyaliteit als samenspel van houding en gedrag	181
7.4 Loyaal gedrag in context	190
7.5 Omgaan met loyaliteitsconflicten	197
7.6 Conclusies	200

<b>Hoofdstuk 8: Conclusies</b>	<b>203</b>
8.1 Inleiding	205
8.2 De bindende kracht van betekenisvolle relaties	206
8.3 Veeleisende omstandigheden, veranderende verhoudingen	208
8.4 Loyaliteitsconflicten: verbonden en gebonden	211
8.5 Loyaal gedrag	213
8.6 Heterogeniteit onder leidinggeevenden	217
8.7 Loyale leiders?	220
8.8 Slot	221
<b>Hoofdstuk 9: Discussie en vervolgonderzoek</b>	<b>223</b>
9.1 Inleiding	225
9.2 Tegenwerpingen en nuanceringen	226
9.3 Vervolgonderzoek naar de houding ten aanzien van docenten	232
9.4 Vervolgonderzoek naar loyaliteitsconflict	236
9.5 Vervolgonderzoek naar loyaal gedrag	239
9.6 Vervolgonderzoek naar factoren die van invloed zijn op loyaal gedrag	243
9.7 Slot	246
<b>Hoofdstuk 10: Implicaties en aanbevelingen</b>	<b>247</b>
10.1 Inleiding	249
10.2 Naar een nieuwe agenda voor het debat over managers en professionals	250
10.3 Aanvullende ijkpunten bij onderwijsvernieuwing	256
10.4 Loyaliteit normatief beoordeeld	259
10.5 De inbedding van loyaliteit	263
10.6 Slot	267
<b>Literatuur</b>	<b>269</b>
<b>Bijlagen</b>	<b>291</b>
<b>Summary</b>	<b>311</b>
<b>Curriculum Vitae</b>	<b>320</b>



# Hoofdstuk 1

## Publieke managers: onbekend maakt onbemind?

### 1.1 Inleiding

### 1.2 Vervreemde managers als maatschappelijk probleem

### 1.3 Aanvechtbare en discutabele veronderstellingen

1.3.1 Hardnekkige vanzelfsprekendheden

1.3.2 Onderzoek naar publieke managers en hun werk

1.3.3 Kernvragen blijven onderbelicht

### 1.4 Loyaliteit en loyaliteitsconflicten van publieke managers

### 1.5 Het onderzoek

1.5.1 Het onderwijs als strijdtoneel

1.5.2 Probleemstelling

1.5.3 Aanpak van het onderzoek

### 1.6 Overzicht en leeswijzer





## 1.1 Inleiding

Stel, we nemen een leidinggevende op een middelbare school voor ogen. Hoe zou die zijn school en docenten managen? Volgens velen zal het antwoord ongeveer als volgt luiden. Leidinggevendenden in het onderwijs dienen vooral de organisatie en haar bedrijfseconomische waarden. Ze zijn het onderwijs uit het oog verloren en nemen de centrale waarden van professionals niet meer als vertrekpunt bij het managen van hun docenten. Managers en bestuurders voelen zich verplicht om politieke plannen gehoorzaam uit te voeren om strategisch in te spelen op de omgeving. Ze blijven de noodzaak van onderwijsvernieuwingen onderstrepen; docenten op de werkvloer moeten hun mentaliteit veranderen om veranderingen te laten slagen. Voor managers is ‘goed onderwijs’ niet het hoogste goed; managers zijn vooral gericht op het realiseren van schaalvergroting, het veilig stellen van het marktaandeel en het verbeteren van het imago van de school. Managers controleren docenten om er zeker van te zijn dat de ‘targets’ worden bereikt. En omdat de meeste leidinggevendenden managementcursussen en opleidingen hebben gevolgd, wordt hun bedrijfsmatige aanpak verder versterkt.<sup>1</sup>

Een dergelijk antwoord is heel plausibel. Het sluit namelijk aan bij een algemeen gevoel dat de afgelopen jaren lijkt te zijn ontstaan. Volgens velen zouden leidinggevendenden in het onderwijs, maar ook bestuurders en managers in andere maatschappelijke sectoren, zijn vervreemd van docenten en weggedreven van het ‘echte’ werk op de werkvloer (bijvoorbeeld Verbrugge 2005; Van den Brink et al. 2005). Maar gaat het wel echt zo? Zijn leidinggevendenden daadwerkelijk vervreemd van docenten? Wetenschappelijk onderzoek verschaft op dit moment weinig helderheid over de houdbaarheid van dit beeld van de vervreemde manager. En op de empirische ondersteuning die wordt aangedragen om veronderstellingen over managers plausibel te maken, valt het nodige af te dingen, zo zal dit hoofdstuk laten zien.

Dat betekent dat we ondanks de dominante beeldvorming over de manager, in feite nog weinig weten over hoe leidinggevendenden omgaan met spanningen tussen de logica van de organisatie – met regelgeving, financieringsmodellen, coördinatie, toezicht en sturing – en de logica van professioneel handelen, waarin de persoonlijke betrokkenheid, de intrinsieke motivatie van beroepskrachten en de inhoud van het vak domineren (zie bijvoorbeeld WRR 2004). Wat zou een leidinggevende bijvoorbeeld doen als het bestuur heel anders denkt over ‘goed onderwijs’ dan zijn docenten? Wat zou hij doen als de inspectie aandringt op betere leerling-resultaten, of het ministerie met een onderwijsvernieuwing komt, terwijl hij net aan zijn docenten heeft toegezegd dat hij de rust in de school zou bewaren? Wat doet hij als ouders aandringen op het stevig aanpakken van één van zijn docenten, omdat hun kind onder de maat presteert? Wat doet een leidinggevende als hij genoodzaakt wordt om met schaarse middelen voor docenten onwelgevallige keuzes te maken? Of als hij als directeur van een brede school projecten opstart om de maatschappelijke betrokkenheid, samenwerking en talentontwikkeling van leerlingen een

---

<sup>1</sup> Dit denkbeeldige antwoord is gebaseerd op Verbrugge (2005).

impuls te geven, terwijl hij weet dat dit leidt tot weerstand onder docenten?

Dit proefschrift gaat over de vraag hoe de spanning tussen de logica's van organisatie en professioneel handelen uitwerkt in de beleving en het gedrag van managers. Het gaat er niet bij voorbaat van uit dat managers welbewust relaties met professionals verloochenen, maar wil die veronderstelling juist tot onderwerp van empirisch onderzoek maken. Op grond van interviews, focusgroepen en een uitgebreid vragenlijstonderzoek wordt verkend of leidinggevend – bestuurders, schoolleiders en middenmanagers – zich verbonden voelen met de professionele logica. Dat wordt via de notie van loyaliteit onderzocht. Voelen leidinggevend in het onderwijs zich loyaal aan docenten, professionele werelden en waarden? Op grond van theorieën over loyaliteit en loyaliteitsconflict wordt tevens gezocht naar verklaringen voor loyaliteitsgevoelens. Op die manier worden vermeende 'clashes' tussen managers en professionals (vergelijk Raelin 1986) kritisch tegen het licht gehouden en worden het werk en de wereld van leidinggevend in scholen zichtbaar gemaakt.

In dit hoofdstuk wordt de maatschappelijke en wetenschappelijke aanleiding van het onderzoek verder uitgewerkt. Op basis daarvan wordt uitgelegd waarom voor een studie naar de loyaliteit en loyaliteitsconflicten van publieke managers is gekozen als onderzoeksperspectief. In het tweede deel van het hoofdstuk wordt vervolgens beargumenteerd waarom is gekozen voor een onderzoek onder leidinggevend in het onderwijs. Bovendien worden de probleemstelling en aanpak van het onderzoek uitgewerkt, waarna de opbouw van het proefschrift wordt toegelicht.

## 1.2 Vervreemde managers als maatschappelijk probleem

De laatste jaren is de vermeende tegenstelling tussen managers en professionals in de maatschappelijke dienstverlening in veel landen – en zeker in Nederland – uitgegroeid tot een maatschappelijk probleem (De Bruijn en Noordegraaf 2010). Sinds het begin van de 21<sup>e</sup> eeuw zijn managers en professionals onderwerp geworden van scherpe controverses en inzet van maatschappelijk en politiek debat (zie bijvoorbeeld Trommel 2006). Zorgen over de ondermijning van de beroepseer en verdrukte positie van professionals zijn tot op de dag van vandaag traceerbaar en worden voortdurend gevoed door nieuwe incidenten en misstanden in de publieke dienstverlening (Noordegraaf 2010, 81-82). De aandacht voor de beroepseer van professionals leidt tot nieuwe plannen rond maatschappelijke dienstverlening en tot maatregelen gericht op het herstellen van professionele ruimte. In het regeerakkoord van het kabinet van VVD en CDA (2010) wordt bijvoorbeeld verwezen naar het belang van vakmanschap in het onderwijs, bij de politie en in de zorg; management en staf moeten dienstbaar zijn aan goed onderwijs.<sup>2</sup> Door beleidsmakers zijn bovendien initiatieven ontplooid om de kwaliteit en positie van leraren te verster-

---

<sup>2</sup> *Vrijheid en verantwoordelijkheid. Regeerakkoord VVD-CDA*, p.3 en p.31. Geraadpleegd via <http://www.rijksoverheid.nl> (oktober 2010).

ken<sup>3</sup>; bovendien zijn maatregelen genomen om de regeldruk en administratieve lasten voor professionals in de publieke sector te verminderen.<sup>4</sup>

Discussies en maatregelen rond managers en professionals worden gekenmerkt door een nadruk op tegenstellingen tussen beide beroepsgroepen (Noordegraaf 2008). De relatie tussen professionals en managers wordt niet slechts voorgesteld als spanningsvol, afstandelijk of tegengesteld, maar beschreven in termen van onoverbrugbare ‘kloven’ en ‘verbroken verbindingen’ (bijvoorbeeld in Van den Brink et al. 2005). Professionals worden als slachtoffers beschouwd. Adviezen als *Bewijzen van goede dienstverlening* (WRR 2004), veelbesproken en beeldbepalende bundels als *Mondige burgers, getemde professionals* (Tonkens 2003) en *Beroepszeer* (Van den Brink et al. 2005) en invloedrijke opiniërende publicaties (Verbrugge 2005) hebben daar een belangrijke bijdrage aan geleverd. Auteurs als Tonkens, Van den Brink en Verbrugge zijn spreekbuis geworden van professionals en vertolkers van het ‘gevoel van onbehagen’ onder professionals in zorg en welzijn, onderwijs en de politie. Hun boodschap – professionals kunnen hun vak niet meer uitoefenen, omdat ze zijn onderworpen aan productiviteitsdwang en doorgeslagen managersdwang, en moeten daarom bevrijd worden, vooral van de ‘leemlagen van managers’ – is binnen enkele jaren gemeengoed geworden in publieke discussies, en maatgevend voor het politieke debat.<sup>5</sup>

Professionals zoals artsen, verpleegkundigen, jeugdvoogden, politieagenten en docenten worden gezien als slachtoffers; managers lijken vooral als schuldigen te worden gezien.<sup>6</sup> De schuld voor veel problemen van professionals en voor kwaliteitsverlies in maatschappelijke dienstverlening wordt niet zelden toegeschreven aan managers. Managers zouden professionals hebben verloochend, professionals te weinig ruimte geven om hun werk op een zinvolle manier te doen en de beroepseer van professionals aantasten (Tonkens 2003; 2008; Trommel 2006). Managers zouden niet veel meer met professionals

---

3 Zie bijvoorbeeld het *Actieplan LeerKracht* van Nederland. Geraadpleegd via <http://www.rijksoverheid.nl> (oktober 2010).

4 Zie bijvoorbeeld het thema ‘Regeldruk voor professionals in de openbare sector’, geraadpleegd via <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/regeldruk/regeldruk-voor-professionals-in-de-openbare-sector> (oktober 2010).

5 In de verkiezingsprogramma’s van bijna alle politieke partijen voor de Tweede Kamerverkiezing van juni 2010 wordt veel aandacht besteed aan professionals, management en publieke dienstverlening (vooral in de zorg en het onderwijs). In de verkiezingsprogramma’s wordt vooral gepleit voor ‘minder bureaucratie en overhead’ en ‘minder managementlagen’, ‘beter management’ en het ‘afmaken van de managerscultuur’ en het ‘terugdringen van de groeiende regel- en managementdruk’; het ‘inperken van de macht van de managers en schoolbesturen’, ‘meer ruimte voor professionals in zorg en onderwijs’, ‘het bevorderen van professionaliteit’, de ‘beperking van schaalvergroting’, het ‘verminderen van het geld dat wordt uitgegeven aan managers, topsalarissen van bestuurders en prestigeprojecten’ en het ‘aan leraren teruggeven van hun vak, trots en plezier’. Zie voor de verkiezingsprogramma’s: <http://www.verkiezingsprogramma.info/> (geraadpleegd in juni 2010).

hebben, maar des te meer met het bedrijfsmatig en zakelijk aansturen van organisaties.<sup>7</sup> En door het opdringen van prestatie-indicatoren en bureaucratische verantwoordingsprocedures, zou de binding van managers met professionals aan betekenis hebben verloren. Managers zouden van professionals zijn vervreemd; professionele organisaties zouden *over-managed* zijn, waarbij tegenover goedwillende, gemotiveerde professionals een kaste van managers staat (De Bruijn en Noordegraaf 2010, 6).<sup>8</sup>

Hoewel de voorstelling van tegenstellingen gemeengoed is geworden in publieke en politieke discussies, is deze beeldvorming ook bekritiseerd. Auteurs als Noordegraaf en De Bruijn stellen dat het dichotome denken over managers en professionals als 'oppositieoneel' of als 'tegenstelling' kritisch tegen het licht moet worden gehouden (De Bruijn en Noordegraaf 2010; Noordegraaf 2008; 2010; De Bruijn 2008; 2010). Kern van hun kritiek is ten eerste dat het huidige debat te simpel is. De discussie over managers en professionals is zeer reductionistisch: voortdurend wordt gesproken over (kenmerken van) 'de' manager, alsof iedere manager gelijk is. Er wordt nauwelijks aandacht besteed aan individuele verschillen tussen (typen) managers. De publieke en politieke discussie verhult daardoor veel over wie *de* manager eigenlijk is. De 'manager' bestaat net zo min als 'de professional' en in allerlei sectoren zijn er professionals deels actief als manager. Ten tweede wordt over het hoofd gezien dat de omgeving van publieke organisaties is veranderd, waardoor het problematisch is om managers als oorzaak te zien van vermeende problemen en misstanden in de dienstverlening. 'De *'het komt door de manager'* slotsom in veel beeldbepalende

- 
- 6 Hoewel docenten in dit onderzoek als professionals zullen worden aangeduid, moet tegelijk de vraag worden opgeworpen of en in hoeverre leraren en docenten als volwaardige professionals kunnen worden beschouwd. In de literatuur is er discussie over de professionele status van het docentenberoep en de mate waarin het beroep aan de kenmerken van een professie voldoet (bijvoorbeeld Van Veen 2005; 2008). Vaak wordt geconcludeerd dat leraren en docenten zich niet kunnen beroepen op een volwaardige professionele status. Het docentenberoep vereist bijvoorbeeld geen langdurig wetenschappelijke scholing, beschikt niet over een systematisch geheel aan kennis; bovendien is de beroepsgroep niet sterk georganiseerd. Leraren en docenten worden gezien als beoefenaren van een beroep dat slechts gedeeltelijk professioneel is, en worden daarom doorgaans aangeduid als semi-professionals (onder meer Sleegers 1991; Van Veen 2005).
- 7 Niet zelden worden hiervoor verklaringen gezocht in de persoonlijke achtergronden van managers (bijvoorbeeld Noordegraaf 2008; Diefenbach 2009). Managers zouden vooral gericht zijn op het maken van carrière. Bovendien zouden ze geen professionele en domeinspecifieke, maar louter nog een bedrijfseconomische achtergrond hebben, waardoor ze dingen aanpakken waar ze geen verstand van hebben. Verklaringen worden ook gezocht in de organisatorische kenmerken. Doordat managers in steeds grotere organisaties werken, zouden ze niet meer weten wat er speelt op de werkvloer en van professionals zijn vervreemd.
- 8 Zie bijvoorbeeld ook Jos Verveen (2011), die in *'Bullshit management. Terug naar de essentie van organisaties'* (Den Haag: Academic Service) oproept om 'te stoppen met management en het heft weer in eigen hand te nemen', Govert Buijs, 'De banaliteit van de manager', in: *Trouw*, 30 januari 2010 (geraadpleegd via <http://www.trouw.nl>, oktober 2010) en Van der Heijden (2007), die stelt dat Nederland is 'overwoekerd door een 'managerscultuur'.

bijdragen aan de kritiek op maatschappelijke dienstverlening is dan ook te simpel' (De Bruijn en Noordegraaf 2010, 13).

Hoewel managers in enkele meer recente publicaties minder tegenover professionals worden geplaatst (Tonkens 2008) en managers minder veroordeeld lijken te worden dan voorheen (Jansen et al. 2009), zijn ook deze analyses nog steeds overwegend 'professional' en 'pessimistisch' van toon (Noordegraaf 2010, 80). De polemiek tussen auteurs als Tonkens, Verbrugge en Van den Brink enerzijds en auteurs als Noordegraaf en De Bruijn anderzijds, blijft bestaan. Het beeld van tegenstellingen lijkt gebaseerd te zijn op enkele hardnekkige vanzelfsprekendheden, waarin er sprake is van een onophoudelijke strijd tussen 'slachtoffers' (professionals) en 'schuldigen' (managers), 'goed' (professionals) en 'fout' (managers): "(...) We zitten nog steeds gevangen in de (te) simpele 'manager versus professional' dichotomie" (Noordegraaf 2010, 80). Die dichotomie lijkt vooral gestoeld te zijn op een aantal kritische veronderstellingen over managers.

## 1.3 Aanvechtbare en discutabele veronderstellingen

### 1.3.1 Hardnekkige vanzelfsprekendheden

In het publieke en politieke debat domineert een aantal hardnekkige vanzelfsprekendheden over managers. Deze kritische veronderstellingen kunnen onder twee ruimere noemers worden geschaard. De eerste veronderstelling is dat door managementhervormingen en de professionalisering van managers een homogene groep managers is ontstaan, die wordt vereenzelvigd met *managerialism*. Managers zouden dragers en representanten zijn geworden van neoliberale hervormingen, *managerialism* en de organisatielegica (Hood 1991; Enteman 1993; Harrison en Pollitt 1994; Clarke en Newman 1997; Farrell en Morris 2003). Managers zouden een drang hebben naar rationaliseren en reorganiseren en 'bezuinigingsgolven' belichamen (Trappenburg 2011).

De tweede, daarmee samenhangende veronderstelling is dat hervormingen als nieuw publiek management een 'corrosie van karakter' (vergelijk Sennett 1998) hebben veroorzaakt bij managers (bijvoorbeeld Clarke en Newman 1997). De identificatie met en het dienen van 'management' en 'organisatie' zou ten koste zijn gegaan van de loyaliteit aan relaties die van oudsher betekenisvol waren, bijvoorbeeld met professionals. Managers en bestuurders zouden zich hebben verzelfstandigd van primaire processen en ze zouden zijn vervreemd van professionals. De nadruk die hervormingen als nieuw publiek management leggen op management, drijft managers weg van professionals op de werkvloer. "[*New Public Management*] is about emphasizing the primacy of management above all other activities and the primacy of managers above all other groups of people" (Diefenbach 2009, 902). Doordat managers representanten zijn geworden van 'management' en 'organisatie', zijn tegenstellingen met professionals op scherp gezet (vergelijk Noordegraaf en Schinkel 2011). Managers zouden relaties met professionals hebben verloochend en 'tegenstanders' zijn geworden van professionals. Zelfs managers die oorspronkelijk van de werkvloer komen, zouden weg zijn gedreven en niet veel meer met professionals

hebben. “*And if professionals themselves have made the ‘career-step’ into management then it is primarily because they have set aside their professional worldviews and values, and they have adapted themselves with managerial attitudes, rhetoric and ideology*” (Diefenbach 2009, 903).

In het publieke en politieke debat blijven deze kritische veronderstellingen over managers vaak onbesproken. Veronderstellingen over managers – die in het debat fel worden verdedigd – zijn deel uit gaan maken van min of meer probleemloze kaders waarbinnen discussies over managers en professionals worden gevoerd. Er valt het nodige af te dingen op de empirische ondersteuning die wordt aangedragen om de veronderstellingen over managers plausibel te maken. En hoewel assumpties over managers met regelmaat worden tegengesproken door auteurs als Noordegraaf (2008) en De Bruijn (2008; 2010), kunnen zij de assumpties over managers niet ondubbelzinnig weerleggen. Met andere woorden: Noordegraaf en De Bruijn spreken tegen hoe het *niet* zit, zonder te kunnen laten zien hoe het *wel* zit. De discussie over managers en professionals lijkt een eigen dynamiek te kennen, die zich weinig gelegen laat liggen aan wetenschappelijke inzichten over managers.

### 1.3.2 Onderzoek naar publieke managers en hun werk

Er is inmiddels het nodige onderzoek verricht naar de invloed van hervormingen op het werk van managers. Onderzoekers hebben zich bijvoorbeeld gericht op het onderzoeken van veranderingen in rollen, het aannemen van een identiteit als manager en naar de manier waarop managers betekenis geven aan managementhervormingen (bijvoorbeeld Thomas en Linstead 2002; Thomas en Davies 2005). Onderzoek heeft zich echter vooral gericht op de *tussenpositie* die managers in organisaties bekleeden, aangezien managementhervormingen (het belang van) deze positie hebben aangezet (bijvoorbeeld Thomas en Dunkerley 1999; Spillane et al. 2002; Dopson en Fitzgerald 2006; Ainsworth et al. 2009). De aandacht voor de tussenpositie van managers komt vooral tot uiting in onderzoek naar middenmanagement en naar hybride rollen van managers.

In lijn met eerder onderzoek naar middenmanagers, waarin de dualiteit van managementrollen wordt benadrukt (bijvoorbeeld Johnson en Frohman 1989; Floyd en Woolridge 1994), hebben onderzoekers veranderingen in en de toegenomen ambiguïteit van managementrollen belicht (bijvoorbeeld Currie en Procter 2005; Briggs 2005; Dopson en Fitzgerald 2006; Pandey en Wright 2006). Dit type onderzoek laat bijvoorbeeld zien op welke manier (midden)managers functioneren tussen hiërarchische managementniveaus, of tussen centrale verantwoordingsregimes en professionele werksferen (bijvoorbeeld Floyd en Woolridge 1994; Currie en Procter 2005).

Ander onderzoek heeft daarnaast laten zien dat in publieke organisaties ook aan professionals managementverantwoordelijkheden worden toebedeeld (Fitzgerald en Ferlie 2000; Llewellyn 2001; Evetts 2003; Bolton 2005; Butterfield et al. 2005; Noordegraaf 2007; Witman 2008; De Bruijn 2010), en dat managers steeds meer *hybride* posities innemen (bijvoorbeeld Exworthy en Halford 1999; Gleeson en Shain 1999; Llewellyn 2001; Reed 2002; Farrell en Morris 2003; Waring en Currie 2009). In die hybride positie bekleeden managers een dubbelrol tussen management en professionals en verhouden zij zich gelijktijdig tot de logica's van organisatie en professionals. Managers opereren tussen zakelijke prestatie- en kwaliteitszorgsystemen en de autonome ruimte van professionals,

tussen meer bedrijfsmatige en professionele waarden, maar ook tussen externe verwachtingen en interne beperkingen (bijvoorbeeld Spillane et al. 2002; Forbes et al. 2004; Ainsworth et al. 2009).

Dit type onderzoek is belangrijk in het licht van de reflectie op de houdbaarheid van de kritische veronderstellingen over managers. Het heeft namelijk laten zien dat publieke managers niet per se op een *managerial* wijze invulling geven aan hervormingen. Managers hoeven niet primair de nadruk te leggen op waarden als efficiëntie en doelmatigheid (bijvoorbeeld Thomas en Davies 2005). Om met hun *tussenpositie* om te kunnen gaan, kunnen publieke managers in plaats van zakelijke of bedrijfsmatige ook 'bewakende' rollen bekleden, gericht op het beschermen van professionele waarden (Ackroyd et al. 1989; Kirkpatrick 1999). Ook kunnen ze manieren zoeken om weerstand te bieden aan organisatorische interventies van 'boven' (bijvoorbeeld Gleeson en Shain 1999). Deze inzichten zijn daarmee een eerste aanwijzing dat veronderstellingen over managers in het publieke en politieke debat moeten worden genuanceerd en gerelativeerd.

### 1.3.3 Kernvragen blijven onderbelicht

Hoewel het hiervoor besproken onderzoek aanknopingspunten biedt voor het nuanceren en relativeren van kritische veronderstellingen over (het werk van) managers in de maatschappelijke dienstverlening, moet tegelijk worden onderkend dat wetenschappelijk onderzoek tot op heden weinig helderheid verschaft over de houdbaarheid van de kritische aantijgingen ten aanzien van managers. Onderzoek geeft geen uitsluitel over de kernvragen van het publieke en politieke debat. Managers mogen in dat debat dan *onbemind* zijn, dat is wellicht deels te verklaren doordat ze relatief *onbekend* zijn. Tot dusverre is een aantal aspecten van de hybride (midden)managementpositie onderbelicht gebleven.

Het beeld dat van managers bestaat, is dat zij 'management' representeren en belichamen. Als we het over het werk van publieke managers hebben, dan denken we vaak in de eerste plaats aan ratio, controle, coördinatie en sturing. Onderzoek naar (midden)managers is als functioneel te karakteriseren, aangezien vooral (conflicten tussen) rollen, taken en verantwoordelijkheden worden benadrukt (onder meer Kippist en Fitzgerald 2009). Functioneel is ook de aandacht voor het uitoefenen van invloed en controle in beide werelden en het vertegenwoordigen van belangen in de 'andere wereld' (bijvoorbeeld Witman 2008). In onderzoek wordt de rol van emotie en gevoel vaak verwaarloosd, terwijl die juist inzicht kan bieden in wat hervormingen met managers zelf doen en hoe zij de druk om te managen eigenlijk ervaren (vergelijk Watson 2001). Omstandigheden kunnen er toe leiden dat niet alleen professionals, maar ook managers zich slachtoffer kunnen voelen van vernieuwingen, wensen van de politiek of tegenstrijdige eisen van belanghebbenden. Managers willen misschien wel anders managen, maar zouden dat voor hun gevoel niet echt kunnen (Noordegraaf 2008, 22). Inzicht in het gevoel van managers bij hun werk kan meer inzicht geven in hoe zij hervormingen en veranderende relaties met belanghebbenden ervaren, en hoe ze tegenstellingen tussen de organisatie- en professionele logica's ervaren. Dat is ook noodzakelijk, omdat in feite onduidelijk is of managers daadwerkelijk 'managers' worden.

In de tweede plaats is nog weinig bekend over de wijze waarop managers zich echt verhouden tot professionals op de werkvloer (bijvoorbeeld Van der Wal et al. 2007; Noor-



degraaf en Steijn 2007). Omdat ‘*managerialism is not as complete or uncontested as is often portrayed*’ (Gleeson en Shain 1999, 461), is het belangrijk om te bestuderen hoe managers worden beïnvloed door *managerialism* – en of ze daadwerkelijk worden ‘weggedreven’ van professionals. Publieke managers zouden gevoelsmatig nog steeds veel met professionals kunnen hebben, ondanks hun verantwoordelijkheden en verplichtingen als manager. Er is relatief weinig inzicht in hoe managers hun relatie met professionals ervaren. Dat heeft onder meer te maken met het *selectieve* karakter van het onderzoek naar managers en professionals. Een groot deel van de onderzoekers richt zich op een deel van het verhaal. Onderzoekers bestuderen managers of professionals, waarbij de meeste onderzoekers kiezen voor het laatste perspectief. Onderzoekers richten zich op professionals (zoals artsen, verpleegkundigen, jeugdvoogden, docenten en politieagenten) en negeren managers en de organisatiecontext. Het werk van professionals zou worden beïnvloed – volgens velen *beschadigd* – door de toenemende nadruk op controle, kostenbeheersing en efficiëntie (zie bijvoorbeeld Broadbent et al. 1997; Exworthy en Halford 1999; Leicht en Fennell 2001; Farrell en Morris 2003; Kirkpatrick et al. 2005; Duyvendak et al. 2006). Andere onderzoekers leggen het accent op managers en organisatieverandering en besteden minder aandacht aan professionals op de werkvloer.

De vraag die in het onderzoek centraal staat, is dan ook of managers zich bezighouden met de vraag – in weerwil van het beeld dat van hen bestaat – hoe zij zich tot de eigen ‘managerial’ wereld en tot professionals (moeten) verhouden. Het antwoord op die vraag is vooral relevant op het moment dat hervormingen en veranderingen ingaan tegen de logica van professionals of wanneer het halen van targets en het bedrijfmatig aansturen van de organisatie negatieve consequenties hebben voor professionals – zeker wanneer managers zelf professionals zijn geweest. Hoewel een veelgehoorde klacht is dat de betrokkenheid van managers bij professionals zou zijn afgenomen, weten we niet in hoeverre managers betrokken zijn bij professionals. Er is nog weinig inzicht in de gevoelsmatige band van managers met professionals. Zo wordt in onderzoek vaak gekozen voor het bestuderen van de betrokkenheid van professionals bij hun beroep, de organisatie of hun leidinggevende. Er is echter nauwelijks onderzoek gedaan naar het bestaan van een ‘omgekeerde commitment’, namelijk van de betrokkenheid van leidinggevers bij professionals (bijvoorbeeld Torka et al. 2007).<sup>9</sup>

Onderzoek naar de gevoelsmatige band van managers met professionals wordt belangrijker in het licht van de ontwikkelingen van *buiten* (in de bestuurlijke, politieke en maatschappelijke context) die het werk en de wereld van leidinggevers beïnvloeden (bijvoorbeeld Noordegraaf 2008). Die ontwikkelingen kunnen de betrokkenheid bij professionals immers onder druk zetten. We weten echter niet of en hoe managers ervaren dat ze worden ‘weggetrokken’ van professionals en primaire processen, wat dat met hen doet en of managers (geneigd zijn) zich daartegen (te) verzetten. Onderzoek naar hybride

---

9 Onderzoek dat zich richt op werkgeversbetrokkenheid (*Organisations’ Commitment to its Workers*) heeft echter niet zozeer betrekking op de betrokkenheid van individuele managers bij degenen aan wie zij leiding geven, maar op de betrokkenheid van de organisatie (als werkgever) bij haar werknemers.



managers erkent wel dat managers zich tot meerdere logica's verhouden, maar er wordt niet uitgewerkt hoe managers de verschillende logica's in dagelijkse praktijken *dienen* en *representeren*.

Kortom, hoewel het hybride karakter van zowel managers zelf als hun werk vaak is onderstreept, weten we nauwelijks of publieke managers zichzelf ook 'hybride' voelen, en zo ja, hoe ze het werk van de professionals die zij aansturen, verbinden met een veranderende (maatschappelijke en organisatorische) context. Het is onduidelijk of en in hoeverre managers zijn weggedreven van professionals en primaire processen, zelfs als ze managementhervormingen en veranderingen implementeren. Het is bovendien onduidelijk of ze er voor kiezen om 'managers' te zijn, en of ze, als ze managen, ook professionals beschermen. Op basis van de voorgaande kritieken is het belangrijk dat onderzoek zich richt op het verkrijgen van meer inzicht in:

- (a) de invloed van hervormingen op het werk van publieke managers
- (b) de mate waarin managers zich met professionals verbonden voelen en
- (c) de manier waarop managers deze binding ervaren, om te begrijpen of en hoe hun gedrag daardoor wordt beïnvloed.

Bij het beantwoorden van die vraag worden in dit onderzoek niet de (mogelijke) fricties of conflicten onderzocht tussen de organisatielogica en de professionele logica. In plaats daarvan wordt bestudeerd hoe publieke managers hervormingen en veranderende relaties ervaren, waarbij fricties en conflicten *in* het werk van managers worden bestudeerd. Loyaliteit en loyaliteitsconflict kunnen behulpzame concepten zijn om meer inzicht te krijgen in deze thema's. In dit onderzoek worden relaties tussen hervormingen, managers en professionals daarom bestudeerd als een vraagstuk van loyaliteit. Aan de hand van de concepten loyaliteit en loyaliteitsconflict wordt onderzocht of managers zich 'hybride' voelen, vooral door te bestuderen in hoeverre managers loyaal zijn aan professionals.

## 1.4 Loyaliteit en loyaliteitsconflicten van publieke managers

In het onderzoek wordt de aandacht dus gericht op de gevoelsmatige band die managers met professionals hebben. Hoewel voor het onderzoeken van het gevoel van verbondenheid ook concepten als betrokkenheid, binding of identificatie in aanmerking zouden kunnen komen (zie bijvoorbeeld Ellemers 2000), is expliciet gekozen voor het concept *loyaliteit*. Net als betrokkenheid verwijst loyaliteit naar de binding aan personen of organisaties, waarbij loyaliteit net als betrokkenheid laat zien dat de houding ten aanzien van een andere partij affectieve en normatieve betekenis kan hebben (bijvoorbeeld Oglensky 2008). Uit eerder onderzoek is gebleken dat het van belang is om het affectieve en normatieve gevoel van mensen in organisaties te bestuderen, aangezien deze gevoelens van invloed zijn op de inzet en prestaties op het werk (bijvoorbeeld Ellemers 2000). Dat is een relevante bevinding in het kader van het onderzoek naar publieke managers, omdat het betekent dat het gedrag van managers ten aanzien van professionals niet alleen wordt beïnvloed door

rationeel-instrumentele overwegingen die voortvloeien uit de organisatielogica, maar ook door de affectieve of normatieve band die managers met professionals ervaren.

Loyaliteit heeft net als betrokkenheid betrekking op de gevoelsmatige band tussen mensen. Hoewel de literatuur weinig aanknopingspunten biedt over precieze conceptuele overeenkomsten en verschillen tussen betrokkenheid en loyaliteit (zoals wordt uitgewerkt in hoofdstuk 3), benadert dit onderzoek loyaliteit als een van betrokkenheid te onderscheiden concept. In de eerste plaats wordt beargumenteerd dat loyaliteit duurzaamheid oproept, die met druk gepaard gaat: loyaliteit kan – meer dan betrokkenheid – gevoelsmatig in de knel komen. Interessant aan loyaliteit is dat de verbondenheid aan professionals een keerzijde kan hebben, aangezien loyaliteit in de hand kan werken dat managers zich gebonden voelen. Loyaliteitsconflicten tonen zich in het gevoel ‘gevangen te zitten’ tussen enerzijds het ‘goed willen doen’ voor professionals en de relatie die managers hebben opgebouwd met docenten, en anderzijds de bezorgdheid van managers om keuzes te maken die door professionals als ‘breuk’, ‘schending’ of ‘verraad’ ervaren kunnen worden (Oglensky 2008, 437). Dat laatste is vooral relevant wanneer hervormingen tegen de professionele logica ingaan, bijvoorbeeld als veranderingen op gespannen voet staan met professionele autonomie. Een belangrijk verschil met concepten als betrokkenheid en identificatie is daarmee dat loyaliteit betrekking heeft op de manier waarop managers zich tot professionals verhouden, *terwijl* managers functioneren te midden van verschillende logica’s en belanghebbenden, en positie moeten innemen ten aanzien van tegengestelde eisen, wensen en verwachtingen. Dat is cruciaal, omdat de discussie over de verhouding tussen managers en professionals voor een belangrijk deel gaat over ontwikkelingen die *buiten* managers en professionals liggen (vergelijk Noordergraaf 2008), die de relatie met professionals onder druk kunnen zetten. Met het concept loyaliteit wordt geprobeerd een krachtige aanzet te geven tot een verklaring van ervaringen van druk. Loyaliteit is verbonden met potentiële dilemma’s en conflicten rondom het ‘verhouden tot anderen’, omdat loyaliteit laat zien hoe een individu is ingebed in een geheel van relaties (Baxter et al. 1997, 657). Loyaliteit is een relevant concept, omdat het inzicht zou kunnen bieden in de worsteling van managers met wat vanuit een strategisch organisatieperspectief verstandig zou zijn om te doen en wat het gevoel bij (de relatie met) professionals hen ingeeft (vergelijk Oglensky 2008).

Door het bestuderen van de loyaliteit van managers aan professionals kan niet alleen worden begrepen of en hoe publieke managers als gevolg van hervormingen conflicten ervaren (zie bijvoorbeeld Clarke en Newman 1997, 101-103), maar ook hoe zij omgaan met de druk van conflicterende logica’s in het licht van hun relatie met professionals. In hoofdstuk 3 wordt het tweede argument uitgewerkt voor het onderscheiden van loyaliteit en betrokkenheid. Dit onderzoek benadert loyaliteit namelijk ook als een concept dat betrekking heeft op de reactie van managers op die druk in de vorm van al dan niet loyaal gedrag. Loyaal gedrag verwijst dan naar de mate waarin managers de relatie met professionals verdisconteren in de acties die zij ondernemen (‘door dik en dun’). Dat is interessant, omdat daarmee inzicht kan worden geboden in de vraag wie managers dienen: alleen de organisatie en het management (zoals vaak wordt verondersteld), of ook professionals? Het bestuderen van loyaal gedrag van managers is bovendien interessant, omdat het betrekking heeft op situaties waarin managers keuzes moeten maken. Loyaal zijn aan professionals kan betekenen dat zij zich moeten verzetten tegen de organisatie-

logica, handelen ten gunste van professionals en strategische managementoverweging moeten afzwakken. In dit onderzoek wordt bestudeerd hoe managers deze afwegingen maken en of dat leidt tot worstelingen.

## 1.5 Het onderzoek

De loyaliteit van publieke managers aan professionals en de loyaliteitsconflicten die daar mogelijk mee gepaard gaan, worden onderzocht onder leidinggevenden in het Nederlandse voortgezet onderwijs. In deze paragraaf wordt achtereenvolgens ingegaan op de redenen om onderzoek te situeren in het onderwijs, de probleemstelling van het onderzoek en de aanpak van het onderzoek.

### 1.5.1 Het onderwijs als strijdtoneel

Aan de keuze voor het onderzoeken van de loyaliteit aan docenten van leidinggevenden in het voortgezet onderwijs liggen drie redenen ten grondslag. Ten eerste liggen managers in het onderwijs – meer nog dan in andere sectoren – hevig onder vuur. In de tweede plaats hebben veel leidinggevenden een achtergrond als professional en zijn in het onderwijs verschillende typen leidinggevenden actief. En ten slotte sluit het bestuderen van loyaliteit en loyaliteitsconflicten van leidinggevenden aan bij recent wetenschappelijk onderzoek dat wijst op de noodzaak om meer aandacht te besteden aan de emotionele en relationele dimensies van schoolleiderschap. Deze punten worden hierna toegelicht.

In de eerste plaats heeft de opkomst van managers en bestuurders in het *onderwijs* (bijvoorbeeld Bronneman-Helmers 2008) – meer dan in andere publieke sectoren, waar vergelijkbare discussies worden gevoerd over managers en professionals (bijvoorbeeld WRR 2004; Ackroyd et al. 2007) – geleid tot felle discussies. Deze discussies trekken scherp de maatschappelijke en politieke aandacht. Ze gaan er vaak heftig en emotioneel aan toe, onder meer doordat ze worden verbonden met de vermeende kwaliteitscrisis in met name het voortgezet onderwijs en het beroepsonderwijs (bijvoorbeeld Lenssen 2007).<sup>10</sup> Lenssen (2007, 54) verklaart de felheid van het debat vanuit de ontdekking door leraren en docenten dat het onderwijs en de school niet per definitie meer van hen zijn. Managers zouden docenten hun vak hebben afgenomen en hun vakmanschap miskennen, de speelruimte en autonomie van docenten beperken door de invoering van nieuwe didactische werkvormen en onderwijsvernieuwingen, te weinig naar docenten luisteren

---

<sup>10</sup> Zie ook de discussie die *De Volkskrant* eind 2009 startte in het kader van ‘De Nationale Onderwijsagenda’ (zie <http://extra.volkskrant.nl/interactie/onderwijsagenda/vraagstukken.php>, geraadpleegd oktober 2010). Daarbij worden onder meer felle discussies gevoerd over stellingen als ‘docenten en schooldirecties zien elkaar ten onrechte als tegenstanders’, ‘schoolbesturen zijn machtig, ze moeten duidelijker verantwoording afleggen’, ‘schaalvergroting in het onderwijs heeft geleid tot leerfabrieken’, ‘docenten zijn overbelast’ en ‘organisatorische rompslomp belemmert steeds meer het gewone lesgeven’.

en hen tot uitvoerder degraderen, waardoor de motivatie en beroepseer van professionals wordt ondermijnd (bijvoorbeeld Van Veen 2005; Van Veen en Slegers 2006; Van Haperen 2007; Lenssen 2007; Onderwijsraad 2007; Vogels 2009; Coonen 2010). Bovendien constateren ouders, journalisten en politici volgens Lenssen (2007, 54) tot hun schrik – en vaak tot hun ongenoegen – dat het onderwijs als publiek goed niet meer uitsluitend wordt geborgd en bestuurd door de overheid, maar dat scholen relatief autonoom wordt bestuurd en gemanaged. Deze constatering heeft onder meer geleid tot de oprichting van een beweging als Beter Onderwijs Nederland (BON), die namens een deel van het onderwijspersoneel uiting geeft aan het gevoel van onmacht en onbehagen onder leerkrachten en docenten en aan de onvrede over het functioneren van het management (Onderwijsraad 2007, 49).<sup>11</sup>

Relaties tussen managers en professionals staan onder druk, zouden zijn verstoord en niet meer in balans zijn (Coonen 2010). Deze problemen worden grotendeels toegeschreven aan bestuurders en managers, die in de publieke en politieke discussie onder vuur liggen.<sup>12</sup> Er wordt gesproken over een ‘nieuwe schoolstrijd’ tussen managers en de werkvloer (Jansen, De Jong en Klink 2006)<sup>13</sup>; anderen spreken zelfs van een ‘kloof’ tussen leraren en schoolleiders (bijvoorbeeld Odenthal et al. 2007; Broos en Korte 2007). De school wordt gezien als ‘arena van machtsstrijd’ waarin professionals en managers als ‘natuurlijke vijanden’ strijden over wie het tegenwoordig voor het zeggen heeft in de school (Hettema en Lenssen 2007).<sup>14</sup> Bestuurders en managers zouden zijn vervreemd van leerkrachten en docenten. Ze zouden geen zicht meer hebben op de werkvloer, doordat ze mede door fusies, schaalvergroting en een toename van managementlagen als buitenstaanders te veel op afstand van docenten zouden staan (Onderwijsraad 2007).<sup>15</sup> Besturen zou zich beperken tot controleren en afrekenen; verantwoorden zou uitlopen op ‘georganiseerd wantrouwen’ (Karsten 2006, 7; Coonen 2010), ‘dwingende keurslijven van onderwijsmanagers’ (vergelijk Onderwijsraad 2007, 49) en zelfs ‘culturen van angst’.<sup>16</sup> Bovendien zou sprake zijn van

---

11 Beter Onderwijs Nederland verzet zich niet alleen tegen de nieuwe onderwijsideologie van het Nieuwe Leren, maar vooral ook tegen onderwijsvernieuwende managers, waarbij – meer dan bij Beroepszeer – specifiek schoolmanagers het moeten ontgelden. Op 12 juni 2006 werd het Manifest van Beter Onderwijs Nederland gepubliceerd in het *NRC Handelsblad*, zie Verbrugge, A. en M. Verbrugge, ‘Help! Het onderwijs verzuipt’ (p.15).

12 Zie bijvoorbeeld themanummer van *Kader Primair* van de Algemene Vereniging van Schoolleiders, ‘De manager onder vuur’ (jaargang 15, nr. 1, september 2009) en Heertje, A., ‘Het is wel degelijk de schuld van de managers’, in: *Trouw*, 6 augustus 2007.

13 Zie ook het dossier ‘Nieuwe schoolstrijd’ is aangebroken van het *NRC Handelsblad* (15 februari 2007), te raadplegen via [http://vorige.nrc.nl/binnenland/article1769285.ece/Nieuwe\\_schoonstrijd\\_is\\_aangebroken](http://vorige.nrc.nl/binnenland/article1769285.ece/Nieuwe_schoonstrijd_is_aangebroken).

14 Vergelijk Hagers, M. (2006), ‘Natuurlijke vijanden. Vroeger kreeg Zoetermeer de schuld, nu de schoolmanager’, in: *NRC Handelsblad*, 6 mei 2006, p. 49.

15 Zie ook Heertje, A., ‘Lesfabrieken / Elke manager minder maakt onderwijs beter’, in: *Trouw*, 22 november 2006.

16 Peletier, M., ‘In onderwijs heerst een angstcultuur’, *De Volkskrant*, 26 oktober 2006, p.11.

een ‘plaag van managers’<sup>17</sup>, die het te veel voor het zeggen zouden hebben, terwijl ‘al die managers van buiten komen en geen snars afweten van het onderwijs’, vooral ‘met andere dingen bezig zijn’ en docenten niet zouden ondersteunen (Onderwijsraad 2007, 37; Broos en Korte 2007). Sommigen menen zelfs dat managers ‘onderwijsdestructief zijn’ en ‘de school moeten worden uitgejaagd’ (Jorna 2008, 138). In 2007 deed Plasterk, de toenmalig minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, ook een duit in het zakje, door zich publiekelijk tegen managers in het onderwijs te keren met de uitspraak ‘weg met de managers!’.<sup>18</sup>

Het Nederlandse onderwijs is niet alleen interessant als sector waarin spanningen tussen managers en professionals zijn uitgegroeid tot maatschappelijk probleem. Het onderzoeken van de loyaliteit en loyaliteitsconflicten van leidinggevendenden in het onderwijs is ten tweede interessant omdat veel leidinggevendenden, zeker in het primair en voortgezet onderwijs, als ‘*professional managers*’ vaak zelf een onderwijsachtergrond als docent hebben (bijvoorbeeld Onderwijsraad 2007; Honingh en Hooge 2009, 410). En binnen het voortgezet onderwijs spelen docenten een belangrijke rol bij de ondersteuning van het management, bijvoorbeeld als middenmanagers (bijvoorbeeld Karstanje en Polder 1999; Bal en De Jonge 2007). Veel leidinggevendenden in het onderwijs zijn oorspronkelijk opgeleid als docent, of zijn (voormalige) collega’s van de docenten in hun school.

Dit gegeven is niet alleen aanleiding de dichotomie van leidinggevendenden die loyaal zijn aan bureaucratie en organisatie en docenten die loyaal zijn aan hun professie, leerlingen en collega’s (bijvoorbeeld Randle en Brady 1997, 128) te problematiseren. Het wijst ook op de noodzaak om bij het onderzoeken van loyaliteit en loyaliteitsconflict aandacht te besteden aan de diversiteit van managers. In het voortgezet onderwijs werken verschillende typen leidinggevendenden op verschillende managementniveaus: middenmanagers die rechtstreeks leidinggeven aan docenten *binnen* schoollocaties; schoolleiders die verantwoordelijk zijn voor een vestiging of locatie en bovenschools bestuurders die aan meerdere vestigingen op bovenschools niveau aansturen.<sup>19</sup> Het is interessant of eventuele verschillen in loyaliteit en loyaliteitsconflict samenhangen met de positie en de persoonlijke en beroepsmatige achtergronden van leidinggevendenden.

Het onderzoeken van de loyaliteit van leidinggevendenden in het voortgezet onderwijs is ten slotte relevant, omdat het onderzoek aansluit bij een noodzaak – die wordt onder-

---

17 Deze aanduiding is gebruikt in het WRR-rapport ‘*Vertrouwen in de school. Over de uitval van ‘overbelaste’ jongeren*’ (2009), p. 267.

18 In: *Vrij Nederland*, ‘Weg met de managers!’, 30 juni 2007, nr. 26, pp. 44-51.

19 Eerder onderzoek heeft de moeilijkheid aangetoond om eenduidig vast te stellen welke posities kunnen worden aangemerkt als ‘middenmanagement’. In de literatuur worden de termen ‘middenmanagement’ en ‘middenmanager’ doorgaans breed opgevat, waarbij middenmanagement betrekking kan hebben op zowel hoger, strategisch (midden)management als operationeel management in de ‘frontlinie’ van organisaties (bijvoorbeeld Floyd en Lane 2000; Woolridge, Schmid en Floyd 2008; Conway en Monks 2010; Gastelaars 2011). In dit onderzoek wordt aangesloten bij in het (voortgezet) onderwijs gangbare omschrijvingen van middenmanagers, als leidinggevendenden die een lijnfunctie tussen schoolleiding en docenten bekleden en rechtstreeks een (team van) docenten aansturen. In hoofdstuk 4.3 wordt een nadere toelichting gegeven op in dit onderzoek gehanteerde categorisering van leidinggevendenden in het voortgezet onderwijs.

streept door een groeiend aantal onderzoekers – om in onderzoek naar onderwijsmanagement meer aandacht te besteden aan de emoties, beleving en interpersoonlijke relaties van leidinggeevenden (zie onder meer Gronn 2009; Samier en Schmidt 2009; Kelchtermans et al. 2011). Deze dimensies van schoolleiderschap zijn tot op heden onderbelicht gebleven in wetenschappelijk onderzoek. *‘The question of what it means for individuals to engage with leadership is rarely if ever asked’* (Gronn 2009, 198). Een onderzoek dat inzicht biedt in de loyaliteit en loyaliteitsconflicten van leidinggeevenden in het onderwijs kan een brug slaan tussen onderzoekers die management beschouwen als technisch-instrumenteel en degenen die leidinggeven vooral zien als relationeel en emotioneel.

## 1.5.2 Probleemstelling

### *Doelstelling*

Gelet op het maatschappelijke en politieke onbehagen rond bestuurders en managers in de publieke dienstverlening, is een stevigere empirische basis van het debat en de veronderstellingen die daaraan ten grondslag liggen, geen overbodige luxe. Dit onderzoek heeft daarom tot doel om meer inzicht te krijgen in het functioneren van publieke managers, vooral in relatie tot professionals in het (voortgezet) onderwijs. Dit onderzoek beoogt om meer inzicht te verschaffen in de manier waarop leidinggeevenden zich verhouden tot hervormingen en hoe ze de daaruit voortvloeiende veranderingen in hun werk ervaren, door nieuwe posities te bekleden en nieuwe relaties aan te gaan.

Door het concept loyaliteit centraal te stellen, kan worden onderzocht in hoeverre en op welke manier de relatie met docenten betekenisvol is. Omdat er rond de loyaliteit van managers veel wordt verondersteld, maar nog weinig conceptueel en empirisch is onderzocht, wil dit onderzoek loyaliteit en loyaliteitsconflicten van leidinggeevenden zowel theoretisch als empirisch analyseren. Doel is om te onderzoeken welke invloed de omgang van leidinggeevenden met veranderingen in hun posities en relaties met andere belanghebbenden heeft op de loyaliteit aan docenten.

Zoals eerder in dit hoofdstuk is betoogd, wordt in het publieke en politieke debat niet zelden gesproken over ‘de manager’. Bovendien wordt de vermeende vervreemding van de manager vaak in verband gebracht met persoonlijke kenmerken van managers (bijvoorbeeld hun vermeende bedrijfsmatige achtergrond, het ontbreken van ervaring in het onderwijs), de afstand tot professionals en kenmerken van de organisatie (bijvoorbeeld schaalgrootte). Tegen deze achtergrond stelt dit onderzoek zich ten slotte tot doel om aandacht te besteden aan mogelijke verschillen tussen leidinggeevenden op verschillende managementniveaus (bestuurders, schoolleiders en middenmanagers) wat betreft hun perceptie van hervormingen in het voortgezet onderwijs, loyaliteit aan docenten en loyaliteitsconflicten. Daarbij wordt tevens onderzocht in hoeverre persoonlijke en organisatorische factoren van invloed zijn op deze verschillen.

### *Vraagstelling*

De vraag die in het onderzoek centraal staat, is:

*In hoeverre zijn leidinggeevenden in het voortgezet onderwijs loyaal aan docenten, en hoe zijn hervormingen en andere factoren daarop van invloed?*

De centrale vraagstelling wordt beantwoord aan de hand van twee analytische en vijf empirische deelvragen. De eerste deelvraag bakent het onderzoeksterrein af, waarbij

wordt ingegaan op de probleemcontext waarbinnen dit onderzoek is verricht, namelijk veranderingen in de positie van leidinggevend. De eerste analytische deelvraag luidt:

1. *Welke implicaties hebben hervormingen in het voortgezet onderwijs voor (veranderingen in) relaties tussen leidinggevend en docenten?*

De tweede analytische deelvraag richt zich op de concepten loyaliteit en loyaliteitsconflict. Het begrip wordt in de wetenschappelijke literatuur op verschillende manieren gebruikt, gedefinieerd en geoperationaliseerd. Het is voor dit onderzoek naar de loyaliteit van leidinggevend aan docenten nodig om een gefundeerde definitie van loyaliteit te ontwikkelen. Deze conceptuele deelvraag luidt als volgt:

2. *Wat is loyaliteit en wat is loyaliteitsconflict?*

De beantwoording van deze deelvragen leidt tot inzichten waarmee de vijf empirische deelvragen kunnen worden beantwoord. De eerste empirische deelvraag heeft betrekking op de consequenties van hervormingen voor het werk van leidinggevend in het voortgezet onderwijs, dat wil zeggen de wijze waarop zij zich positioneren ten aanzien van verschillende hervormingen en belanghebbenden, in het bijzonder de docenten in hun scholen. De eerste empirische deelvraag luidt:

3. *Hoe beïnvloeden hervormingen het werk van leidinggevend?*

De tweede en derde empirische deelvraag hebben betrekking op mogelijke conflicteringen van leidinggevend die daaruit voortvloeien, en hoe leidinggevend met loyaliteitsconflicten omgaan.

4. *Leiden hervormingen tot loyaliteitsconflicten bij leidinggevend, in het bijzonder ten aanzien van docenten?*
5. *Hoe gaan leidinggevend om met loyaliteitsconflicten?*

De vierde empirische deelvraag heeft betrekking op de empirische focus van het onderzoek, namelijk de loyaliteit van leidinggevend aan docenten. Onderzocht wordt of loyaliteit van leidinggevend aan docenten betrekking heeft op houding, op gedrag of op de relatie tussen houding en gedrag. Bovendien wordt onderzocht welke factoren op loyaliteit van invloed zijn. Deze deelvraag luidt:

6. *In hoeverre leiden loyaliteitsgevoelens van leidinggevend ten aanzien van docenten tot loyaal gedrag, en welke factoren zijn daarop van invloed?*

De laatste empirische deelvraag heeft betrekking op overeenkomsten en verschillen tussen leidinggevend op verschillende hiërarchische niveaus: bovenschol bestuurs, schoolleiders en middenmanagers. Onderzocht wordt welke factoren verantwoordelijk zijn voor eventuele verschillen in loyaliteit tussen verschillende typen leidinggevend.

7. *Hoe kunnen verschillen in loyaliteit tussen leidinggevend worden verklaard?*



### 1.5.3 Aanpak van het onderzoek

De thema's loyaliteit en loyaliteitsconflict worden in dit onderzoek op een vernieuwende manier geconceptualiseerd en onderzocht. Loyaliteit is nog niet eerder vanuit het perspectief van (publieke) managers onderzocht. Bovendien wordt op basis van de theorie uitgewerkt waarom loyaliteit – in tegenstelling tot eerder onderzoek – wordt bestudeerd vanuit een relationeel perspectief, dat zich manifesteert in een samenspel van houding en gedrag.

Daarnaast zijn loyaliteit en loyaliteitsconflict tot op heden nooit onderzocht vanuit een combinatie van kwalitatieve en kwantitatieve onderzoeksmethoden. In dit onderzoek wordt beargumenteerd waarom dat wel noodzakelijk wordt geacht. De kwalitatieve methoden kunnen inzicht geven in de context waarbinnen leidinggevendenden zich verhouden tot docenten, in de betekenis die leidinggevendenden geven aan loyaliteit en loyaliteitsconflict en aan de situaties waarin loyaliteit en loyaliteitsconflict zich manifesteren. Op basis van de inzet van kwantitatieve methoden kunnen generaliserende uitspraken worden gedaan over de loyaliteit en loyaliteitsconflicten van leidinggevendenden en de samenhang tussen de variabelen die worden verondersteld invloed te hebben op loyaal gedrag. Daarom wordt de centrale onderzoeksvraag in dit onderzoek beantwoord door de gecombineerde inzet van zowel kwalitatieve als kwantitatieve onderzoeksmethoden.

Aangezien het van groot belang is om verschillende typen managers te bestuderen, zijn in het onderzoek leidinggevendenden betrokken die op *verschillende managementniveaus* leiding geven aan docenten in het voortgezet onderwijs. Op basis van de hiervoor beschreven overwegingen zijn individuele interviews en groeps gesprekken gehouden met in totaal 23 middenmanagers, schoolleiders en bovenschools bestuurders. Ook is een survey gehouden onder 364 leidinggevendenden in het voortgezet onderwijs. Tevens zijn drie focusgroepen georganiseerd waaraan 11 leidinggevendenden hebben deelgenomen.

## 1.6 Overzicht en leeswijzer

In de twee volgende hoofdstukken worden de analytische deelvragen beantwoord. In hoofdstuk 2 wordt op basis van literatuurstudie verkend welke hervormingen hebben geleid tot de opkomst van bestuurders en managers in het onderwijs en welke invloed deze hervormingen hebben gehad op het werk van leidinggevendenden in het voortgezet onderwijs. Er wordt uitgewerkt hoe het leiding geven aan scholen is veranderd en waarom de relatie met docenten kan worden benaderd als een vraagstuk van loyaliteit en loyaliteitsconflict. Om een beter begrip te krijgen van deze begrippen, en daarmee de conceptuele deelvraag te beantwoorden, worden loyaliteit en loyaliteitsconflict uitgewerkt in hoofdstuk 3. Op basis van deze uitwerking wordt een onderzoeksmodel opgesteld. Hoofdstuk 4 licht toe op welke manier het onderzoek is opgezet. De methodische keuzen die aan het onderzoek ten grondslag liggen worden verantwoord, waarbij niet alleen wordt stilgestaan bij de overwegingen rond de gecombineerde toepassing van onderzoeksmethoden, maar ook bij de verschillende kwalitatieve en kwantitatieve deelonderzoeken afzonderlijk.

De beantwoording van de verschillende empirische vragen vindt plaats in de hoofdstukken 5, 6 en 7, waarin de resultaten van het onderzoek worden gepresenteerd.



Hoofdstuk 5 geeft antwoord op de deelvraag die betrekking heeft op hoe leidinggevend veranderingen in het voortgezet onderwijs beleven en welke consequenties dat heeft voor de positie van leidinggevend en hun relatie met docenten. Dit hoofdstuk vormt de basis voor de analyses in de hoofdstukken 6 en 7. Daarin worden de empirische deelvragen beantwoord die betrekking hebben op loyaliteit en loyaliteitsconflict. In hoofdstuk 6 worden de bevindingen gepresenteerd over de loyaliteit van leidinggevend aan docenten en over de loyaliteitsconflicten waarmee zij worstelen. Hoofdstuk 7 gaat in op het loyale gedrag van leidinggevend ten aanzien van docenten, het samenspel tussen houding en gedrag, de context en situaties waarin loyaliteit zich manifesteert en de wijze waarop leidinggevend omgaan met loyaliteitsconflicten.

De bevindingen uit de drie empirische hoofdstukken worden samengebracht in hoofdstuk 8. Dit hoofdstuk vat de belangrijkste resultaten samen en geeft – mede aan de hand van de beantwoording van de deelvragen – antwoord op de hoofdvraag. Daarna worden in hoofdstuk 9 de bevindingen, conclusies en opzet van het onderzoek bediscussieerd en worden aanbevelingen gedaan voor vervolgonderzoek. Tot slot worden in hoofdstuk 10 aanbevelingen gedaan. Daarbij wordt gereflecteerd op het publieke, politieke en wetenschappelijke debat over managers en professionals, de implementatie van onderwijsbeleid en op de vraag hoe leidinggevend in het voortgezet onderwijs kunnen omgaan met loyaliteit en loyaliteitsconflict.



# Hoofdstuk 2

## Van docenten los?

### 2.1 Inleiding

### 2.2 Hervormingen in het besturen en managen van onderwijs

2.2.1 Bestuurlijke hervormingen in het onderwijs

2.2.2 Nadruk op management en resultaatgericht sturen

2.2.3 Toezicht en verantwoording

### 2.3 De paradoxale positie van leidinggevenden in het onderwijs

### 2.4 Weggetrokken van docenten?

2.4.1 Verwachtingen van docenten ten aanzien van de schoolleiding

2.4.2 De organisatielogica trekt managers weg van de professionele logica van docenten

2.4.3 Vernieuwingsdruk maakt het moeilijker om buffer te zijn

2.4.4 Onderwijs en schoolbeleid steeds meer onvoorspelbaar

2.4.5 Het kiezen voor docenten wordt lastiger

### 2.5 Intermezzo

### 2.6 Risico's voor leidinggevenden

2.6.1 Relationele en sociale risico's

2.6.2 Functionele risico's

2.6.3 Verschillende leidinggevenden, verschillende risico's

2.6.4 Tussenconclusie

### 2.7 Loyaliteit en loyaliteitsconflicten van leidinggevenden

### 2.8 Slot



## 2.1 Inleiding

Hoofdstuk 1 heeft zich vooral gericht op de spanningsvolle relatie tussen managers en professionals. Bestuurders en managers, vooral in het onderwijs, zouden van professionals zijn vervreemd. Omdat er nog weinig zicht is op het functioneren van managers in het licht van hun relatie met professionals, is beargumenteerd dat het noodzakelijk is om de veranderende positie van leidinggevendenden te verhelderen (vergelijk Onderwijsraad 2010). Hoofdstuk 2 wil laten zien dat het daarbij van belang is om de nieuwe omstandigheden waarin leidinggevendenden werken te begrijpen (vergelijk Noordegraaf 2008). Om te begrijpen welke implicaties hervormingen in het voortgezet onderwijs hebben voor (veranderingen in) relaties tussen leidinggevendenden en docenten, wordt in dit hoofdstuk een verband gelegd tussen veranderingen op verschillende niveaus: in de besturing van het onderwijs, in de positie van leidinggevendenden en in de manier waarop leidinggevendenden zich tot docenten (kunnen) verhouden.

Paragraaf 2.2 geeft op basis van eerdere studies een beeld van uiteenlopende hervormingen in het bestuur en management van het onderwijs. Vervolgens wordt in paragraaf 2.3 stilgestaan bij een aantal (veronderstelde) consequenties van deze hervormingen voor de positie van leidinggevendenden. Op basis van een reconstructie van eerder onderzoek wordt beargumenteerd dat leidinggevendenden een paradoxale positie bekleden. Ze worden aangeklaagd vanwege hun vervreemding van professionals, maar ze worden tegelijkertijd ook verantwoordelijk gehouden voor het verlichten van de spanning tussen management en docenten. En dat laatste is lastig, omdat leidinggevendenden te maken hebben gekregen met meerdere belanghebbenden, die vaak tegenstrijdige wensen, eisen en verwachtingen hebben ten aanzien van het handelen van de schoolleiding. Op basis van eerder onderzoek worden in paragraaf 2.4 wensen, eisen en verwachtingen van diverse partijen – in het bijzonder van docenten – geïnventariseerd. Daarmee worden de spanningen tussen organisatielogica's enerzijds en professionele logica's anderzijds inzichtelijk gemaakt, en betrokken op leidinggevendenden in het voortgezet onderwijs. Het maakt duidelijk waarom velen het gevoel hebben dat leidinggevendenden worden 'weggetrokken' van professionals op de werkvloer. In paragraaf 2.5 wordt betoogd dat het van belang is om te kijken naar de mogelijke risico's die gepaard kunnen gaan met het weggetrokken worden van docenten. In paragraaf 2.6 worden deze risico's verkend, en wordt vooral betoogd dat meer onderzoek nodig is om te bepalen of leidinggevendenden inderdaad worden weggetrokken. In paragraaf 2.7 wordt – mede in het verlengde van hoofdstuk 1 – uitgelegd waarom dat thema in dit onderzoek bestudeerd wordt als een vraagstuk van loyaliteit en loyaliteitsconflict. Beargumenteerd wordt dat deze concepten een specifieke optiek bieden om te onderzoeken hoe leidinggevendenden omgaan met veranderingen in hun werk, te midden van uiteenlopende wensen, eisen en verwachtingen van belanghebbenden, en hoe ze omgaan met de mogelijke druk die gepaard gaat met het worden weggetrokken van docenten.

## 2.2 Hervormingen in het besturen en managen van onderwijs

De afgelopen decennia is er heel wat veranderd in het onderwijs. In deze paragraaf worden drie in het oog springende typen veranderingen behandeld: bestuurlijke hervormingen, de beweging richting ‘nieuw publiek management’ en tot slot de gegroeide aandacht voor *governance*. In paragraaf 2.3 zal vervolgens worden uitgewerkt wat dit betekent voor bestuurders en managers in het onderwijs.

### 2.2.1 Bestuurlijke hervormingen in het onderwijs

Sinds enkele decennia zijn overheden in binnen- en buitenland het onderwijs meer ‘op afstand’ gaan besturen.<sup>20</sup> In samenhang met bezuinigingen en de opkomst van een neoliberale sturingsfilosofie, kwam in de jaren ’80 de gedachte op dat scholen op lokaal niveau voor de meest optimale dienstverlening konden zorgen, met meer mogelijkheden voor diversiteit, flexibiliteit en vraagoriëntatie (bijvoorbeeld Karsten 2001). Door een vergroting van de autonomie van scholen, vooral in financieel opzicht, de decentralisering van bevoegdheden en processen van deregulering, is in de loop van de jaren meer autonomie en zeggenschap toegekend aan scholen en hun besturen (onder meer Karsten 1999; Ranson 2003; Bascia et al. 2005; Sunderman 2010). Niet de overheid, maar onderwijsinstellingen zelf worden verantwoordelijk gesteld voor de kwaliteit en de gang van zaken op scholen (Kelchtermans 2004, 9). Verantwoordelijkheden voor bijvoorbeeld curriculum, personeel en budgetten zijn in veel gevallen naar het niveau van onderwijsinstellingen en scholen verplaatst. Scholen zouden als zelfstandige onderwijsinstellingen ‘op afstand van de overheid’ eigen keuzes moeten maken over de wijze waarop ze vormgeven aan goed onderwijs (Lenssen 2007). De toegenomen ruimte zou scholen beter in staat moeten stellen om de resultaten van het onderwijs op een hoger niveau te brengen.

Deze ontwikkelingen zijn gepaard gegaan met een forse schaalvergroting, die onder meer heeft geleid tot fusies, de vorming van scholengemeenschappen, een opheffing en inkrimping van scholen en vestigingen en de invoering van bovenschoolse directies (bijvoorbeeld De Wit 2007). Schaalvergroting werd gezien als een manier om het beleidvoerend vermogen van scholen te versterken. Bovendien werden aan schaalvergroting verschillende onderwijskundige en financieel-economische (schaal)voordelen toegeschreven. Schaalvergroting heeft geleid tot de geleidelijke uitbouw van het bovenschools management, een toename van managementlagen door de opkomst van het middenmanagement binnen scholen en de vorming van managementteams (bijvoorbeeld Onderwijsraad 2005; Kowalski 2006; De Wit 2007).

---

20 In veel Westerse landen kan niet alleen in het onderwijs, maar ook in sectoren als de gezondheidszorg en bij de politie, gedurende de jaren ’90 een verandering van ‘government naar governance’ worden waargenomen. In plaats van een sterke greep vanuit overheid (*government*) op beleid en dienstverlening, moesten publieke sectoren worden bestuurd op een meer horizontale en interactieve manier (Newman 2001; 2005). Zie voor meer algemene overzichten Rhodes (1997); Pierre (2000); Pierre en Peters (2000); Kjær (2004); Bovaird en Löffler (2009); Osborne (2009); Bevir (2011).

### 2.2.2 Nadruk op management en resultaatgericht sturen

De overheid laat besturen en scholen niet zomaar vrij, maar kadert hun autonomie en bestuurlijke vrijheden tegelijkertijd in door voorwaarden te stellen waarover verantwoording moet worden afgelegd. Er moest niet alleen beter onderwijs komen, dat onderwijs moest ook nog eens efficiënt en doelmatig worden georganiseerd. Voortgedreven door het nieuwe *managerialism*<sup>21</sup> en de nadruk die in het verlengde daarvan is gelegd op verantwoording (*accountability*), zijn de afgelopen jaren niet alleen in Nederland, maar ook in andere Westerse landen, verschillende bedrijfsmatige en marktgerichte mechanismen in het onderwijs geïntroduceerd (bijvoorbeeld Simkins 1999; Leithwood et al. 1999; Gleeson en Husbands 2001; Onderwijsraad 2001; Dijkstra et al. 2001; Meyer 2002; Mulford 2003; Day 2003; Deem en Brehony 2005; Townsend 2007; Pont et al. 2008; Jarl et al. 2011).<sup>22</sup>

Resultaatgerichte vormen van bekostiging zijn in het leven geroepen. In plaats van sturen op input, personeel en materieel, is de overheid gaan sturen en toezicht gaan houden op *output*, dat wil zeggen de gewenste onderwijsresultaten – in de vorm van standaarden, eindtermen en ontwikkelingsdoelen (bijvoorbeeld Olson 2003; Vandenberghe 2004). Er is een grotere nadruk komen te liggen op de geleverde prestaties van scholen, docenten en leerlingen (bijvoorbeeld Vandenberghe 2004; Mulford 2005; Møller 2009). Het toezicht op en de verantwoording over de kwaliteit van het onderwijs is versterkt, wat bijvoorbeeld tot uiting komt in de aandacht voor het eigen systeem van kwaliteitszorg en zelfevaluatie van scholen (bijvoorbeeld Janssens 2005). Scholen dienen bijvoorbeeld over een schoolwerkplan, nascholingsplannen en functiebeschrijvingen te beschikken om de kwaliteit van onderwijs te bevorderen (Vandenberghe 2004). Er lijkt meer aandacht te zijn voor het meten, registreren en gebruiken van schoolprestaties van leerlingen en het optimaliseren van leerlingvolgsystemen om gestelde doelen te bereiken (Karsten et al. 2010; Rutledge 2010; vergelijk Onderwijsraad 2008b; Turkenburg 2011).

### 2.2.3 Toezicht en verantwoording

Een ander mechanisme dat zou moeten voorzien in het noodzakelijk geachte tegenwicht van de autonomie en beleidsruimte van scholen en hun besturen, is gericht op het organiseren van *checks and balances* (Onderwijsraad 2004; 2006; Mulford 2005; Marks en Nance 2007). In het kader van ‘goed onderwijsbestuur’ zijn eisen geformuleerd waaraan

---

21 ‘New Public Management’ en ‘New Managerialism’ zijn niet hetzelfde (vergelijk Deem en Brehony 2005), maar worden in dit onderzoek als synoniemen beschouwd.

22 ‘New Public Management’ en ‘New Managerialism’ zijn niet specifiek voor het onderwijs. Ook andere publieke en non-profit sectoren in binnen- en buitenland zijn onderwerp van managerial en ‘nieuw publiek management’ hervormingen (bijvoorbeeld Hood 1991; Pollitt 1993; Clarke en Newman 1997; Noordegraaf en Abma 2003; Pollitt 2003; Pollitt en Bouckaert 2004; Ferlie et al. 2005; Noordegraaf et al. 2011). Niet alleen scholen, maar ook overheidsinstanties en organisaties als ziekenhuizen en politiekorpsen zouden zo veel mogelijk als een ‘normaal bedrijf’ gerund moeten worden, zodat beleid en dienstverlening efficiënt en klantgericht worden, en organisaties afgerekend kunnen worden op hun prestaties.

het besturen van het onderwijs, het toezicht daarop en de verantwoording over bestuur en toezicht zouden moeten voldoen. Belangrijke aandachtspunten daarbij zijn de scheiding tussen bestuur en intern toezicht (binnen de school), het evenwicht tussen intern en extern toezicht (verantwoording aan de overheid) en de horizontale verantwoording aan de maatschappelijke omgeving van de school (Janssens en Noorlander 2010).

Er worden eisen gesteld aan de inrichting van bestuurlijke verhoudingen in organisaties (Lenssen 2007). Er zijn strengere eisen gekomen met betrekking tot toezicht en verantwoording, er zijn afspraken gemaakt over goed bestuur en binnen schoolorganisaties hebben verschillende belanghebbenden een steviger rol gekregen in inspraak en medezeggenschapsorganen (zie bijvoorbeeld Corter en Peletier 2005; Onderwijsraad 2007; Pont et al. 2008). Deze ontwikkelingen passen in de *horizontalisering* van de verantwoording van schoolorganisaties. Waar verantwoording over de kwaliteit van het onderwijs vroeger vooral via de toezichtrelatie in de richting van de overheid en de Inspectie van het onderwijs werd afgelegd, hebben zich de afgelopen jaren meer verantwoordingslijnen direct richting de samenleving ontwikkeld (bijvoorbeeld De Vijlder en De Jager 2005). Van scholen wordt verwacht dat ze zich verantwoorden tegenover belanghebbenden in hun omgeving. Scholen worden verantwoordelijk voor het communiceren met belanghebbenden over beleidsontwikkeling en -verantwoording, de kwaliteit van het onderwijs en over de activiteiten en resultaten van de school.

## 2.3 De paradoxale positie van leidinggeevenden in het onderwijs

De hervormingen in het bestuur en management van scholen hebben belangrijke gevolgen voor leidinggeevenden in het onderwijs. In de eerste plaats kan als gevolg van bestuurlijke ontwikkelingen in het onderwijs een opkomst van bovenschools bestuurders, schoolleiders en middenmanagers worden waargenomen (bijvoorbeeld Van Wieringen et al. 2004, 227). Leidinggeevenden zijn zichtbaarder geworden in schoolorganisaties (bijvoorbeeld Vandenbergh 1998; Simkins 1999). Hoewel het beeld in de publieke en politieke discussie is dat die zichtbaarheid zich vooral manifesteert in de toename van het aantal bestuurders en managers, moet dat beeld op basis van recent onderzoek worden genuanceerd.<sup>23</sup> De zichtbaarheid van managers in het onderwijs manifesteert zich niet alleen in beelden over het aantal managers, maar ook in onder meer de oprichting van brancheorganisaties en beroepsverbanden als de Algemene Vereniging van Schoolleiders, de PO-Raad en de VO-Raad, in de ontwikkeling van trainingen, opleidingsprogramma's en nascholingsprogramma's om leidinggeevenden in het onderwijs te professionaliseren

---

23 Hoewel er door functiedifferentiatie in zowel het primair als voortgezet onderwijs meer ondersteunende functies zijn bijgekomen tussen 2001 en 2009, is het opvallend dat het aantal schoolleiders en directeuren in dezelfde periode is afgenomen. Zie Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2010) *Nota Werken in het onderwijs 2011*, p. 27.



(bijvoorbeeld Young et al. 2009; Lumby et al. 2009; Jarl et al. 2011), de organisatie van symposia en congressen, in wetenschappelijk onderzoek naar schoolleiderschap (bijvoorbeeld Day en Leithwood 2007; Leithwood et al. 2008; Kelchtermans en Piot 2010) en in debatten over managers en professionals in het onderwijs (zie hiervoor hoofdstuk 1).

Ten tweede hebben hervormingen in bestuur en management de positie van leidinggevendenden veranderd. De zichtbaarheid van leidinggevendenden hangt vooral samen met hun uitgebreide takenpakket en toegenomen verantwoordelijkheden. Verschillende onderzoeken en auteurs geven aan dat het werk van leidinggevendenden veeleisender is geworden (onder meer Lugg et al. 2002; Gronn 2003; Day 2003; Firestone en Shipps 2005). Bestuurders en schoolleiders worden verantwoordelijk gehouden voor het verbeteren van doelmatigheid, het invullen van de autonomie die aan hun school is toegekend, en het nemen van de juiste initiatieven om de effectiviteit van hun school te verbeteren, ondanks beperkte financiële middelen. Van leidinggevendenden wordt verwacht dat ze administratieve en *managerial* taken op zich nemen, strategische middelen aanwenden, de beroepskwaliteit van docenten verbeteren, coalities bouwen met externe partners en zich bezig houden met kwaliteitszorg en processen van publieke verantwoording. Daarnaast hebben schoolleiders een centrale rol in het stimuleren van een positief school- en leerklimaat (bijvoorbeeld Smylie en Hart 1999; Moolenaar et al. 2010).

En ten slotte hebben politiek-bestuurlijke veranderingen in het onderwijs gevolgen gehad voor de (aard van de) relaties die leidinggevendenden onderhouden met andere belanghebbenden in en om de school (bijvoorbeeld Turkenburg 2011). Omdat het onderwijsbeleid steeds meer vorm krijgt op het schoolniveau, zijn overheden en beleidsverantwoordelijken steeds meer afhankelijk van schoolbestuurders en schoolleiders voor het realiseren van hun beleidsdoelen (vergelijk Bronneman-Helmers 2008). Ook andere belanghebbenden richten zich meer dan voorheen tot de schoolleiding. Tussen leidinggevendenden en andere belanghebbenden lijken nieuwe afhankelijkheden, verplichtingen en verwachtingen te (zijn) ontstaan. Leidinggevendenden zijn steeds meer het aangrijppingspunt geworden voor zowel formeel vastgelegde als meer informele eisen, wensen en verwachtingen (Vandenberghe 2008). Als gevolg daarvan wordt van leidinggevendenden verwacht dat ze afwegingen maken over wensen, eisen en verwachtingen vanuit de omgeving, ondernemend werken, beter inspelen op de vraag van leerlingen en ouders, met hun school een *maatschappelijke opdracht* vervullen en goede leerling-resultaten boeken (onder meer Greenfield 1995; James en Vince 2001; Jeffrey 2002; Day 2003; Wassink 2004; Turkenburg 2005).

Als gevolg van deze ontwikkelingen rust de besluitvorming over 'goed onderwijs', 'beter bestuur' en 'menselijke maat' meer dan ooit op de schouders van schoolbestuurders, schoolleiders en middenmanagers. Dat zou een verklaring kunnen zijn voor beweringen die juist bestuurders en managers de schuld aanrekenen voor veranderingen in het werk van docenten en leraren. In hoofdstuk 1 is beschreven dat managers in het onderwijs professionals het werk onmogelijk zouden maken en docenten en leraren onder druk zetten. Leidinggevendenden zouden docenten verloochenen en van hen vervreemden. Ondanks deze aantijgingen is de verlichting van de spanningsvolle verhouding tussen professionals en management paradoxaal genoeg ook op het bordje van diezelfde schoolmanager terechtgekomen (Karsten 2006, 7).

De taak van leidinggevendenden als 'verlichters van spanningsvolle verhoudingen' lijkt echter onder druk te staan. In plaats van verlichter van de spanning tussen docenten en

managers, lijken leidinggevendens als representanten van veranderingen, organisatie en vernieuwing juist extra druk te leggen op onderlinge relaties. De nadruk die bewegingen als nieuw publiek management en prestatiemeting op management leggen, lijken managers ‘weg te trekken’ van docenten. Volgens Blackmore is er sprake van een toegenomen druk vanuit de omgeving van scholen op leidinggevendens om zich als managers te ontwikkelen en gedragen. (...) *Disciplinary technologies of accountability altered the practices of leadership and teaching practice due to their emphasis on market and managerial accountability, rather than professional or democratic accountability*’ (Blackmore 2004, 440).

Er lijkt dus druk te staan op het werk van leidinggevendens in het onderwijs. Leidinggevendens zouden wel eens richting ‘management’ kunnen worden getrokken. Op basis van eerder onderzoek is inmiddels echter ook bekend dat leidinggevendens kunnen worstelen met hun rol als manager en dat managementhervormingen hen kunnen vervreemden van docenten (bijvoorbeeld Simkins 1999; Day 2003; Blackmore 2004). Zo laten Day et al. (2001, 24) aan de hand van een aantal dilemma’s en spanningen in het werk van leidinggevendens zien dat die leidinggevendens verschillende kanten op kunnen ‘trekken’. Hoewel problemen in het onderwijs zich de afgelopen jaren vooral hebben geconcentreerd op het niveau van de school en op de daar werkzame docenten en leidinggevendens (vergelijk Bronneman-Helmers 1999; Day 2003), is er nauwelijks onderzoek gedaan naar de mate waarin en de manier waarop leidinggevendens in het onderwijs weg worden getrokken van docenten. In de volgende paragraaf wordt daarom nader verkend op welke manier leidinggevendens kunnen worden weggetrokken van docenten.

## 2.4 ‘Weggetrokken’ van docenten?

In deze paragraaf wordt eerst ingegaan op de wensen, eisen en verwachtingen die docenten en leerkrachten ten aanzien van hun leidinggevendens hebben. Vervolgens worden duw- en trekkkrachten behandeld die leidinggevendens in verschillende opzichten kunnen wegdrijven van docenten op de werkvloer. Er wordt geen feitelijke beschrijving van het wegdrijven van managers van docenten gepresenteerd. Wel wordt in elke subparagraaf uitgewerkt waarom en in welk opzicht ontwikkelingen in het werk van leidinggevendens en de omgeving van de school implicaties hebben voor de positiebepaling door leidinggevendens. Die positiebepaling kan op gespannen voet staan met wat bekend is over de verwachtingen van docenten ten opzichte van hun leidinggevendens. Er worden verschillende invloeden in kaart gebracht die er toe zouden kunnen leiden dat leidinggevendens in het onderwijs worden ‘weggetrokken’ van docenten. Op basis van wat andere onderzoekers beweren over het wegdrijven van leidinggevendens, wordt bepaald welke ‘wegdrijfkrachten’ zich mogelijk in het werk van bestuurders, schoolleiders en middenmanagers manifesteren. Op die manier wordt een aantal assumpties voor het eigen onderzoek geïdentificeerd.

### 2.4.1 Verwachtingen van docenten ten aanzien van de schoolleiding

Uit eerder onderzoek is gebleken dat de aard en kwaliteit van de relatie met de schoolleiding voor docenten belangrijk zijn voor de wijze waarop zij veranderingen in hun werk beleven, er betekenis aan geven en met veranderingen omgaan (Ballet 2007; vergelijk Nias et al. 1989; Vandenberghe 1998; Leithwood et al. 1999; Vogels 2009). Docenten hebben dan ook duidelijke wensen en verwachtingen over de aard van de relatie met hun leidinggevend en de omstandigheden waaronder zij hun werk doen (Evans 1998; Harris 2002; Harris et al. 2003). Bovendien houden docenten goed in de gaten dat hun eigen professionele belangen worden gerealiseerd (Ballet 2007).

In de eerste plaats verwachten docenten van hun leidinggevend dat ze zorgen voor de noodzakelijke omstandigheden en voorwaarden om goed te functioneren als docent. Meer specifiek gaat het bijvoorbeeld om een bepaald niveau van voorspelbaarheid, een gevoel van overzicht en controle en de afwezigheid van een permanente druk om te veranderen en zich aan te passen (Kelchtermans et al. 2011). De verwachting van voorspelbaarheid heeft ook betrekking op het handelen van de schoolleiding. Docenten verwachten van leidinggevend dat die zich op een min of meer voorspelbare manier gedragen, bijvoorbeeld in dagelijkse routines en interacties, maar ook door het voeren van coherent implementatiebeleid bij verandering (Ballet 2007).

Ten tweede laat onderzoek zien dat docenten verwachten dat hun leidinggevend – die worden gezien als eindverantwoordelijken – als buffer optreden ten aanzien van externe verwachtingen van partijen buiten de school (onder meer Coburn 2001; Day et al. 2001; Harris 2002; Harris et al. 2003; Copland 2003; Honig en Hatch 2004; Ballet 2007). Docenten verwachten van hun leidinggevend dat ze beleidsvoorstellen, procedures, voorschriften en aanbevelingen vertalen naar haalbare activiteiten, rekening houdend met de grenzen van de eigen school. Bovendien zouden leidinggevend als ‘beschermheren’ docenten moeten behoeden voor onrealistische verwachtingen of onwenselijke vernieuwingen (vergelijk Vandenberghe 2008).

Tot slot verwachten docenten dat leidinggevend de kant kiezen van de school en het docententeam. Docenten verwachten dat leidinggevend handelen als één van hen (Kelchtermans et al. 2011). Docenten vinden het belangrijk dat leidinggevend laten zien dat ze deel willen uitmaken van het team en bij het team willen horen (Ballet 2007). Uit onderzoek is gebleken dat niet alleen directe collega-docenten, maar ook leidinggevend voor docenten van betekenis zijn voor de sociale erkenning als docent of leerkracht (Kelchtermans en Ballet 2002). Docenten blijken veel waarde te hechten aan de sociale erkenning door de schoolleiding als ‘competent docent’. Docenten willen zich gesteund voelen, vinden het belangrijk om erkend en gewaardeerd te worden, willen zich ‘gedragen weten’ en ‘zorg zien’ in hun relatie met de leidinggevende (vergelijk Hulpia et al. 2011). Leidinggevend zouden hun betrokkenheid bij docenten moeten tonen en gecommitteerd moeten blijven aan wat onderling is afgesproken in het belang van leerlingen (Ballet 2007; Kelchtermans et al. 2011).

De omstandigheden waaronder leidinggevend in het onderwijs hun werk moeten doen, lijken soms haaks te staan op verwachtingen van docenten. In de volgende paragrafen worden verschillende invloeden beschreven die leidinggevend kunnen ‘wegdrijven’ van docenten.

### 2.4.2 De organisatielogica trekt managers weg van de professionele logica van docenten

Uit het onderzoek van Ballet (2007) blijkt dat docenten een gevoel van overzicht en controle over hun werk belangrijk vinden om hun werk goed te kunnen doen. Tegelijkertijd laten andere studies zien dat grootschalige onderwijsvernieuwingen en managementhervormingen de afgelopen decennia tot bijna permanente veranderingen in de omstandigheden waaronder docenten werken, het curriculum van scholen en in relaties met ouders en leerlingen hebben geleid. Volgens veel onderzoekers hebben hervormingen in het onderwijs het werk en de positie van docenten onder druk gezet (onder meer Hargreaves 1998; Helsby 1999; Van Veen 2003; Day 2003; Van Veen en Lasky 2005; Van Veen en Slegers 2006; Ballet 2007; Deretchin en Craig 2009). De professionele ruimte van leerkrachten en docenten zou zijn afgenomen, hun professionele identiteit zou 'eroderen' en docenten zouden te kampen hebben met een chronische werkdruk (Ball 2003; Ballet 2007; Ballet en Kelchtermans 2008; Schutz en Zembylas 2009). Veel docenten in binnen- en buitenland zien hervormingen en onderwijsvernieuwingen als een verlies van het vertrouwen in professionals en de toegenomen controle op hun werk als indicatie van deprofessionalisering (Blackmore 2004).

Terwijl docenten van leidinggevend verwachten dat zij zich inzetten om de positie en professionele ruimte van docenten te beschermen, kan de preoccupatie met budgetten, prestaties en managementsystemen leidinggevend juist wegdrijven van het 'echte werk' van docenten. Blackmore (2004) laat op basis van een onderzoek onder schoolleiders zien dat leidinggevend worstelen met de spanning tussen het leveren van prestaties en het 'echte' onderwijswerk van docenten in het belang van de leerling (zie ook Rutledge 2010). De druk op leidinggevend om zich als managers te gedragen, met het wegdrijven van docenten als bijkomend gevolg, hangt samen met de in hoofdstuk 1 behandelde logica's. De logica van management en organisatie, waarin hiërarchie, efficiëntie, kostenbeheersing en productiviteitsverhoging domineren, staat bijna dwars op de logica van docenten, waar de zorg voor leerlingen, collegiale omgangsvormen, kwaliteit en de druk van het moment het beeld bepalen. Day (2003, 13) herleidt de ontwikkeling richting een meer bedrijfsmatige, zakelijke wijze van besturen tot één van de centrale dilemma's voor leidinggevend, aangezien het conformeren aan verantwoording en beleidsinitiatieven en de nadruk op management leidinggevend kan 'losmaken' van hun (traditionele) oriëntatie op curriculum en onderwijs.

De druk op scholen om te voldoen aan hoge verwachtingen ten aanzien van onderwijs- en kwaliteitsverbetering is aanzienlijk. Dat kan leiden tot druk op scholen, omdat negatieve beoordelingen tot maatregelen kunnen leiden van de Inspectie of het ministerie (zoals financiële beperkingen, sancties), terwijl de openbaarmaking van schoolresultaten het keuzegedrag van ouders kan beïnvloeden.<sup>24</sup> Vandenberghe (2008, 18) en

---

24 Uit onderzoek blijkt dat niet alleen leerlingen en ouders zich bij hun schoolkeuze laten leiden door kwaliteitsinformatie, ook schoolbesturen reageren hierop. Zie Koning, P. en K. van der Wiel (2010) Kwaliteitsinformatie middelbare scholen maakt verschil. *Economisch Statistische Berichten*, 95 (4585), pp. 294-297 (14 mei 2010).

Rutledge (2010) stellen vast dat de nadruk op controle en het gebruik van performance indicatoren leiden tot een gedwongen aanpassing van leidinggevendenden aan centrale richtlijnen, ten koste van het ontwikkelen van een lokaal aangepast schoolbeleid waarin ruimte is voor de professionele ontwikkeling van leraren. Bovendien stelt Vandenberghe (2008, 18) vast dat de rol van manager-bestuurder wordt opgedrongen ten koste van de rol van de schoolleider als professional. Een eenzijdige, instrumentele nadruk op controle, procedures en formele afspraken door de leidinggevende kan haaks staan op het vertrouwen, de zorg en vooral de erkenning die docenten verwachten van de schoolleiding (Ballet 2007).

### 2.4.3 Vernieuwingsdruk maakt het moeilijker om buffer te zijn

Het is duidelijk geworden dat docenten van hun leidinggevendenden verwachten dat zij reageren op externe druk. Meer specifiek verwachten docenten dat hun leidinggevendenden hen beschermen, door als buffer op te treden en veranderingen van buiten op een voor docenten zinvolle wijze te vertalen naar de schoolpraktijk. Dat kan door sommige eisen, wensen en verwachtingen pragmatisch te benutten, andere regels en wensen te negeren, invloeden van buiten te neutraliseren of door creatief te zoeken naar grenzen van wetten en regels, terwijl andere thema's wel kunnen worden opgenomen de interne agenda van de school (Waslander en Van der Weide 2009, 144; vergelijk Onderwijsraad 2008).

Op basis van onderzoek, maar ook van de beeldvorming die de afgelopen jaren over het onderwijs is ontstaan, kan de stelling worden opgeworpen dat de functie van leidinggevendenden als buffer de afgelopen decennia steeds meer onder druk is komen te staan. Niet alleen in het buitenland (bijvoorbeeld Bascia et al. 2005; Hargreaves en Goodson 2006; Ball 2008; Chapman en Gunter 2009), maar ook in Nederland hebben overheden en politiek de afgelopen decennia aanzienlijke druk uitgeoefend op scholen om innovaties en grootschalige onderwijsvernieuwingen door te voeren (Hofman et al. 2007; Bronneman-Helmerts 2008). Hervormingen als de Basisvorming, Tweede Fase en het VMBO beoogden leerlingen in staat te stellen om niet alleen kennis te verwerven, maar ook om de vaardigheden te ontwikkelen om die kennis op te doen en toe te passen. Meer dan vroeger wordt van scholen verwacht dat ze rekening houden met individuele verschillen tussen leerlingen. In plaats van een uniform, voor alle leerlingen geldend onderwijsaanbod te bieden, wordt van scholen verwacht dat ze rekening houden met verschillen tussen leerlingen in aanleg, begaafdheid, capaciteiten en leerstijlen. Als gevolg van deze ontwikkelingen wordt van docenten verwacht dat ze op deze ontwikkelingen aansluiten en dat ze de onderwijsinhoud, onderwijsleerprocessen en hun pedagogisch-didactische aanpak en lesmethoden veranderen.

Daar komt de toegenomen druk op scholen (Onderwijsraad 2008) nog bij, bijvoorbeeld om een 'maatschappelijke opdracht' te vervullen (bijvoorbeeld Bronneman-Helmerts 1999; Turkenburg 2005; 2008).<sup>25</sup> In toenemende mate verwachten samenleving, overheid, politiek en ouders dat scholen aandacht besteden aan onderwerpen als het realiseren van een sluitend onderwijsaanbod voor alle zorgleerlingen, burgerschaps-

---

25 Zie bijvoorbeeld ook Boersma, P. (2010) *School in de samenleving*. Voorburg: Besturenraad.

vorming, het voorkomen van alcoholmisbruik of overgewicht en het tegengaan van segregatie. Scholen worden bij steeds meer onderwerpen betrokken; het aantal taken dat scholen krijgen toebedeeld stijgt behoorlijk (Bronneman-Helmers 1999; Onderwijsraad 2008). De druk op scholen lijkt hierdoor toe te nemen, omdat er sprake lijkt van een cumulatie van taken: de maatschappelijke opdracht komt niet in plaats van, maar *naast* traditionele basisfuncties van het onderwijs (kwalificeren en socialiseren) te staan. De moeilijkheid daarbij is bovendien dat wat scholen tot hun maatschappelijke taak rekenen niet is vastgelegd, maar in overleg met ouders en hun omgeving moeten worden bepaald (Onderwijsraad 2008).

In het licht van dit onderzoek is de stelling op te werpen dat de toegenomen druk op leidinggeevenden in het onderwijs, het moeilijker maakt om tegemoet te komen aan de wensen, eisen en verwachtingen van docenten door als buffer te fungeren. Een gevoelde druk om te vernieuwen, of een in de ogen van docenten te grote ijver om vernieuwingen door te voeren, kan leidinggeevenden wegdrijven van docenten. Vernieuwingen kunnen leidinggeevenden in een lastig parket brengen, bijvoorbeeld doordat de politiek snelle resultaten wil zien van onderwijsvernieuwingen, terwijl docenten een voorkeur hebben voor meer geleidelijke invoering van diezelfde vernieuwingen (Spillane et al. 2002; Mulford 2003). Leidinggeevenden in het onderwijs zien zich geconfronteerd met de druk die de buitenwereld uitoefent om te veranderen, terwijl docenten in de binnenwereld van de school dezelfde wens tot veranderen kritisch wegen (vergelijk Van Veen en Slegers 2009). En een te enthousiast en ambitieus oppakken van een maatschappelijke opdracht kan leiden tot een verwijdering van docenten, die ervaren dat de school daar niet voor is toegerust en vinden dat zij worden 'overvraagd'.

#### 2.4.4 Onderwijs en schoolbeleid steeds meer onvoorspelbaar

Het lijkt voor leidinggeevenden in het voortgezet onderwijs ook steeds moeilijker te zijn geworden om een zekere mate van voorspelbaarheid te waarborgen binnen de school. Waslander en Van der Weide (2009) hebben onderzoek gedaan naar invloed die gebeurtenissen in de politiek en berichtgeving in de media in de periode 2007-2008 hebben gehad op het functioneren van scholen in het voortgezet onderwijs.<sup>26</sup> Het onderzoek laat zien dat overheidsbeleid bijna alle scholen in het voortgezet onderwijs hindert. Uniforme, centrale afspraken laten zich soms lastig rijmen met de praktijk binnen scholen. Bovendien ervaren leidinggeevenden maatregelen als ad hoc en inconsistent. Verschillende wensen en eisen van de overheid kunnen op gespannen voet staan met elkaar. Terwijl scholen worden geacht meer decentrale verantwoordelijkheden te dragen, en aan hen meer autonomie wordt toegedicht, is er regelmatig sprake van hernieuwd 'top-down' overheidsoptreden, waarbij scholen worden geconfronteerd met van bovenaf opgelegde taken en verplichtingen (vergelijk Rutledge 2010).

---

<sup>26</sup> In die periode hadden scholen te maken met thema's als de 1040-urennorm, gratis schoolboeken, het Actieplan LeerKracht, de aanpak van schooluitval en de analyse van de commissie-Dijsselbloem van de grootschalige onderwijsvernieuwingen (Waslander en Van der Weide 2009).

Van schoolbestuurders, schoolleiders en middenmanagers wordt ook verwacht dat ze beleidsvoerend vermogen laten zien, bijvoorbeeld door zelf projecten op te zetten in de school, en deze te ondersteunen en te faciliteren (Karstanje et al. 2008). Het lijkt echter steeds moeilijker te zijn geworden om in een coherent (implementatie)beleid te voorzien. Terwijl leidinggevendenden zelf 'ondernemend' moeten opereren en beleidsvoerend vermogen moeten laten zien, moeten leidinggevendenden zich er ondertussen van verzekeren dat projecten binnen de school zich kunnen ontwikkelen zonder dat ze in gevaar worden gebracht door nieuwe – of zelfs tegenstrijdige – impulsen van buiten (Kelchtermans et al. 2011).<sup>27</sup> Wetelijke verplichtingen, administratieve regels, procedures, eisen en agenda's die in beleid zijn neergelegd kunnen bijvoorbeeld op gespannen voet staan met de eigen visie en strategie van de school, en kunnen die strategie zelfs doorkruisen. De afgelopen jaren wordt er door besturen en scholen veel geklaagd over de bemoeizucht van de overheid, beperkingen door de regeldruk en knellende regelgeving en de verkokering van het beleid van rijk en gemeenten (onder meer Bronneman-Helmers 2008, 255; Onderwijsraad 2008; Franssen et al. 2010).

Het onderwijs lijkt een toonbeeld te zijn van onvoorspelbaarheid, waarbij er sprake is van een permanente druk om te veranderen (vergelijk Ball 2008). Dat staat haaks op de behoefte van docenten aan overzicht en controle. De dynamiek van het onderwijs (vernieuwingen, incidenten, maatschappelijke opdrachten, politieke ideeën) maakt het voor scholen en hun leidinggevendenden vaak lastig en soms zelfs onmogelijk om zelf een samenhangend beleid te voeren (Waslander en Van der Weide 2009, 146). Deze bewegingen kunnen leidinggevendenden wegdrijven van docenten, aangezien het voor leidinggevendenden moeilijk kan zijn om een consistent lange termijnbeleid te voeren. Terwijl die samenhang kan zorgen voor voorspelbaarheid en bijdraagt aan de wens van docenten over een coherent beleid. Scholen moeten zich voortdurend aanpassen aan onvoorspelbare wensen van buitenaf en tegelijk hun eigen koers behouden. Als leidinggevendenden er niet voldoende in slagen om onvoorspelbare wensen van buitenaf af te dempen voor docenten en daarmee te zorgen voor een voldoende mate van overzicht, controle en voorspelbaarheid, kan hen dat doen wegdrijven van docenten.

#### 2.4.5 Het kiezen voor docenten wordt lastiger

Tot slot lijkt het inlossen van de verwachting van docenten dat leidinggevendenden de kant kiezen van de school en het schoolteam, lastiger geworden. Scholen hebben te maken met hooggespannen verwachtingen van overheid en politiek, samenleving en kritische ouders (Sleegers 1999; Leithwood en Earl 2000; Kelchtermans 2004; Onderwijsraad 2008). Onderzoek laat zien dat de druk op scholen aanzienlijk is (Bronneman-Helmers 1999; Waslander en Van der Weide 2009). Die druk is van alle tijden, maar wel worden scholen met meer en tegenstrijdiger verwachtingen geconfronteerd (Onderwijsraad 2008). Overheid, politiek, bovenschoolse besturen, ouders en samenleving wenden zich tot de schoolleiding met

---

<sup>27</sup> Waslander, Van der Weide en Pater (2011) hebben bovendien geïnventariseerd met welke (voorbereiding op) nieuwe wetten en beleid scholen voor voortgezet onderwijs in de jaren 2007-2010 te maken hebben gehad. Zie bijlage B voor een overzicht.



hun eisen, wensen, zorgen en agenda's (Leithwood 2001; Day et al. 2001; Honig en Hatch 2004; Marks en Nance 2007). Leidinggevendenden bevinden zich op het kruispunt van de verschillende belangen en agenda's van actoren binnen en buiten de school (Goldring 1993; Goldring en Greenfield 2002; Honig en Hatch 2004; Kelchtermans et al. 2011). Zowel de docenten in de binnenwereld van de school als belanghebbenden van buiten eisen engagement van de schoolleiding (James en Vince 2001; Kelchtermans et al. 2011).

Docenten verwachten van leidinggevendenden dat ze richting geven aan de beleidskeuzen, de visie en missie van de school, zorgen voor een coherent beleid om veranderingen te implementeren en hun keuzes daarover legitimeren (Ballet 2007). En dat terwijl er vaak geen consensus is onder belanghebbenden over de inhoud en inrichting van het onderwijs (Goldring en Greenfield 2002; Honig en Hatch 2004). Leidinggevendenden worden permanent geconfronteerd met individuen of groepen in en om de school met verschillende opvattingen over wat van belang is voor 'goed onderwijs', de leerlingen of de school (Vandenbergh 2008, 26).<sup>28</sup> En vaak ontbreekt een eenduidige visie op hoe 'goed onderwijs' er uit ziet, gaat het om moeilijk grijpbare en vaak impliciete opvattingen over wat goed onderwijs is, hoe een 'echte school' eruit ziet, wat belangrijk is en wat niet: opvattingen die soms moeilijk met elkaar zijn te verenigen (bijvoorbeeld Donmoyer 1991; Kelchtermans et al. 2011).

Ouders hebben als 'kritische onderwijsconsumenten' hoge verwachtingen over de leerprestaties van hun kind. Ze zijn hoger opgeleid dan vroeger, zijn assertiever en worden kritischer. Ze stellen hoge eisen aan het onderwijs en proberen controle uit te oefenen over het onderwijs dat hun kind geniet. Ze eisen dat docenten zich aan hen verantwoorden, stellen beslissingen van docenten steeds meer ter discussie en aarzelen steeds minder om de deskundigheid van docenten in twijfel te trekken (vergelijk Troman 2000; Troman en Woods 2001; Jeffrey 2002; Ballet 2007; Onderwijsraad 2008). Leidinggevendenden kunnen daardoor worden geconfronteerd met uiteenlopende eisen of tegenstrijdige verwachtingen van docenten en ouders van leerlingen. Docenten verwachten van leidinggevendenden dat ze pal voor hun schoolteam staan, maar leidinggevendenden moeten tegelijkertijd ook steeds meer rekening houden met de wensen van ouders.

Het feit dat meer belanghebbenden in en om de school hun belangen nastreven en een beroep doen op de schoolleiding, kan tot gevolg hebben dat leidinggevendenden van docenten worden weggetrokken als zij in de ogen van de docenten te weinig tegemoet komen aan verwachtingen van docenten, of de kant kiezen van het schoolteam. Dat kan onder druk komen te staan, aangezien leidinggevendenden vanuit concurrentieoverwegingen een gevoel moeten ontwikkelen voor de 'vraagkant'. Een slechte relatie met de buitenwereld, of onbegrip bij ouders over de gang van zaken op school, kunnen de organisatie schaden. Leidinggevendenden zouden zich van docenten kunnen verwijderen als zij te veel zijn gericht op het aanknopen van betrekkingen met de omgeving.

---

28 Dit komt treffend naar voren uit de reconstructie die Waslander, Van der Weide en Pater (2011) hebben gemaakt van het debat over onderwijskwaliteit. Uit de inventarisatie die zij maakten over de jaren 2007-2010 (Waslander et al. 2011, 108) blijkt dat het publieke debat over (de kwaliteit van het) het voortgezet onderwijs vele thema's omvat. Zie bijlage C voor een overzicht.



## 2.5 Intermezzo

Tot nu toe heeft dit hoofdstuk laten zien dat leidinggevend in het voortgezet onderwijs een belangrijke positie hebben gekregen binnen de school. In die positie hebben ze te maken met aanzienlijke verwachtingen van docenten ten aanzien van de schoolleiding. Op basis van eerder onderzoek is beargumenteerd dat docenten verwachten dat hun leidinggevend zorgen voor de noodzakelijke omstandigheden en wenselijke voorwaarden om goed te kunnen functioneren. Ook rekenen docenten er op dat hun leidinggevend weerstand biedt aan onrealistische wensen en eisen van partijen buiten de school. Bovendien vertrouwen docenten er op dat de schoolleiding de kant kiest van de school en het docententeam. En ten slotte wordt verwacht dat leidinggevend investeren in een constructieve relatie met hun docenten.

Tegelijk werd duidelijk dat de omstandigheden waaronder leidinggevend hun werk moeten doen, implicaties hebben die haaks kunnen staan op deze verwachtingen. Op basis van de beschrijving van deze veranderde omstandigheden zijn in de vorige paragraaf enkele invloeden geïdentificeerd, die met elkaar gemeen hebben dat ze leidinggevend mogelijk kunnen wegdrijven van docenten op de werkvloer. Leidinggevend drijven weg van docenten op het moment dat zij te veel nadruk leggen op management of een zakelijke aansturing van docenten. Leidinggevend drijven ook weg, als zij in de ogen van docenten te vaak toegeven aan druk om te vernieuwen, of als zij de onvoorspelbaarheid van de omgeving de school binnen laten komen. De druk om te vernieuwen maakt het voor leidinggevend lastiger om een buffer te zijn, terwijl een toegenomen onvoorspelbaarheid de zorg voor controle en overzicht voor docenten onder druk zet. Leidinggevend drijven ten slotte ook weg van docenten, als zij in de perceptie van docenten te vaak voor andere belanghebbenden kiezen, in plaats van voor docenten.

Het tegenover elkaar plaatsen van verwachtingen en omstandigheden maakt duidelijk dat ontwikkelingen *buiten* de relatie tussen leidinggevend en docenten van invloed kunnen zijn op hoe beide groepen zich tot elkaar (kunnen) verhouden binnen de school. Veranderingen en nieuwe verhoudingen in het onderwijs beïnvloeden niet alleen de relatie tussen overheid en scholen, maar hebben ook gevolgen voor sociale relaties en onderlinge verhoudingen tussen docenten, leidinggevend en besturen (Blackmore 2004; Onderwijsraad 2007; 2008a; 2010). Leidinggevend lijken te maken te hebben met tegenstrijdige, conflicterende invloeden, die hen tussen de logica's van organisatie en professionals plaatsen en mogelijk kunnen wegtrekken van docenten op de werkvloer.

Van leidinggevend wordt verwacht dat ze positie kiezen te midden van deze conflicterende invloeden. Als we het publieke en politieke debat als uitgangspunt nemen, dan hebben bestuurders en managers in het onderwijs die keuze eigenlijk al gemaakt. Ze zijn daadwerkelijk weggetrokken van docenten en zouden daar niet eens zo veel problemen mee hebben. Leidinggevend lijken in die opvatting te worden beschouwd als '*van docenten los*'.<sup>29</sup> Ze zouden zijn weggetrokken van docenten, zich onttrekken aan de wensen, eisen

---

29 Deze uitdrukking is een aanpassing van de uitdrukking '*van God los*', die er op duidt dat iemand volledig in strijd handelt met de wet, of geaccepteerde normen en waarden, of beide.

en verwachtingen van docenten, volledig in strijd handelen met de waarden en normen van professionals, en gedrag vertonen dat zich slecht verhoudt tot de professionele logica.

Op basis van eerder onderzoek kan echter kritiek worden geuit op a) de aanname dat leidinggeevenden zijn weggetrokken van docenten en b) dat leidinggeevenden daar geen problemen mee hebben. Het kiezen van een positie tussen verschillende belanghebbenden gaat niet vanzelf bij leidinggeevenden (vergelijk Campbell et al. 2003), en (de dreiging van) het worden weggetrokken van docenten leidt tot druk en conflict bij leidinggeevenden (bijvoorbeeld Vandenbergh 2008; Rutledge 2010; Kelchtermans et al. 2011). De positie tussen verschillende belanghebbenden wordt door veel leidinggeevenden ervaren als 'oncomfortabel' (Kelchtermans et al. 2011). Leidinggeevenden worstelen bijvoorbeeld met het gevoel dat ze door het verrichten van managementactiviteiten worden weggetrokken van pedagogische waarden en het 'echte' werk, het bieden van goed onderwijs in het belang van leerlingen (Blackmore 2004).

Eerder onderzoek laat daarmee vooral het ongemak en het conflict laten zien waarmee leidinggeevenden bij hun positiebepaling kunnen worstelen, bijvoorbeeld omdat managementvormingen haaks kunnen staan op de professionele waarden en oriëntaties van leidinggeevenden *zelf*. Onderzoek biedt echter nauwelijks inzicht in de rol die de relatie met docenten in die worstelingen zou kunnen spelen. Zoals in het eerste hoofdstuk is uitgewerkt, richt het onderzoek zich juist op het bestuderen van de verhouding van leidinggeevenden tot docenten op de werkvloer. Eén van de kernvragen is daarbij hoe zij hun relatie met docenten ervaren, met name op momenten dat die relatie onder druk kan komen te staan, waarbij leidinggeevenden mogelijk van docenten kunnen worden weggetrokken. Ook is onduidelijk of leidinggeevenden (geneigd zijn) zich daartegen (te) verzetten.

Dit onderzoek richt zich daarom niet zozeer op de botsing tussen de logica's van de organisatie en die van professionals, maar is geïnteresseerd in de meer specifieke ervaring van druk en de reactie op die druk, vanuit de beleving door leidinggeevenden van hun *relatie met docenten*. Om te begrijpen waarom die relatie van invloed kan zijn op de beleving van druk, wordt in de volgende paragraaf op basis van eerder onderzoek een aantal mogelijke risico's in kaart gebracht dat kan voortvloeien uit het weggetrokken worden van docenten. Deze risico's worden in het onderzoek niet bestudeerd, maar dienen als opmaat voor het bestuderen van de loyaliteit en loyaliteitsconflicten van leidinggeevenden (paragraaf 2.7).

## 2.6 Risico's voor leidinggeevenden

Weggetrokken worden van docenten hoeft niet zonder consequenties te zijn voor leidinggeevenden; wegdrijven van docenten kan risicovol zijn. Op basis van de literatuur zijn twee typen risico's voor leidinggeevenden te onderscheiden, namelijk relationele en sociale risico's enerzijds en functionele risico's anderzijds. Beiden typen risico's worden hierna uitgewerkt.

### 2.6.1 Relationele en sociale risico's

In de eerste plaats kan het weggetrokken worden van docenten de relatie met docenten op het spel zetten. Daarmee brengt het wegdrijven van docenten *relationele risico's* met zich mee. Als leidinggeevenden te weinig zorg dragen voor de collegiale relatie met het team,

bijvoorbeeld door te veel mee te gaan met veranderingen of onvoldoende bescherming te bieden tegen ongewenste, externe invloeden, dan kunnen collegiale omgangsvormen binnen de school onder druk komen te staan. Als leidinggevend in de ogen van docenten onvoldoende laten zien dat ze ‘erbij willen horen’ en deel willen uitmaken van het team, zou dat er toe kunnen leiden dat docenten hun leidinggevend minder vertrouwen, of dat de relatie met de schoolleiding aan betekenis verliest. Het introduceren van bijvoorbeeld onderwijsvernieuwingen kan risicovol zijn, omdat het leidinggevend tegenover het docententeam kan plaatsnemen. Uit onderzoek in het basisonderwijs blijkt bijvoorbeeld dat sommige directeuren vrezen dat er door de uitoefening van macht en hiërarchische invloed een afstand ontstaat tussen docenten en de schoolleiding, afstand die niet als bevorderlijk wordt beschouwd voor de (toekomstige) samenwerking en de onderlinge relatie (Vandenbergh 2008, 49).

Weggetrokken worden van docenten brengt in de tweede plaats risico's met zich mee voor de *sociale positie* van leidinggevend. Die positie kan onder druk komen te staan. Als leidinggevend in onvoldoende mate tegemoet komt aan de wensen, eisen en verwachtingen van docenten, kan dat er bijvoorbeeld toe leiden dat leidinggevend hun geloofwaardigheid verliezen, of niet meer aanvaard worden door het team. Een besluit nemen dat afwijkt van de belangen of wensen van docenten kan al risicovol zijn. Als leidinggevend hun nek uitsteken, kunnen zij alleen komen te staan binnen de school (vergelijk Vandenbergh 2008; Kelchtermans et al. 2011). Kelchtermans et al. (2011) stellen dat niet alleen docenten, maar ook leidinggevend een behoefte hebben om ‘erbij te horen’, en dat deze behoefte een belangrijke rol speelt in het werk van leidinggevend, aangezien veel van hen docenten zijn geweest en daarmee deel hebben uitgemaakt van het team. Eenzaamheid – volgens de onderzoekers een fundamenteel kenmerk van de positie als schoolleider (ze kunnen geen docent meer zijn) – maakt het voorzien in die behoefte tot een structurele uitdaging voor leidinggevend. Weggetrokken worden van docenten brengt voor leidinggevend het risico met zich mee dat zij niet meer bij de groep (het docententeam) horen, of (nog verder) vereenzamen.

## 2.6.2 Functionele risico's

Het weggetrokken worden van docenten kan niet alleen gepaard gaan met relationele en sociale risico's, maar ook met *functionele* risico's. In de eerste plaats gaat het daarbij om risico's voor de *professionele erkenning* van de leidinggevend. Niet alleen voor docenten, maar ook voor leidinggevend is het belangrijk om zich gedragen te voelen (Ballet 2007; Vandenbergh 2008). Wegdrijven van docenten kan zorgen voor een zekere kwetsbaarheid van leidinggevend. Eerder in dit hoofdstuk is duidelijk gemaakt dat leidinggevend steeds meer verantwoording dienen af te leggen aan verschillende partijen met vaak tegenstrijdige belangen. Leidinggevend worden voortdurend ‘geïnterpelleerd’ bij het nemen van beslissingen (vergelijk Ballet 2007, 254; Rutledge 2010, 102). Veel beslissingen die leidinggevend nemen, hebben implicaties voor docenten, die deze beslissingen in twijfel kunnen trekken. Als gevolg daarvan zouden leidinggevend kunnen ervaren dat daarmee ook hun persoonlijke en professionele integriteit in twijfel wordt getrokken (vergelijk Kelchtermans et al. 2011). Daarmee kan de erkenning als competent leidinggevend ter discussie komen te staan, en daarmee ook het gevoel dat de leidinggevend

heeft over de eigen professionaliteit (vergelijk Ballet 2007).

Ten slotte draagt het weggetrokken worden van docenten ook risico's in zich met betrekking tot het intern functioneren van de school en het team. Leidinggevend zijn immers van de medewerking van docenten afhankelijk om goed onderwijs aan leerlingen te verzorgen (bijvoorbeeld Vandenberghe 2008). Leidinggevend moeten op efficiënte en doelmatige wijze resultaten behalen, schoolprestaties verbeteren en voldoen aan allerlei verantwoordings-eisen, maar tegelijkertijd het draagvlak, vertrouwen en medewerking van docenten behouden om dat te kunnen realiseren (bijvoorbeeld Gleeson en Shain 1999; Spillane et al. 2002; Onderwijsraad 2007; vergelijk Wahlstrom en Louis 2008; Tschanen-Moran 2009). Wanneer leidinggevend externe invloeden in onvoldoende mate kanaliseren, zou dat kunnen leiden tot onzekerheid bij docenten en zelfs de stuurlaai van het schoolteam (Ballet 2007). Het weggetrokken worden van docenten draagt het risico in zich dat leidinggevend te weinig draagvlak hebben of te weinig medewerking krijgen om op een effectieve, gezagsvolle manier invloed uit te oefenen binnen de school. Gespannen relaties tussen leidinggevend en docenten kunnen de mogelijkheden om te sturen doen afnemen, waardoor niet alleen de school, maar ook de aansturing door de leidinggevende minder effectief wordt.

### 2.6.3 Verschillende leidinggevend, verschillende risico's

Tot nu toe is wat betreft het weggetrokken worden van docenten vooral over leidinggevend gesproken in meer algemene zin. In het voortgezet onderwijs werken echter verschillende typen leidinggevend – middenmanagers, schoolleiders en bovenschools bestuurders – die in verschillende mate met specifieke risico's worden geconfronteerd.<sup>30</sup> Immers, voor elk type leidinggevende verschilt de aard van de relatie met docenten.

Relationele en sociale risico's zullen zich waarschijnlijk het sterkst manifesteren op het niveau van het middenmanagement. *Middenmanagers* zijn een belangrijke verbinding tussen de docenten en de schoolleiding (bestuur, locatie- en vestigingsdirecteuren). De afgelopen jaren zijn hun rollen en bevoegdheden duidelijker afgebakend en gemarkeerd, waarbij specifieke bevoegdheden, verantwoordelijkheden (onder andere voor verantwoording) en taken naar de middenmanager zijn gedelegeerd (bijvoorbeeld Simkins 1999). Dat kan zorgen voor extra druk op middenmanagers, omdat zij ook verantwoordelijk zijn voor de zorg voor een groep (vaak directe of ex-) collega's, waarin men goed met elkaar samenwerkt. En waarin hun rol als middenmanager als vanzelfsprekend, inspirerend en prettig wordt gezien (bijvoorbeeld Day 2005, 406). Docenten verwachten van leidinggevend dat ze zich collegiaal opstellen tegenover hun collega's. De nabijheid bij docenten kan van tijd tot tijd zorgen voor een toename van druk op de onderlinge relatie, omdat middenmanagers minder 'collega' kunnen blijven. Bovendien worden middenmanagers vaak als eerste geconfronteerd met negatieve reacties van (ex-)collega's. Uit recent onderzoek in de zorg blijkt dat het belangrijk is voor middenmanagers om als collega

<sup>30</sup> In hoofdstuk 4.3 wordt een nadere toelichting gegeven op in dit onderzoek gehanteerde categorisering van leidinggevend in het voortgezet onderwijs.

gezien te blijven worden, om invloed uit te kunnen oefenen binnen de groep (Witman 2008, 196). Er lijkt een noodzaak om geloofwaardig te blijven in zowel de wereld van bestuur en middenmanagement als in de wereld van professionals (Witman 2008, 20). Eenzelfde beeld komt naar voren uit het onderwijs, waarbij het voor middenmanagers belangrijk blijkt dat zij gezien blijven worden als docenten en in de staf gerespecteerd blijven als ‘collega onder collega’s’ (bijvoorbeeld Kelchtermans et al. 2011). Als docenten leidinggevend te veel vereenzelvigen met ‘het management’, kunnen managers aan gezag inboeten. Een risico voor middenmanagers is daarmee ook dat ze niet meer aanvaard worden door hun docententeam.

Eén managementniveau ‘hoger’ staan *schoolleiders* (locatie- en vestigingsdirecteuren) wat verder af van docenten op de werkvloer dan de middenmanager. Schoolleiders zijn verantwoordelijk voor het goed functioneren van de school, en geven leiding aan de docenten en middenmanagers binnen hun locatie of vestiging, maar zijn vaak ook de representant van het (bovenschools) bestuur. Hoewel verwacht kan worden dat schoolleiders zich in minder sterke mate geconfronteerd zien met relationele risico’s, kunnen zij toch veel belangenconflicten ervaren. Omdat een bovenschools bestuur vaak een andere agenda heeft met betrekking tot het samenwerkingsverband dan de directeuren van afzonderlijke scholen, kunnen schoolleiders conflicten ervaren tussen hun rol als lid van het bestuur en hun rol als directeur van een school, waarbij zij te maken hebben met druk vanuit het docenten- of managementteam van de eigen school (Kelchtermans en Piot 2010, 106-107).

*Bovenschools bestuurders* staan hiërarchisch gezien op de grootste afstand van docenten in scholen. Die afstand kan gevoelsmatig uitgroeien tot een afstand die niet meer functioneel is voor onderlinge relaties tussen bestuurders, scholen en de daarin werkzame docenten. Eén van de risico’s voor bovenschools bestuurders is dan ook dat zij letterlijk (in een apart gebouw) op te grote afstand komen te staan van docenten. Maar ook in meer ideële zin is een vergroting van de afstand tussen bestuurders en docenten niet ondenkbaar. Terwijl docenten vooral primaire processen en individuele zorgen over het curriculum en leerlingen voorop stellen, zouden bestuurders vooral bedrijfsmatige prioriteiten aan de dag leggen (bijvoorbeeld Simkins 1999). Het risico voor bovenschools bestuurders is dat deze verschillende oriëntaties bijvoorbeeld leiden tot een afname van draagvlak onder docenten voor maatregelen van het bestuur, gespannen arbeidsrelaties of tot een afname van betrokkenheid bij het bestuur van de scholen. Dat zou ook de mogelijkheden voor het bestuur om de scholen en de daarin werkzame docenten effectief aan te sturen, kunnen doen afnemen.

#### 2.6.4 Tussenconclusie

De vorige paragrafen hebben twee dingen duidelijk gemaakt. Ten eerste zijn er verschillende invloeden binnen en buiten de school die er toe kunnen leiden dat leidinggevend kunnen worden weggetrokken van docenten. In paragraaf 2.6 is ten tweede duidelijk gemaakt dat het worden weggetrokken van docenten niet zonder risico’s is voor leidinggevend.

Hoewel relationele, sociale en functionele risico’s geen onderwerp van empirisch onderzoek zullen zijn, wijzen ze wel op de relevantie van het bestuderen van de wijze waarop leidinggevend zich verhouden tot de verschillende invloeden die hen weg

kunnen trekken van docenten. Bovendien is het interessant om te onderzoeken of het innemen van een positie tussen verschillende belanghebbenden leidt tot gevoelsmatige conflicten bij leidinggevendenden, in het licht van de risico's voor hun relatie met docenten en voor hun eigen functioneren, die voortvloeien uit het worden weggetrokken van docenten. Tot slot is het interessant om te bestuderen hoe leidinggevendenden vervolgens naar die conflicten handelen, en of bestuurders, schoolleiders en middenmanagers daarin verschillen. Om deze vragen te beantwoorden, richt het onderzoek zich op het bestuderen van de loyaliteit van leidinggevendenden aan docenten en op hun loyaliteitsconflicten, zoals is aangegeven in hoofdstuk 1.

## 2.7 Loyaliteit en loyaliteitsconflicten van leidinggevendenden

Verschillende onderzoekers duiden de gevoelsmatige conflicten van leidinggevendenden in het onderwijs als een vraagstuk van *loyaliteit* en *loyaliteitsconflict* (vergelijk Dempster et al. 2001; Johansson 2003; Blackmore 2004; 2009; Moos 2005; Kelchtermans et al. 2011). Deze studies laten onder meer zien dat leidinggevendenden ondanks de externe eisen tot verantwoording van diverse belanghebbenden tegelijk streven naar het behouden van hun loyaliteit aan docenten (Moos 2005; Kelchtermans et al. 2011). Moos (2005, 313) stelt dat leidinggevendenden het gevoel hebben tussen hun loyaliteit aan de overheid en hun loyaliteit aan docenten te staan. Andere auteurs stellen dat leidinggevendenden te maken hebben met conflicterende loyaliteiten, vooral omdat ze tussen verschillende partijen en tegenstrijdige logica's in staan. Volgens deze onderzoekers kunnen potentiële loyaliteitsconflicten voortvloeien uit de vraag of leidinggevendenden loyaal moeten zijn aan ouders, het bestuur of aan docenten (vergelijk Dempster et al. 2001; Johansson 2003; Norberg en Johansson 2007; Jarl et al. 2011).

Loyaliteit en loyaliteitsconflict zijn thema's die vooral naar voren komen in studies naar middenmanagement in het onderwijs. Leidinggevendenden op dit managementniveau geven leiding tussen hoger management en professionals in, waarbij hun collegialiteit en loyaliteit aan zowel docenten als het management op het spel kunnen staan (bijvoorbeeld Karstanje en Polder 1999; Bennett et al. 2007). Gleeson en Shain (1999, 488) stellen dat middenmanagers verschillende loyaliteiten hebben. Sommige leidinggevendenden hebben een loyaliteit ontwikkeld aan 'management' en de organisatie, terwijl andere leidinggevendenden eerder loyaal zijn aan collega's door hun collegialiteit, professionele waarden en leerlingenzorg voorop te stellen.

Hoewel loyaliteit en loyaliteitsconflicten prominente thema's lijken in de werk- en leefwereld van leidinggevendenden, en door hen erkend lijken te worden als 'problematisch' (vergelijk Johansson 2003, 216), hebben de hierboven genoemde studies naar leiderschap en management in het onderwijs met elkaar gemeen dat ze nauwelijks uitsluitel bieden over wat loyaliteit precies is, en hoe loyaliteitsconflicten begrepen kunnen worden. Ook bieden ze geen verklaring waarom managers loyaal zijn aan management of professionals.

Dit onderzoek ziet loyaliteit en loyaliteitsconflict als cruciale concepten om van binnenuit, dat wil zeggen vanuit het perspectief van bestuurders, schoolleiders en

middenmanagers, te begrijpen hoe leidinggeevenden zich verhouden tot docenten in het licht van de risico's die gepaard gaan met het worden weggetrokken van docenten. Dit onderzoek probeert een krachtige aanzet te leveren om deze ervaring van leidinggeevenden te verhelderen en te verklaren. Daarvoor is het nodig om een verfijning en verdieping aan te brengen in bestaand onderzoek naar loyaliteit en loyaliteitsconflict. Loyaliteit en loyaliteitsconflict worden onderzocht om een aantal zaken inzichtelijk te maken.

In de eerste plaats kan loyaliteit meer inzicht bieden in de verhouding van leidinggeevenden tot docenten in het licht van de in dit hoofdstuk behandelde invloeden die hen van docenten (kunnen) wegtrekken. Zoals is opgemerkt in hoofdstuk 1, is loyaliteit verbonden met potentiële dilemma's en conflicten rondom het 'verhouden tot anderen', omdat loyaliteit laat zien hoe een individu is ingebed in een geheel van relaties (Baxter et al. 1997, 657). Loyaliteit heeft betrekking op de manier waarop leidinggeevenden zich tot professionals verhouden, *terwijl* zij functioneren te midden van verschillende logica's en belanghebbenden en positie moeten innemen te midden van tegengestelde eisen, wensen en verwachtingen. Loyaliteit aan docenten kan gevoelsmatig in de knel komen als gevolg van ontwikkelingen in de omgeving van scholen. Het onderzoeken van de loyaliteit van leidinggeevenden aan docenten kan meer inzicht bieden in de vraag in hoeverre de relatie van leidinggeevenden met hun docenten duurzaam en betekenisvol is, en in hoeverre die duurzaamheid en betekenisvolheid met druk gepaard gaan.

Ten tweede kan door het onderzoeken van loyaliteitsconflicten worden bestudeerd of de risico's die met het weggetrokken worden van (de verwachtingen van) docenten gepaard gaan – gevoelsmatig druk uitoefenen op leidinggeevenden. Wanneer leidinggeevenden bijvoorbeeld voelen dat hun feitelijke handelen te veel afwijkt van wat docenten van hen verwachten, kan dat leiden tot een loyaliteitsconflict. Loyaliteitsconflicten zouden zich kunnen manifesteren in situaties waarin leidinggeevenden te veel naar management, andere belanghebbenden of vernieuwingen zouden neigen, waarmee ook relationele en functionele risico's in beeld komen voor leidinggeevenden. Loyaliteitsconflicten tonen zich in het gevoel 'gevangen te zitten' tussen enerzijds het 'goed willen doen' voor docenten en de relatie die leidinggeevenden hebben opgebouwd met docenten, en anderzijds de bezorgdheid van leidinggeevenden om keuzes te maken die door docenten als 'breuk', 'schending' of 'verraad' ervaren kunnen worden (vergelijk Oglensky 2008, 437). Het onderzoeken van loyaliteitsconflicten bij leidinggeevenden is daarmee relevant, omdat het inzicht kan bieden in het gevoel dat leidinggeevenden hebben bij de mogelijke consequenties van hun handelen voor de relatie met docenten.

Ten slotte kan met het bestuderen van loyaliteit worden onderzocht of dat mogelijke gevoel van conflict invloed uitoefent op het handelen van leidinggeevenden. Dat is met name relevant in het licht van de risico's die aan het weggetrokken worden van (de verwachtingen van) docenten zijn gekoppeld, aangezien loyaliteit betrekking heeft op de reactie op druk in de vorm van al dan niet loyaal gedrag. Loyaal gedrag verwijst dan naar de mate waarin leidinggeevenden de relatie met docenten verdisconteren in de acties die zij ondernemen ('door dik en dun'). Door loyaal gedrag ten aanzien van docenten te onderzoeken, kan inzicht worden verkregen in welke mate docenten gewicht in de schaal leggen bij het handelen van leidinggeevenden.

## 2.8 Slot

Loyaliteit en loyaliteitsconflict worden wel gebruikt in onderzoek naar schoolleiderschap, maar zijn als concepten nauwelijks uitgewerkt. Daarom worden beide concepten in het volgende hoofdstuk gedefinieerd en geoperationaliseerd. Daardoor wordt het mogelijk om in het empirisch onderzoek ervaringen en handelingen van leidinggevend te beschrijven, interpreteren en te verklaren. Op die manier wil dit onderzoek inzichtelijk maken hoe leidinggevend op verschillende niveaus omgaan met de spanningen en tegenstrijdigheden die inherent zijn aan veranderingen in het onderwijs en de belanghebbenden die daarbij betrokken zijn enerzijds en hun relatie met docenten anderzijds.



# Hoofdstuk 3

## Loyaliteit en loyaliteitsconflict

### 3.1 Inleiding

### 3.2 Normatieve en conceptuele verwarring

3.2.1 Loyaliteit als beladen begrip

3.2.2 Conceptuele verwarring

### 3.3 Perspectieven op loyaliteit

3.3.1 Loyaliteit in de bestuurs- en organisatiewetenschap

3.3.2 Een relationeel perspectief op loyaliteit

3.3.3 Reciprociteit

3.3.4 Onderzoeksperspectief

### 3.4 Loyaliteit gedefinieerd

3.4.1 Houding en gedrag

3.4.2 Naar een definitie van loyaliteit

### 3.5 Componenten van loyaliteit

3.5.1 Houding: affectief en normatief

3.5.2 Loyaal gedrag

3.5.3 Offers en kosten

### 3.6 Loyaliteitsconflict

3.6.1 De situatie- en contextafhankelijkheid van loyaliteit

3.6.2 Verbondenheid en gebondenheid

3.6.3 Schuld en bezorgdheid: de inschatting van relationele consequenties

3.6.4 Conclusies

### 3.7 Uitwerking van het onderzoeksmodel

### 3.8 Slot



## 3.1 Inleiding

In de vorige hoofdstukken is uitgewerkt waarom dit onderzoek de loyaliteit en loyaliteitsconflicten van leidinggeevenden in het voortgezet onderwijs centraal stelt. Loyaliteit kan niet alleen inzicht bieden in de gevoelsmatige betekenis die (relaties met) docenten hebben voor leidinggeevenden. Het kan ook inzicht geven in de vraag of die binding het gedrag van leidinggeevenden beïnvloedt, terwijl zij functioneren te midden van verschillende logica's en belanghebbenden en positie moeten innemen te midden van tegengestelde eisen, wensen en verwachtingen. Het bestuderen van loyaliteitsconflicten kan laten zien in hoeverre de verbondenheid van leidinggeevenden met docenten gevoelsmatig in de knel komt op het moment dat zij zich geconfronteerd zien met tegenstrijdigheden in hun werk. Met het bestuderen van loyaliteit en loyaliteitsconflict kan worden onderzocht of dat mogelijke gevoel van conflict invloed uitoefent op het handelen van leidinggeevenden, en in welke mate docenten gewicht in de schaal leggen bij het handelen van leidinggeevenden. Loyaliteit verwijst daarbij naar de reactie op het gevoel van druk en conflict, in de vorm van al dan niet loyaal gedrag.

Loyaliteit en loyaliteitsconflict zijn vaak gebruikte, maar tegelijk ook beladen, omstreden en empirisch verwarrende concepten. Daarom is het nodig om gefundeerde definities en conceptualisering van loyaliteit en loyaliteitsconflicten te ontwikkelen. In hoofdstuk 3 wordt een antwoord gegeven op de cruciale analytische deelvraag: *'wat is loyaliteit en wat is loyaliteitsconflict?'* In hoofdstuk 3 wordt geprobeerd om loyaliteit en loyaliteitsconflict te ontwikkelen als onderzoeksconcepten, door de betekenis van beide concepten te verhelderen. Daarnaast wordt geprobeerd om bij te dragen aan de bestaande kennis over loyaliteit en loyaliteitsconflict. In het onderzoek wordt aangesloten bij eerder onderzoek naar loyaliteit en loyaliteitsconflict; tegelijkertijd worden elementen uit eerder onderzoek kritisch tegen het licht gehouden. Dat gebeurt door een aantal perspectieven op het begrip loyaliteit te behandelen, in te gaan op een aantal conceptuele strijdpunten en vervolgens positie in te nemen in een aantal conceptuele discussies en te komen tot een eigen conceptualisatie.

Het hoofdstuk is als volgt opgebouwd. In paragraaf 3.2 wordt een indruk gegeven van de normatieve en conceptuele verwarring die loyaliteit oproept in ons dagelijkse spraakgebruik en in de literatuur. Vervolgens laat paragraaf 3.3 de verscheidenheid van benaderingen van loyaliteit zien die verschillende wetenschappelijke disciplines er op na houden. Beargumenteerd wordt waarom gangbare perspectieven op loyaliteit ontoereikend zijn om de loyaliteit van leidinggeevenden aan docenten te operationaliseren en te onderzoeken. Op basis van deze kritische reflectie wordt een alternatief perspectief op loyaliteit voorgesteld. In paragraaf 3.4 wordt op basis van eerder onderzoek een preciezere definitie van loyaliteit ontwikkeld, die houding- en gedragscomponenten omvat. Deze componenten worden uitgewerkt in paragraaf 3.5. Hoofdstuk 3 zal ook laten zien dat loyaliteit onvermijdelijk is verbonden met loyaliteitsconflict. In paragraaf 3.6 wordt ingegaan op de vraag hoe loyaliteitsconflicten begrepen kunnen worden vanuit de spanning tussen verbondenheid en gebondenheid, en als een inschatting van relationele consequenties. De behandeling van loyaliteitsconflicten wijst bovendien op het belang om in onderzoek de context en situaties in ogenschouw te nemen waarin loyaliteit zich manifesteert. Tot slot

wordt geprobeerd om de verschillende componenten van loyaliteit samen te brengen in een onderzoeksmodel. Deze componenten worden geoperationaliseerd in hoofdstuk 4.

## 3.2 Normatieve en conceptuele verwarring

*'Loyalty has a very mixed press'* (Kleinig 1996, 71). Over loyaliteit wordt op uiteenlopende, soms zelfs tegenstrijdige manieren gedacht. Ook blijft vaak onduidelijk wat loyaliteit nu precies is. Uit de literatuur ontstaat een beeld van normatieve en conceptuele verwarring over het begrip.

### 3.2.1 Loyaliteit als beladen begrip

Loyaliteit is een omstrede en beladen begrip. Er is normatieve verwarring over de vraag of loyaliteit nu 'goed' of 'fout' is. De meningen zijn verdeeld of het 'juist' of 'verstandig' is om loyaal te zijn. Die verwarring heeft vooral te maken met de sterk gedramatiseerde termen waarin doorgaans over loyaliteit wordt gesproken. Aan de ene kant wordt loyaliteit geassocieerd met 'je nek uitsteken voor iets of iemand', het 'onbuigzaam strijden voor iets of iemand' en zelfs het 'op het spel zetten van je leven voor een ander' (Oglensky 2008, 435). Loyaliteit heeft een normatieve betekenis, omdat de trouw aan anderen en het steunen van iets of iemand, als goed of wenselijk worden beschouwd. Dat is bijna onvermijdelijk als wordt bedacht wat het tegendeel is van loyaliteit. *'Loyalty [...] has few opponents. Consider the alternative and the labels it evokes: disloyalty, treachery, betrayal, and treason. Loyalty, on the other hand, describes constancy, fidelity, and devotion'* (Graham en Keeley 1992, 191). Aan de andere kant wordt loyaliteit echter ook geassocieerd met *'mistakes, dangers and delusions'* (Keller 2007, 218). Aan loyaliteit worden kenmerken toegedicht die het begrip kwetsbaar maken voor overdrijving en vertekening, zoals blinde toewijding of een slaafse volgzzaamheid, waarbij iemand zich onvoorwaardelijk conformeert aan wensen en ambities van anderen (Kleinig 1996; Keller 2007).<sup>31</sup> Normatieve opvattingen van loyaliteit komen ook terug in discussies over de functie van loyaliteit in moderne arbeidsorganisaties. Sommigen beschouwen loyaliteit in organisaties als verdacht, verouderd of misplaatst (vergelijk Souryal en Diamond 2001; Hajdin 2005; Erickson en Pierce 2005).

Bovendien wordt loyaliteit als thematiek vaak het morele domein in getrokken. Loyaal ben je niet alleen als het uitkomt, op momenten dat je daar zin in hebt of als anderen het ook doen; loyaliteit is onvoorwaardelijk en geldt in principe altijd. Veel beschouwende publicaties over loyaliteit hebben betrekking op deze thematiek, waarbij auteurs bijvoorbeeld de vraag opwerpen of het in alle gevallen goed is om loyaal te zijn, of loyaliteit als een universele

---

<sup>31</sup> Vergelijk in dit kader het werk van Hannah Arendt (1964) over blinde loyaliteit en een kritiekloze opvolging van bevelen van hogerhand als immoreel gedrag, gedrag dat heeft geleid tot de structurele vernietiging van de Joden in de Tweede Wereldoorlog.

deugd of ideaal moet worden gezien (bijvoorbeeld Ewin 1992) en of loyaliteit aan bepaalde individuen, groepen of ideologieën vermeden zou moeten worden (bijvoorbeeld Keller 2009).

### 3.2.2 Conceptuele verwarring

Er is niet alleen sprake van normatieve, maar ook van conceptuele verwarring. Er is geen overeenstemming in de literatuur over wat loyaliteit nu precies is en over hoe loyaliteit empirisch kan worden onderzocht. '[...] *The psychology of loyalty* [...] is thorny and under-discussed' (Keller 2009, 101). Enerzijds heeft dat te maken met het feit dat er slechts in beperkte mate onderzoek is gedaan naar loyaliteit. Anderzijds heeft de verwarring vooral te maken met het ontbreken van conceptuele helderheid in het schaarse onderzoek dat naar loyaliteit is gedaan (onder meer Zdaniuk en Levine 2001). Er is wel empirisch onderzoek verricht naar loyaliteit, maar dat onderzoek is versnipperd en nauwelijks systematisch opgezet. Binnen verschillende wetenschappelijke disciplines blijkt loyaliteit bijvoorbeeld een zeer specifieke betekenis te hebben. Loyaliteit laat zich niet eenvoudig vangen in eenduidige beschrijvingen. Eerder kan worden gesproken van een proliferatie van definities, conceptualisering en operationalisering, die naast elkaar bestaan (bijvoorbeeld Coughlan 2005). Het is opvallend dat onderzoekers meestal een eigen definitie van en betekenis aan het concept geven.

De normatieve en conceptuele verwarring lijken elkaar te versterken. In filosofische en meer normatieve publicaties wordt geprobeerd om loyaliteit als concept theoretisch te doordenken en relevante criteria op te stellen voor loyaliteit, maar wordt loyaliteit empirisch weinig onderzocht. In de empirische studies die voorhanden zijn wordt loyaliteit wel bestudeerd, maar vaak zonder zich notie te geven van de theorie. Als gevolg hiervan blijft onduidelijk wat loyaliteit nu precies is en hoe loyaliteit werkt. Om de empirische betekenis van loyaliteit en loyaliteitsconflict te bestuderen, is het daarom noodzakelijk om de verschillende perspectieven op loyaliteit kritisch te bespreken en te specificeren wat in dit onderzoek onder loyaliteit en loyaliteitsconflict wordt verstaan.

## 3.3 Perspectieven op loyaliteit

Een deel van de conceptuele verwarring rond loyaliteit kan worden toegeschreven aan de zeer specifieke betekenis die loyaliteit heeft in verschillende wetenschappelijke disciplines. '*Empirical studies related to loyalty are informed by the researchers' conception about the nature of loyalty. Accordingly, the results of such studies can be even radically different from each other depending on what notion of loyalty they employ*' (Varelius 2009, 272). In deze paragraaf wordt ingegaan op de uiteenlopende betekenissen van loyaliteit. Daarbij wordt in het bijzonder aandacht besteed aan het relationele perspectief op loyaliteit, dat ten grondslag ligt aan de opvatting van loyaliteit die in dit onderzoek wordt gehanteerd. Op basis van de behandeling van de verschillende perspectieven wordt aan het slot van paragraaf 3.3 de eigen onderzoekspositie uitgewerkt.

### 3.3.1 Loyaliteit in de bestuurs- en organisatiewetenschap

Verschiedende wetenschappelijke disciplines houden zich bezig met het bestuderen van loyaliteit. Over loyaliteit aan bijvoorbeeld landen, naties en ideologieën wordt vooral

geschreven door filosofen en juristen (zie onder meer Royce 1969; Fletcher 1993 en meer recentelijk Keller 2007 en Kleinig 2007b) en politicologen (bijvoorbeeld Shklar 1993; Waller en Linklater 2003). In vakgebieden als marketing en bedrijfskunde houdt men zich bezig met onderzoek naar klantenbinding en loyaliteit aan merken en producten (bijvoorbeeld Pritchard, Havitz en Howard 1999; Reichheld en Teal 2001). In de contextuele therapie wordt loyaliteit gezien als een essentieel begrip in het duiden van familierelaties (Boszormenyi-Nagy en Spark 1973; Dillen 2004; Onderwaater 2009).

Ook in de organisatiewetenschap is loyaliteit een terugkerend thema. In het klassieke werk *'Functions of the Executive'* wees Barnard al op loyaliteit als '[...] essential condition of organization' (1968, 84). Veel organisatiewetenschappers hebben zich – vooral op basis van het werk van Hirschman (1970) – gericht op de rol die loyaliteit speelt bij overwegingen van mensen om in organisaties te blijven of juist te vertrekken (zie bijvoorbeeld Alvesson 2000; Hoffman 2006; Lee en Whitford 2007).<sup>32</sup> In organisatiewetenschappelijke studies wordt vaak de loyaliteit aan organisaties (bijvoorbeeld Organ, Podsakoff en Mackenzie 2006) of aan groepen (Zdaniuk en Levine 2001; Levine en Moreland 2002) benadrukt. Loyaliteit aan de organisatie is ook een belangrijk thema in het klassieke werk van Weber (1946), die loyaliteit zag als een vorm van binding aan een organisatie in plaats van aan personen. Studies naar loyaliteit in organisaties lijken vooral geïnteresseerd te zijn in de vraag hoe het kan dat individuen zich binden aan individuen, groepen, organisaties of producten.

In de bestuurswetenschap is loyaliteit een prominent onderwerp. In bestuurskundig onderzoek naar de ethiek van besturen wordt bijvoorbeeld de vraag gesteld of loyaliteit te verenigen is met 'klokken luiden', het aan de kaak stellen van misstanden (bijvoorbeeld Varelius 2009; Quill 2009). Loyaliteit speelt vooral een belangrijke rol in onderzoek naar politiek-ambtelijke verhoudingen, waarin ambtelijke loyaliteit centraal staat (Bovens 1998; Nieuwenkamp 2001; Möhring et al. 2002; 't Hart en Wille 2006). Bij het bestuurskundig perspectief gaat het om de loyaliteit aan de ambtshiërarchie: ambtenaren worden geacht opdrachten van de benoemde politieke leiding loyaal uit te voeren, ook al zijn zij het er persoonlijk mee oneens. Overigens wordt onderkend dat er – ook voor ambtenaren – meerdere contexten van toepassing zijn, zoals collega's, het publieke belang, het eigen geweten, de eigen ambtelijke organisatie, wet- en regelgeving en de politiek verantwoordelijken. Daardoor kunnen er vanuit het perspectief van de individuele ambtenaar meerdere loyaliteiten en loyaliteitsopvattingen in het geding zijn, die op gespannen voet kunnen staan met loyaliteit aan de politieke leiding (Bovens 1998; Denhardt en Denhardt 2000; Rutgers 2008; De Graaf 2011).

### 3.3.2 Een relationeel perspectief op loyaliteit

Tot slot krijgt loyaliteit in (sociaal) psychologische en antropologische studies weer een andere betekenis. In dat type onderzoek wordt loyaliteit namelijk bestudeerd als relatio-

---

32 De centrale stelling van Hirschman is dat loyaliteit een cruciale rol speelt in de beslissing of een ontevreden werknemer, burger of cliënt vertrekt (dat wil zeggen: kiest voor de exit-optie) of er voor kiest om zijn ongenoegen kenbaar te maken (de 'voice optie' gebruikt) om zaken ten goede te keren en te blijven.

neel fenomeen, waarbij als vertrekpunt wordt genomen dat de loyaliteit van individuen is ingebed in een geheel van relaties (bijvoorbeeld Baxter et al. 1997; Oglensky 2008). Loyaliteit is er altijd in een concrete context van sociale relaties en interacties tussen (groepen) mensen (Fletcher 1993, 7; zie ook Fletcher 1958; Ewin 1993, Jeurissen 1997). Hoewel loyaliteit zich richt op anderen, zegt loyaliteit vooral ook iets over iemands houding ten aanzien van de *relatie tot anderen* (Jeurissen 1997, 180; Kleinig 2007b).

Aan de basis van het relationele perspectief op loyaliteit staat de idee van een relatie tussen enerzijds het individu als subject dat loyaal is aan iets of iemand, en anderzijds het object of de objecten waaraan het individu loyaal is (Guetzkow 1955; Keller 2007). Met betrekking tot de objecten van loyaliteit is uit de literatuur zowel een ruime als strikte opvatting te destilleren. Volgens de ruime opvatting kan alles en iedereen een object van loyaliteit zijn. Omdat mensen zich ontwikkelen in verbanden en in relatie tot anderen (bijvoorbeeld door de opvoeding en het deel uitmaken van een gezin) en gesocialiseerd raken (bijvoorbeeld in organisaties), ontwikkelen mensen over het algemeen *meerdere loyaliteiten* (Guetzkow 1955; Ewin 1993, 393; Kleinig 1996; 2007a), bijvoorbeeld aan familie, vrienden, collega's of de organisatie waar ze werken. Fletcher (1958) stelt dat een individu loyaal kan zijn aan een veelvoud van actoren, referentiegroepen, niveaus en instituties binnen en buiten de organisatie. Maar mensen ontwikkelen ook loyaliteit aan waarden, principes en idealen en aan opvattingen over de situatie en de context waarin ze zich bevinden (Kleinig 1996, 73). Wordt echter een meer strikte opvatting gevolgd, zoals in dit onderzoek, dan is het aannemelijker dat het aantal loyaliteiten van iemand beperkt is, aangezien loyaliteit een zekere exclusiviteit in zich draagt (Souryal en McKay 1996). Loyaliteit richt zich op 'sleutelrelaties' (in de directe omgeving) die niet zozeer een instrumenteel, maar vooral een intrinsiek belang in zich dragen en als 'speciaal' of 'betekenisvol' worden gezien (Keller 2007; Kleinig 2007a; 2007b).<sup>33</sup> '[...] *In being loyal to something, you (take yourself to) approach it not from the neutral point of view, but from one side of a special relationship*' (Keller 2009, 95).

Binnen het relationele perspectief wordt loyaliteit beschouwd als een belangrijk bindend element op speciale relaties bijeen te houden. Diverse auteurs stellen dat de stabiliteit en betrouwbaarheid van relaties is verbonden met de persoonlijke wil en bereidheid van mensen om een relatie met anderen te onderhouden en de ander vrijwillig bij te staan en trouw te blijven (Ducommun-Nagy 2008, 144; Oglensky 2008). Loyaliteit wordt gezien als een mechanisme dat een relatie of groep samenhoudt, en de stabiliteit en samenhang ervan verzekert en versterkt (Ducommun-Nagy 2008, 43 en 144; vergelijk Connor 2007; Oglensky 2008). Nathanson (2009, 158) stelt dat loyaliteit kan worden beschouwd als '[...] *a kind of disposition to reliability in relationships*'.

---

33 In de literatuur wordt gediscussieerd over de vraag of loyaliteit gericht kan zijn op zowel immateriële als materiële objecten. Een belangrijk discussiepunt vormt de veronderstelling dat met 'dingen' of abstracties als idealen en landen geen relatie aangegaan kan worden zoals bij personen; idealen en landen kunnen geen loyaliteit teruggeven. Zie voor deze discussie onder meer Guetzkow (1955), Stieb (2006), Kleinig (2007b; 2008) en Keller (2009).

### 3.3.3 Reciprociteit

De constatering dat loyaliteit betrekking heeft op een ‘speciale relatie’, roept de vraag op of de speciale relatie wederzijds moet zijn, wil er sprake zijn van loyaliteit (Vandekerckhove en Commers 2004; Keller 2009). Deze vraag raakt aan één van de discussies die in de literatuur wordt gevoerd, namelijk of loyaliteit gebaseerd is op reciprociteit, of daarop gebaseerd zou moeten zijn (vergelijk Stieb 2006; Oglensky 2008).<sup>34</sup> Reciprociteit verwijst naar de wederkerigheid in de relatie, dat wil zeggen dat beide partijen verwachten evenveel loyaliteit te ‘geven’ en te ‘nemen’. Door loyaal te zijn, verwacht – of hoopt – iemand loyaliteit of steun te ontvangen van de ander (bijvoorbeeld Kleinig 2007a). Deze aanname is nogal controversieel in de literatuur: onderzoekers zijn het er niet over eens dat wederkerigheid in relaties noodzakelijk is om te kunnen spreken van loyaliteit (Varelius 2009).

Dit onderzoek zal zich niet richten op het onderzoeken van (de feitelijke of gepercipieerde) wederkerigheid. In de eerste plaats zal dit onderzoek geen omvattende empirisch inzicht bieden in de wederkerigheid van de relatie, omdat dit onderzoek zich richt op de loyaliteit van leidinggevendenden aan docenten in het onderwijs. In de tweede plaats sluit het onderzoek zich aan bij de opvatting dat iemand loyaal *kan zijn zonder dat loyaliteit wordt ‘teruggegeven’* (vergelijk Stieb 2006, 78). In paragraaf 3.4 en 3.5 zal duidelijk worden gemaakt dat loyaliteit betrekking heeft op de inzet voor de ander, zonder dat daar een beloning tegenover staat (Hajdin 2005; Stieb 2006).<sup>35</sup> Het is dus ook niet nodig dat partijen loyaal zijn aan elkaar om van loyaliteit te kunnen spreken.

### 3.3.4 Onderzoeksperspectief

Zoals in hoofdstuk 1 en 2 is beargumenteerd, richt dit onderzoek zich op de loyaliteit van leidinggevendenden aan docenten in het voortgezet onderwijs. Omdat noch het bestuurskundig, noch het organisatiewetenschappelijk perspectief op loyaliteit zich echter richt op *relaties* tussen (groepen) mensen – en welke dilemma’s en spanningen daar mogelijk mee gepaard gaan – wordt in dit onderzoek aangesloten bij het relationele perspectief op loyaliteit. Dit onderzoek zal niet zozeer relaties zelf bestuderen, als wel de wijze waarop leidinggevendenden relaties beleven en aangaan.<sup>36</sup> Het onderzoek richt zich vooral op loyaliteit aan docenten, en beperkt zich tot het perspectief van leidinggevendenden. Loyaliteit wordt onderzocht als ‘*relational stance*’ (Oglensky 2007, 4). Het gaat om een

34 Dat debat geldt niet alleen voor loyaliteit, maar wordt op bredere schaal gevoerd binnen de sociale wetenschappen, zie bijvoorbeeld Komter (2005).

35 In deze opvatting komt loyaliteit voort uit een gevoel van verbondenheid en een normatief gevoel van verplichting. Loyaliteit wordt niet afgedwongen of geëist en heeft – vanwege de gerichtheid op de ander – ook geen rechtvaardiging (of perceptie) van wederkerigheid nodig (vergelijk Guetzkow 1955; Kleinig 2007a).

36 Er wordt niet onderzocht hoe loyaliteit wordt *geconstrueerd* in een relatie tussen leidinggevendenden en docenten. Ook wordt niet bestudeerd hoe de relatie tussen leidinggevendenden en docenten zich heeft ontwikkeld, hoe (gevoelde) verplichtingen rondom relaties worden gevormd en welke invloed loyaliteit heeft op onderlinge relaties.



specifieke manier van binding (Oglenksy 2008), waarbij loyaliteit wordt gezien als een intra-persoonlijk construct dat verwijst naar de beleving en het handelen van een individu. Loyaliteit kan dus gekend worden door de houding en het gedrag van individuen te onderzoeken.

### 3.4 Loyaliteit gedefinieerd

De conceptuele verwarring over loyaliteit kan voor een belangrijk deel worden verklaard door de vele manieren waarop het concept in de loop der tijd is beschreven en onderzocht. Er zijn verschillende conceptualiseringen, definities en operationaliseringen in omloop, ook binnen één en hetzelfde perspectief, zoals het relationele perspectief (vergelijk Farrell 1983; Minton 1992; Withey en Cooper 1992; Levine en Moreland 2002; Rosanas en Vellila 2003; Erickson en Pierce 2005).

Het ontbreken van conceptuele helderheid vertaalt zich in een aantal conceptuele spanningsvelden rond loyaliteit. Veel van deze spanningsvelden zijn gerelateerd aan bredere debatten in de sociale wetenschap. Zo denken auteurs verschillend over de vraag of loyaliteit gezien moet worden als houding, als gedrag of als een wisselwerking tussen houding en gedrag. Ook is er in de literatuur geen overeenstemming of loyaliteit 'kosten' en 'offers' met zich meebrengt. Volgens sommige auteurs is loyaliteit 'kosteloos' aangezien loyaliteit betrekking heeft op een intrinsiek gevoel van verbondenheid met een ander, dat uitmondt in handelingen die zijn gericht op het steunen van de ander. Volgens andere auteurs echter kan er slechts sprake zijn van loyaliteit als dergelijk gedrag 'kosten' met zich meebrengt, bijvoorbeeld omdat daarmee iets anders *niet* kan worden gedaan. Eén van de conceptuele discussies spitst zich dus toe op de vraag of loyaliteit alleen betrekking heeft op de inzet voor de ander, of ook op de mogelijke kosten en offers die aan dat gedrag verbonden zijn. En als loyaliteit wordt gezien als houding, is het dan een zaak van het hoofd, of van het hart (vergelijk Ellemers 2000)? Met andere woorden: neemt iemand een bewuste, weloverwogen beslissing om loyaal te zijn, of is iemand loyaal vanuit een meer onbewust gevoel?

De conceptuele verwarring heeft niet alleen betrekking op de verschillen van inzicht over wat loyaliteit is. Er zijn ook conceptuele kwesties die worden gekenmerkt door een gebrek aan duidelijkheid of die nauwelijks zijn onderzocht. Opvallend is dat in eerder onderzoek vaak losjes wordt omgegaan met het gebruik van loyaliteit. Soms wordt loyaliteit op één lijn gesteld met aanverwante concepten als identificatie, maar vooral met betrokkenheid (*commitment*) (bijvoorbeeld Johnson 1999; Redman en Snape 2005; vergelijk Morrow en McElroy 1993), zonder dat auteurs stilstaan bij de mogelijke verschillen tussen de concepten. Tot slot is er nog weinig onderzoek gedaan naar de omstandigheden waaronder en situaties waarin loyaliteit en loyaliteitsconflict zich openbaren.

In deze paragraaf wordt ingegaan op de vraag of loyaliteit nu moet worden geconceptualiseerd als houding, gedrag of als een wisselwerking tussen houding en gedrag. In paragraaf 3.5 worden definitiekwesties verkend, en wordt het begrip operationeel gemaakt.

### 3.4.1 Houding en gedrag

Onder wetenschappers bestaat geen overeenstemming over de vraag of loyaliteit een houding is, of gedrag, of beide (zie bijvoorbeeld Withey en Cooper 1992; Kleinig 2008). Onderzoekers die loyaliteit zien als een *houding*, beschouwen loyaliteit als een attitude, een gevoel of als een mentale gesteldheid (bijvoorbeeld Guetzkow 1955; Jeurissen 1997; Vandekerckhove en Commers 2004; Greenberg en Edwards 2009). Jeurissen (1997, 171) stelt bijvoorbeeld dat mensen loyaal zijn, als zij gericht zijn op een object en vanuit een bepaald motief zijn geneigd om te handelen vanuit een duurzame preferentie. Wetenschappers die loyaliteit zien als houding, leggen de nadruk op het onderzoeken van handelingsintenties.

Verschillende auteurs wijzen er op dat loyaliteit moet worden beschouwd als een relatief stabiele, duurzame houding, die in de loop der tijd is gegroeid en ontwikkeld als resultaat van voorgaande ervaringen (bijvoorbeeld Jeurissen 1997). Die ontwikkeling vindt bijvoorbeeld plaats doordat mensen gemeenschappelijke ervaringen hebben of een geschiedenis met elkaar delen (onder meer Fletcher 1993; Vandekerckhove en Commers 2004; Oglensky 2008). Loyaliteit is er niet ineens, maar ontstaat geleidelijk, als iets waar men in groeit (vergelijk Ewin 1992, 408).<sup>37</sup>

Andere auteurs daarentegen stellen dat loyaliteit zich openbaart in het concrete handelen van mensen. Loyaliteit manifesteert zich in *gedrag*: loyale mensen ‘doen dingen’ (bijvoorbeeld Rusbult et al. 1994 in Baxter et al. 1997, 657). Deze onderzoekers zullen loyaliteit vooral beoordelen door te kijken naar handelingsresultaten. Tot slot zijn er verschillende onderzoekers die er van uit gaat dat houding (‘denken’) en gedrag (‘doen’) met elkaar zijn verweven (Withey en Cooper 1992; Baxter et al. 1997; Burgess 1999; Kleinig 2007a; Keller 2007). Keller (2007, 21) bijvoorbeeld ziet loyaal gedrag als een patroon van gedragingen dat voortvloeit uit een loyale houding.

Het onderzoek naar de loyaliteit van leidinggevenden in het voortgezet onderwijs heeft niet de illusie een definitief antwoord te bieden op de vraag of loyaliteit nu als houding, als gedrag of als combinatie van houding en gedrag moet worden gezien. Wel kunnen op deze plek vraagtekens worden gezet bij de vermeende tegenstelling tussen loyaliteit als houding of gedrag en – daaruit voortvloeiend – bij het afzonderlijk onderzoeken van houding en gedrag. Gedrag – en de gevolgen of resultaten daarvan – biedt nooit volledig uitsluitel over iemands houding. Bovendien kunnen mensen zich loyaal voelen, zonder dat in gedrag tot uiting te brengen. Loyale intenties en loyaal gedrag kunnen los van elkaar bestaan (Burgess 1999; Keller 2007). Om loyaliteit adequaat te bestuderen is het enkel kijken naar gedrag niet toereikend. Iemands handelingen kunnen loyaal lijken, maar het niet zijn, omdat het gedrag evengoed kan voortkomen uit bereke-

---

37 Dat wil niet zeggen dat loyaliteit, als het er eenmaal is, er altijd zal zijn. Loyaliteit kan veranderen, toe- en afnemen (Jeurissen 1997; vergelijk Guetzkow 1955). Gezien het feit dat loyaliteit relatief stabiel kan worden genoemd en geleidelijk ontstaat, is het niet te verwachten dat loyaliteit van dag tot dag verschilt. Overigens worden veranderingen en ontwikkelingen in loyaliteit in dit onderzoek niet bestudeerd.

ning, omdat het ‘moet’ door een opdracht van hogerhand, of zelfs uit toeval (Jeurissen 1997, 170). Deze argumenten geven aanleiding om loyaliteit als houding en gedrag in onderlinge samenhang te bestuderen.

### 3.4.2 Naar een definitie van loyaliteit

De keuze om houding en gedrag in onderlinge samenhang te bestuderen, sluit aan bij enkele recente pogingen om loyaliteit te definiëren. Op basis van een bespreking van alternatieve opvattingen van loyaliteit heeft Keller (2007, 21) loyaliteit gedefinieerd als ‘[...] de attitude en het daarbij behorende gedragspatroon dat wordt gevormd doordat een individu partij kiest voor iets of iemand, en dat doet vanuit een bepaald motief, namelijk een motief dat deels emotioneel van aard is, een reactie inhoudt ten aanzien van het object zelf, en in essentie refereert aan een speciale relatie die het individu aanhoudt tussen zichzelf en het object waaraan zij loyaal is [...]’. Een andere recente definitie is geformuleerd door Oglensky (2008, 423), die loyaliteit beschrijft als ‘een specifieke manier van het zich verbinden aan iets of iemand, waarbij iemand vanuit een gevoel van affectie of plicht wil laten zien dat men trouw is en blijft aan iets of iemand, [...] om de continuïteit van de relatie te handhaven’.<sup>38</sup>

Deze pogingen om loyaliteit te definiëren zijn op zichzelf al van waarde, gezien het feit dat definities van loyaliteit schaars zijn in de literatuur. Beide definities geven blijk van de opvatting dat loyaliteit zowel betrekking kan hebben op een houding (een deels emotioneel motief, een specifieke manier van binding, gevoel van affectie en verplichting) als gedrag (partij kiezen, trouw laten zien om de continuïteit van de relatie te handhaven).

Het onderzoeken van houding en gedrag is relevant voor het bestuderen van loyaliteit. In meer recente beschouwingen over loyaliteit en loyaliteitsconflict lijkt echter een belangrijke toevoeging te worden voorgesteld, een toevoeging die tot dusverre niet tot nauwelijks ingang heeft gevonden in empirisch onderzoek. Kleinig oefent in een bespreking van het werk van Keller kritiek uit op diens opvatting van loyaliteit. ‘*My diagnosis of Keller’s problems here goes back to his contention that loyalty is first and foremost an attitude that then manifests itself in certain actions rather than perseverance in the conditions required by an (intrinsically valued) association in the face of certain inclinations or temptations to jeopardize it*’ (Kleinig 2008). Kleinig verwijst hiermee naar zijn eerdere claim om de definitie van loyaliteit te verbreden, waarbij hij loyaliteit heeft omschreven als ‘*de volharding in ons commitment aan het object van loyaliteit of in het vervullen van onze verantwoordelijkheden aan dat object, zelfs als deze volharding kosten met zich meebrengt*’ (Kleinig 1996, 72). In de opvatting van Kleinig (1996) is loyaliteit niet slechts een kwestie van emotionele binding, waarin toewijding en affectie voor iets of iemand zich manifesteren in steun aan de ander. Loyaliteit brengt risico’s met zich mee. Loyaliteit getuigt van volharding, zelfopoffering, constantheid en standvastigheid, wanneer eigen belang, persoonlijk voordeel en strategische ambities anders zouden ‘adviseren’ (Kleinig 2007b, 41). Hajdin (2005) sluit zich aan bij de opvatting dat loyaliteit mensen aanzet iets anders te doen dan ze gedaan

38 De definities van Keller (2007) en Oglensky (2008) zijn vertaald uit de oorspronkelijke Engelse publicaties.

zouden hebben. *'Loyalty by definition overrides the criteria (norms, standards, values) that would otherwise govern one's choices'* (Hajdin 2005, 261). De reflecties van Kleinig en Hajdin zijn belangrijk, omdat ze de opvatting van loyaliteit als (combinatie van) houding en gedrag verbreden met een cruciale component die andere definities van loyaliteit missen. Namelijk: als er geen 'kosten' zouden zijn, is er geen aanleiding voor het handelen vanuit loyaliteit (Kleinig 1996; vergelijk Ewin 1992). *'When loyalty pushes us in the same direction as other criteria, loyalty is idle, redundant. If loyalty were always in harmony with other considerations, we would not have the concept [of] loyalty'* (Hajdin 2005, 261).<sup>39</sup>

Kortom, een definitie van loyaliteit dient dus niet alleen te verwijzen naar houding en gedrag, maar ook naar de 'kosten' en 'offers' die aan loyaal gedrag zijn verbonden. Loyaliteit wordt in dit onderzoek daarom opgevat als een begrip met meerdere dimensies, als een concept dat zowel aspecten van beleving als gedrag omvat, waarbij ook de dimensie van kosten en offers is opgenomen. Bovendien moeten de definitie verwijzen naar een zekere duurzaamheid, aangezien op basis van de literatuur wordt verondersteld dat loyaliteit geleidelijk is ontstaan. Loyaliteit wordt in dit onderzoek gedefinieerd als:

*'de gegroeide gehechtheid aan een persoon of een groep waarvoor iemand zich wil inzetten, ook als dat offers vereist'.*

In de volgende paragraaf worden de verschillende componenten van deze definitie uitgewerkt.

## 3.5 Componenten van loyaliteit

In paragraaf 3.4 is loyaliteit gedefinieerd als een concept dat betrekking heeft op houding en gedrag, waarbij loyaal gedrag verwijst naar handelingen die 'kosten' en 'offers' met zich meebrengen. In deze paragraaf worden deze componenten van loyaliteit uitgewerkt. In hoofdstuk 4 zal worden toegelicht hoe de componenten zijn onderzocht en geoperationaliseerd.

### 3.5.1 Houding: affectief en normatief

In de vorige paragraaf is beargumenteerd dat het bij het bestuderen van loyaliteit niet alleen van belang is om vast te stellen hoe mensen zich gedragen. Het is ook van belang om te bepalen op welke gedragsmotieven dat handelen is gebaseerd. Daarom moet niet alleen het handelen van mensen worden onderzocht, maar ook hun *houding*. Immers, een van de componenten van loyaliteit heeft betrekking op iemands houding ten aanzien van een andere partij, waarmee iemand een betekenisvolle, speciale relatie heeft. De vraag is wat een andere partij precies 'betekenisvol' maakt, en waarom mensen zich gehecht voelen aan individuen, groepen of organisaties.

---

39 Dit citaat is licht geredigeerd.

Deze vraag raakt aan een breder debat dat onderzoekers voeren over loyaliteit en aanverwante concepten als betrokkenheid en identificatie (vergelijk Ellemers 2000). Dat debat heeft als kernvraag of loyaliteit moet worden opgevat als een weloverwogen, verstandelijke redenering, of juist als emotie of gevoel (zie bijvoorbeeld Stoker 2005). In de literatuur worden verschillende redenen genoemd waarom mensen zich loyaal voelen of loyaal zijn aan een ander, omdat zij zich verbonden voelen (bijvoorbeeld Hirschman 1970). Oglensky (2008) stelt dat deze opvatting van hechting en verbondenheid in de loop der tijd is verbreed. Niet alleen emotionele factoren zoals gevoelens van verbondenheid en betrokkenheid, maar ook morele (een gevoel van verplichting) en rationele, instrumentele overwegingen (wat levert loyaal zijn op?) spelen een rol in het beantwoorden van de vraag of en in hoeverre mensen zich loyaal gedragen (vergelijk Meyer en Allen 1997).

Hoewel door sommige onderzoekers wordt aangenomen dat partijen in een relatie loyaal zijn, omdat zij zich verbonden (*attached*) voelen, maar ook omdat zij zich verplicht voelen loyaal te zijn of omdat zij inschatten dat het in hun eigen belang is om loyaal te zijn (Oglensky 2008, 431), problematiseren verschillende auteurs de aanname dat loyaliteit gemotiveerd kan zijn door calculatie en eigen belang. *'Loyalty is incompatible with self-interest, it is something that necessarily requires we go beyond self-interest'* (Duska 1991, 243 in Stieb 2006, 80). Loyaliteit aan een object dat als bevorderlijk wordt gezien voor het bereiken van de doelen van een individu, is van een andere aard dan de meer gevoelsmatige verbondenheid met een andere partij. Bovendien is iemand die een affectieve of meer principiële afweging maakt om loyaal te zijn aan iets of iemand, niet gericht op het maximaliseren van het eigen belang (vergelijk Zdaniuk en Levine 2001; Levine en Moreland 2002; Oglensky 2008).<sup>40</sup> Iemand is niet loyaal als hij of zij zich gedraagt zoals een ander dat wil, maar *'[...] if one seeks the best interest of X'* (Stieb 2006, 77). Dit onderzoek sluit zich bij deze argumentatie aan. Bij het beantwoorden van de vraag wat loyaliteit is, legt dit onderzoek de nadruk op het gevoelsmatige aspect van gehechtheid, in tegenstelling tot meer rationele, instrumentele overwegingen die een rol kunnen spelen. Mensen kunnen zich loyaal voelen omdat ze affectief gehecht zijn aan en zich verbonden voelen met anderen (Jeurissen 1997; Keller 2007), maar ook omdat ze zich daartoe verplicht voelen (bijvoorbeeld Oglensky 2008).

In *affectieve* zin refereert loyaliteit als 'gehechtheid' aan een gevoel van verbondenheid of binding (Oglensky 2008). Verschillende auteurs stellen dat loyaliteit emotionele binding en toewijding vereist, waarbij loyaliteit duidt op een gevoelsmatige band met iets of iemand (bijvoorbeeld Ewin 1992; Jeurissen 1997; Mele 2001; Stoker 2005; Keller 2007). Loyaliteit hoeft echter niet noodzakelijk gekoppeld te zijn aan affectieve gevoelens. Loyaliteit heeft een *normatieve* lading als het voortkomt uit een *gevoel van verplichting* (Oglensky 2008), bijvoorbeeld om tegemoet te komen aan verwachtingen die partijen over hun relatie hebben of omdat het de meest verwachte, juiste of sociaal gepaste reactie is (vergelijk Pfeiffer 1992; Jeurissen 1997; Baxter et al. 1997). In relaties ontwikkelen partijen verwachtingen over en weer (vergelijk Sluss en Ashforth 2008). Relaties die individuen aangaan met anderen en waartoe zij zich (moeten) verhouden, kunnen een

---

40 Overigens is er binnen het debat discussie over de vraag of loyaliteit – wanneer het wordt ingegeven door altruïsme en gezamenlijk belang – toch nog in het eigen belang is.

gevoel van verplichting met zich meebrengen. Deze verplichtingen maken deel uit van een geheel van verplichtingen over en weer, en van onuitgesproken maar (verondersteld) gedeelde verwachtingen die partijen over hun relatie hebben (Jeurissen 1997; vergelijk Fletcher 1958; Möhring et al. 2002; Burgess 1999; Vandekerkhove en Commers 2004). Een gevoel van verplichting kan ontstaan als mensen zich genoodzaakt voelen te beantwoorden aan de verwachtingen die aan hen worden gesteld door andere groepsleden of een andere partij, en dan vooral de verwachting om de cohesie in de groep te bewaren (Ducommun-Nagy 2008, 83). Overigens betreft het onderscheid in een affectieve en een normatieve houding een analytisch onderscheid. Oglensky (2008) stelt dat loyaliteit vaak gebaseerd zal zijn op een mix van gevoelens en overwegingen.

Het identificeren van affectieve en normatieve gevoelens als motieven voor loyaliteit is één van de verklaringen voor de conceptuele verwarring rond loyaliteit. Met het gebruik van loyaliteit wordt namelijk vaak losjes omgegaan. Soms wordt loyaliteit op één lijn gesteld met aanverwante concepten als identificatie, maar vooral met betrokkenheid (*commitment*) (bijvoorbeeld Johnson 1999; Redman en Snape 2005; vergelijk Morrow en McElroy 1993). Coughlan (2005) stelt dat er een grote variëteit in definities en metingen van loyaliteit is, waarvan er vele niet zijn te onderscheiden van een beschrijving van *commitment*. Vaak wordt loyaliteit gezien als onderdeel van *commitment* (zie bijvoorbeeld Morrow 1993; Cohen 2003). Sommige auteurs gebruiken loyaliteit zelfs als synoniem voor één of meerdere vormen van *commitment* (bijvoorbeeld Chen et al. 2002), met name normatieve betrokkenheid (zie bijvoorbeeld Meyer en Allen 1997; Price 1997; De Gilder et al. 1997). Hoewel loyaliteit en betrokkenheid vaak door elkaar worden gebruikt om naar een algemeen gevoel van verbondenheid te verwijzen (vergelijk Fullerton 2003), wordt in dit hoofdstuk beargumenteerd dat loyaliteit en betrokkenheid toch net iets andere, unieke concepten zijn (vergelijk Watson en Shepard 2000; Coughlan 2005).

Een belangrijke veronderstelling die uit de literatuur is gedestilleerd, en in dit onderzoek empirisch zal worden onderzocht, is dat de gehechtheid die zou moeten leiden tot loyaliteit 'gegroeid' is. De affectieve en normatieve gehechtheid is in de loop der tijd ontwikkeld als resultaat van voorgaande ervaringen, zo is beargumenteerd in paragraaf 3.4.1. In dit onderzoek wordt daarom een aantal persoonlijke en beroepsmatige kenmerken van leidinggevendend onderzocht; zie paragraaf 3.8.

### 3.5.2 Loyaal gedrag

Hoewel de affectieve en normatieve houding ten aanzien van een betekenisvolle andere partij wordt beschouwd als belangrijke component van loyaliteit, stellen verschillende auteurs dat loyaliteit zich niet zozeer manifesteert in een houding, maar primair in het *gedrag* van mensen (zie onder meer Kleinig 1996; Keller 2007; Oglensky 2008). Over het algemeen is de teneur in de literatuur dat loyaliteit kan worden waargenomen in handelingen en activiteiten die kunnen worden gezien als bewuste pogingen om het welzijn van een ander te waarborgen (Hochschild 1979, 552 in Oglensky 2008, 430). Zo wordt loyaliteit geassocieerd met het bijstaan of niet afvallen van elkaar, het trouw blijven aan een ander of het actief partij kiezen voor iets of iemand (onder meer Keller 2007).

Bepalen welk gedrag kan doorgaan als 'loyaal', is haast een onmogelijke opgave. Er zijn immers verschillende manieren waarop iemand loyaal kan zijn. Loyaal gedrag kan ver-

schillende vormen aannemen en er zijn geen empirisch te definiëren handelingen die *altijd* gelden als loyale handeling (Pfeiffer 1992; Keller 2007; Oglensky 2008). Mensen met eenzelfde loyaliteit kunnen op verschillende manier handelen. Er zijn vele voorbeelden te geven van hoe 'bijstaan' en 'trouw zijn' er uit zouden kunnen zien: het beschermen of verdedigen van een ander, solidair zijn, zich opofferen, maar ook het aanbevelen van iemand anders. Ondanks het besef van deze kanttekeningen, is het toch van belang om te onderzoeken hoe loyaliteit zich uit in gedrag. Hoewel het problematisch is om één type gedrag als loyaal te bestempelen, en te veronderstellen dat er één soort loyaal gedrag kan worden onderzocht, is het wel mogelijk om op zoek te gaan naar gemeenschappelijke noemers van loyaal gedrag.

Uit de in paragraaf 3.4 geformuleerde definitie blijkt dat loyaliteit verwijst naar een *actieve inzet* voor een andere partij. Loyaal gedrag vereist de inzet ten gunste van het object waaraan iemand loyaal is (Keller 2007). Daarbij gaat het om handelingen waarvan kan worden verwacht dat ze het individu, de groep of organisatie waaraan iemand gehecht is, bevoordelen (Baxter et al. 1997; Zdaniuk en Levine 2001; Oglensky 2008). Zo stelt Guetzkow (1955) dat loyaliteit zich uit als constructieve, positieve handelingen die steun tot doel hebben, zoals het bevorderen of behartigen van de belangen van iets of iemand, het leveren van een bijdrage aan de doelen van een ander, of het optreden als voorstander van iets of iemand. Een andere, vaker voorkomende opvatting is dat loyaliteit zich uit als het partij kiezen voor iets of iemand, vooral door de belangen van een ander te prioriteren of te dienen (zie bijvoorbeeld Fletcher 1993; Keller 2007).<sup>41</sup> Het is echter een misverstand dat 'loyaal zijn' hetzelfde is als het hebben van een speciale band met de belangen van iets of iemand (Keller 2007). Keller (ibid.) stelt dat het prioriteren van iemands belangen niet noodzakelijk is om van loyaliteit te spreken. Belangen kunnen worden geprioriteerd zonder loyaal te zijn aan iets of iemand. En je kunt loyaal zijn aan iets of iemand zonder belangen te prioriteren.

Hoewel er in de literatuur vele mogelijke handelingen worden genoemd die zouden kunnen doorgaan voor loyaal gedrag, is er nauwelijks empirisch onderzoek gedaan naar loyaliteit als gedrag. Om loyaal gedrag te kunnen onderzoeken, zijn – op basis van in de literatuur vaker terugkerende beschrijvingen van loyaliteit – drie typen loyaal gedrag geconstrueerd: toewijding, opoffering en bufferen. Het onderscheid in drie typen gedrag impliceert dat loyaal gedrag wordt gezien als gedragingen die afzonderlijk (niet per se gelijktijdig of in gelijke mate) optreden.

In de eerste plaats kan loyaal gedrag worden uitgedrukt in handelingen van *toewijding* (Fletcher 1993; zie ook Stoker 2005, 273; Oglensky 2008). Royce (1969, 861) stelt dat loyaliteit niet alleen blijkt uit de toewijding aan een zogenaamde 'cause' (een object van loyaliteit), maar ook uit de manifestatie van toewijding in gedrag. *'A man is loyal when, first, he has some cause to which he is loyal; when, secondly, he willingly and thoroughly devotes himself to this cause, and when, thirdly, he expresses his devotion in some sustained and practical way, by acting steadily in the service of this cause.'*

Een tweede type gedrag waardoor loyaliteit geuit kan worden, is (zelf-) *opoffering*. Iemand die loyaal is, kan dat uiten door persoonlijke belangen opzij te zetten (Kleinig 1996).

41 Het gaat hier om een 'special willingness to promote something's welfare' (Keller 2009, 93).



Ook Oglensky (2008) geeft een aantal voorbeelden van handelingen die in verband kunnen worden gebracht met opoffering: partijen riskeren iets, offeren zich op. Zdaniuk en Levine (2001, 502) stellen dat *'loyalty implies more than actual or intended pro-group behavior. In addition, lack of concern for personal welfare is necessary. Thus, an actual or intended pro-group behavior is more "loyal" when it entails personal loss (or sacrifice) rather than personal gain'*.

Bufferen ten slotte heeft betrekking op het handelen in het belang van een ander (Keller 2007; vergelijk Ewin 1992; Vandekerkhove en Commers 2004). Bufferen heeft betrekking op *'loyalty in advocacy'*: iemand handelt als een voorstander of pleitbezorger van iets of iemand, gaat naast iemand staan, biedt weerstand of komt op voor iets of iemand als dat nodig wordt geacht (Keller 2007, 4). Ook Oglensky (2008, 435-441) geeft een aantal voorbeelden van handelingen en activiteiten die in verband kunnen worden gebracht met bufferen, bijvoorbeeld van inspanningen om een andere partij in een relatie te beschermen. Bufferen vertoont overeenkomsten met de omschrijving van *organizational loyalty* van Organ, Podsakoff en Mackenzie (2006, 309): *'Essentially, organizational loyalty entails promoting the organization to outsiders, protecting and defending it against external threats, and remaining committed to it even under adverse conditions'*. En ook in de literatuur over Leader-Member Exchange wordt loyaliteit publieke steun die leidinggevende en werknemer(s) voor elkaar uitspreken, waarbij bufferen een voorname rol lijkt te spelen. *'Loyalty is primarily concerned with the degree to which the dyad members protect each other relative to outside forces in their immediate environment'* (Dienesch en Liden 1986, 625; vergelijk Liden en Maslyn 1998).

Deze drie typen gedrag hebben met elkaar gemeen dat ze 'zich inzetten' als gemeenschappelijke noemer hebben. Dat is, zo is in de vorige paragraaf betoogd, op zichzelf niet voldoende om van loyaal gedrag te kunnen spreken. Handelingen die in de literatuur vaak in verband worden gebracht met loyaliteit, en die 'zich inzetten' voor een ander als gemeenschappelijk uitgangspunt hebben, zijn niet per definitie gelijk aan loyaal gedrag. Eerder in dit hoofdstuk is betoogd dat loyaal gedrag aan nog een voorwaarde moet voldoen, waaraan onderzoek nog nauwelijks aandacht heeft besteed: aan de loyale inzet voor een ander moeten 'offers' of 'kosten' zijn verbonden.

### 3.5.3 Offers en kosten

Loyaal gedrag heeft niet alleen betrekking op de actieve inzet voor een ander, belangrijk is ook dat aan die inzet 'offers' en 'kosten' zijn verbonden. Er kan alleen van loyaal gedrag worden gesproken in gevallen waarin het eigen belang, persoonlijk voordeel of strategische (organisatie)ambities aanleiding zouden geven tot andere handelingen (Kleinig 1996). Aangezien omwille van een andere partij strategische, persoonlijke of organisatiebelangen opzij worden gezet, brengt loyaliteit *kosten*, persoonlijke *risico's* en (zelf)opoffering met zich mee voor degene die loyaal is of loyaal wil zijn (Kleinig 1996; 2008; vergelijk Levine en Moreland 2002).

Deze opoffering kan deels worden verklaard vanuit de eerder genoemde idee van exclusiviteit (zie paragraaf 3.3.2). Die exclusiviteit is te begrijpen vanuit het feit dat loyaliteit leidt tot een zekere partijdigheid aan iets of iemand *ten opzichte van andere objecten* (zie bijvoorbeeld Keller 2007). Ook Fletcher (1993, 8) lijkt het belang van dit kenmerk van loyaliteit te onderstrepen. Hij stelt dat A slechts loyaal kan zijn aan B als er sprake is van



een derde partij C, die in potentie als alternatief object van loyaliteit kan doorgaan. De exclusiviteit van loyaliteit heeft te maken met het mechanisme van (mogelijke) uitsluiting: *'loyalties are to some groups rather than to others; there is always an exclusion involved in loyalty'* (Ewin 1992, 417). Dat sluit aan bij de opvatting van Ducommun-Nagy (2008, 81 en 86), die loyaliteit voorstelt als 'preferentieel engagement'. Loyaal gedrag kan zich altijd op verschillende manieren tonen, maar dwingt altijd om de belangen van een persoon of groep te laten voorgaan op die van anderen. De exclusiviteit van loyaliteit gaat gepaard met het maken van (gepercipieerde) kosten. Als er geen kosten zouden zijn, is er geen aanleiding zijn voor het handelen vanuit loyaliteit.

Kortom, hoewel loyaliteit in de literatuur wordt geassocieerd met een veelheid aan uiteenlopende gedragingen, heeft loyaal gedrag altijd twee gemeenschappelijke noemers. Loyaal gedrag verwijst a) naar de *inzet voor een ander* (individu, groep), b) *ook als die inzet offers vereist*. Het schaarse onderzoek dat tot nu toe naar loyaliteit is gedaan, is beperkt. Het richt zich doorgaans vooral op de inzet voor de ander, maar nauwelijks op de 'offers' en 'kosten' die daar mee gemoeid zijn. Terwijl dat – zo is betoogd – wel wordt gezien als essentieel kenmerk van loyaliteit. In dit hoofdstuk wordt volstaan met een brede interpretatie van 'offers' en 'kosten'. Daarbij gaat het om het opgeven van zaken waar iemand – om wat voor reden dan ook – waarde aan hecht, zoals persoonlijke belangen, tijd of het tegemoet kunnen komen aan de wensen, eisen en verwachtingen van anderen. In hoofdstuk 4 worden de kosten en offers geoperationaliseerd, omdat de kosten en offers niet alleen afhankelijk zijn van het type loyaal gedrag, maar ook van de situatie die aan de orde is. Loyaliteitsconflict speelt daarbij een prominente rol, zo zal in de volgende paragraaf duidelijk worden gemaakt.

## 3.6 Loyaliteitsconflict

### 3.6.1 De situatie- en contextafhankelijkheid van loyaliteit

In de vorige paragrafen is aandacht besteed aan de vraag wat loyaliteit is. Loyaliteit is uitgewerkt als een concept dat betrekking heeft op zowel houding als gedrag. Houding heeft daarbij vooral betrekking op een gevoel van affectieve en normatieve verbondenheid, gedrag heeft betrekking op de actieve inzet voor een ander, zelfs als dat kosten en offers met zich meebrengt.

Om de veronderstelde samenhang tussen houding en loyaal gedrag te begrijpen, is het belang om te kijken naar de situaties waarin en de omstandigheden waaronder loyaliteit zich openbaart. Een aantal auteurs wijst op de situatie- en contextafhankelijkheid van loyaliteit (onder meer Pfeiffer 1992). Loyaliteit manifesteert zich nooit in een vacuüm, maar altijd in een specifieke context waarin verschillende partijen zijn betrokken, in een samenspel van actoren, omstandigheden en sociale relaties en interacties tussen (groepen) mensen (Fletcher 1993, 7; zie ook Fletcher 1958; Ewin 1993; Jeurissen 1997; Baxter et al. 1997; Oglensky 2008). De wijze waarop loyaliteit vorm krijgt, is bovendien niet vooraf bepaald en verschillend van situatie tot situatie (vergelijk Dillen 2004, 53). Loyaliteit houdt verband met concrete aanleidingen, betrokken partijen en hun kenmerken, welke thema's er aan de orde zijn en welke (tegenstrijdige) verwachtingen en belangen er in het

geding zijn (Fletcher 1993; Kleinig 1996; Baxter et al. 1997). Ook kunnen situatie en context loyaal handelen begrenzen (Pfeiffer 1992).

Ook lijkt uit de literatuur naar voren te komen dat loyaliteit wordt opgeroepen door de context en situatie waarin iemand zich bevindt (vergelijk Fletcher 1958; Roefaers 2007). In de literatuur wordt aangegeven dat loyaliteitsvragen opkomen op momenten dat iemand in relatie tot anderen dilemma's of tegenstrijdigheden ervaart (bijvoorbeeld Baxter et al. 1997; Oglensky 2008). Niet elke situatie van tegenstrijdigheid, conflict of meningsverschil tussen partijen is per definitie een situatie waarin loyaliteit aan de orde is. Iemand kan het gevoel hebben verschillende richtingen te worden opgeduwd, doordat er van verschillende kanten een beroep of hem of haar wordt gedaan. Dat kan het geval zijn op het moment dat iemand wordt geconfronteerd met onverenigbare claims of handelingsopties (Toulmin 1986; Kleinig 2007a) of strijdige verwachtingen van loyaliteit (Ducommun-Nagy 2008, 82; Onderwaater 2009). *'Loyalty is a social experience in which relationship parties face a cross-current of competing and oppositional loyalty demands'* (Baxter et al. 1997, 655). Wanneer iemand bijvoorbeeld met tegenstrijdige of onverenigbare verwachtingen wordt geconfronteerd (Kleinig 2007a), hoeft wat gevoelsmatig het juiste of passende is om te doen (normatief) niet hetzelfde te zijn als wat strategisch het meest voor de hand ligt. En wat strategisch noodzakelijk lijkt te zijn, hoeft niet altijd in overeenstemming te zijn met wat iemand in affectieve zin geneigd is te doen (Oglensky 2008, 433). Iemand kan zich op hetzelfde moment verplicht voelen ten aanzien van twee verschillende individuen of groepen (Ducommun-Nagy 2008, 81). Deze tegenstrijdigheid kan gepaard gaan met soms pijnlijke 'of...of'-beslissingen (Pfeiffer 1992), die ervoor kunnen zorgen dat iets moet worden opgegeven of die kunnen leiden tot het sluiten van compromissen (Oglensky 2008).

Loyaliteit lijkt zich dus vooral in een context van druk te manifesteren. Het is daarom van belang om in een onderzoek naar loyaliteit niet alleen te kijken naar (de relatie tussen) gehechtheid en gedrag, maar ook naar druk als mechanisme dat er voor zorgt dat gehechtheid leidt tot loyaal gedrag. De ervaring van druk heeft te maken met zowel de spanning tussen verbondenheid en gebondenheid; de reactie op die druk met de inschatting van relationele consequenties.

### 3.6.2 Verbondenheid en gebondenheid

Een cruciaal, maar nog onderbelicht verschil met bijvoorbeeld concepten als betrokkenheid en verbondenheid, is dat in loyaliteit een inherente spanning ligt besloten. Loyaliteit heeft een ambivalenter karakter dan doorgaans wordt aangenomen (vergelijk Baxter et al. 1997; Oglensky 2008). Hoewel loyaliteit vaak op één lijn wordt gesteld met een affectief of normatief gevoel van verbondenheid bij een (relatie met een) individu of groep, kan juist die verbondenheid ook zorgen voor een gevoelde druk. Dat is de reden dat loyaliteit en loyaliteitsconflict onvermijdelijk met elkaar worden verbonden. Onderzoek biedt overigens (nog) geen definitief antwoord op de vraag hoe beide concepten zich precies tot elkaar verhouden. In de literatuur (bijvoorbeeld Toulmin 1986; De Graaf 2011) is loyaliteit onlosmakelijk verbonden met vraagstukken van conflicterende loyaliteiten (*conflicting loyalties, divided loyalties of conflict of loyalties*). Deze opvatting lijkt uit te gaan van een botsing tussen verschillende loyaliteiten.

In dit onderzoek wordt – op basis van onder meer Oglensky (2008) – onder een *loyaliteitsconflict* echter de druk verstaan die voortvloeit uit de gehechtheid aan een specifiek object van loyaliteit. Iemand kan zich ‘gevangen’ voelen tussen enerzijds het ‘goede willen doen’ voor de andere partij en het respecteren van de verstandhouding die is opgebouwd, en anderzijds een bezorgdheid om keuzes te maken die als breuk, schending van de relatie of als verraad kunnen worden ervaren door de andere partij (Oglensky 2008, 437; vergelijk Fletcher 1993; Ducommun-Nagy 2008). Kinneging (2004, 67) stelt dat loyaliteit alleen loyaliteit kan zijn als er een mogelijkheid is tot verraad van een band, of de verplichting betekenisvolle anderen te helpen: *‘Loyalty is not betrayal. To be loyal is not to betray’*. Het ambivalente karakter van loyaliteit is dus gelegen in de spanning tussen gevoelens van *verbondenheid* en *gebondenheid* (Oglensky 2008; vergelijk Ducommun-Nagy 2008).

### 3.6.3 Schuld en bezorgdheid: de inschatting van relationele consequenties

Spanningen tussen gevoelens van verbondenheid en gebondenheid kunnen worden opgroepen door situaties (veranderingen, wensen, eisen en verwachtingen van anderen, incidenten) die in iemands beleving gevolgen hebben voor (de relatie met) een betekenisvolle ander. Loyaliteit komt in het spel op het moment dat mensen een negatieve inschatting maken van de potentiële gevolgen van hun handelen voor (hun relatie met) een andere partij. Op het moment dat iemand niet op een manier kan handelen die de voorwaarden handhaaft die aan de basis liggen van de betekenisvolle relatie met de andere partij (vergelijk Richards 1993 in Souryal en McKay 1996), kan dat gevoelens van twijfel en ongemak, of zelfs schuld en bezorgdheid oproepen. Affectieve gehechtheid en het gevoel van verplichting worden dan als dwingend ervaren (vergelijk Oglensky 2008). Zo kan iemand zich schuldig voelen of bezorgd zijn over het vooruitzicht van de consequenties van dreigende disloyaliteit (Onderwaater 2009, 51). Baxter et al. (1997, 661) verwoorden deze inschatting van relationele consequenties als volgt: *‘[...] Parties feel somehow obligated to fulfill at least two expectations that are present in the relationship, both of which hold relational implications for loyalty/ disloyalty yet are regarded as oppositional to one another’*. Die consequenties kunnen reëel zijn, maar iemand kan het zich ook inbeelden.

Loyaal gedrag kan ook voortkomen uit een *gevoel* van schuld ten aanzien van een persoon of een groep, zelfs als iemand in werkelijkheid geen enkele schuld heeft tegenover deze persoon of groep (Ducommun-Nagy 2008, 118). Ducommun-Nagy (2008, 122) brengt loyaliteit in verband met ‘de stem die we binnen onszelf horen als we van plan zijn iets te doen dat verboden is; als we beslissen om de verwachtingen van de ander te trotseren, ervaren we schuld zelfs vóór we tot handelen zijn overgegaan. Om deze schuld niet te ervaren gaan we er dus van afzien om te handelen op een manier die tegengesteld zou kunnen zijn aan de verwachtingen van de ander’. In lijn met deze argumentatie kan worden verondersteld dat wanneer men zich schuldig voelt ten aanzien van een ander, juist in lijn wordt gehandeld met diens verwachtingen.

### 3.6.4 Conclusies

De inzichten die in deze paragraaf zijn behandeld, zijn in een aantal opzichten van belang voor het bestuderen van loyaliteit. Ten eerste kan loyaliteit alleen worden begrepen als de (relationele en situationele) context wordt gekend waarin loyaliteit en loyaliteitsconflict zich manifesteren. De assumptie die uit paragraaf 3.6 voortvloeit, is dat loyaal gedrag in gang wordt gezet in situaties en op momenten dat de spanning tussen verbondenheid en gebondenheid wordt opgewekt, bijvoorbeeld als individuen worden geconfronteerd met tegenstrijdige verwachtingen.

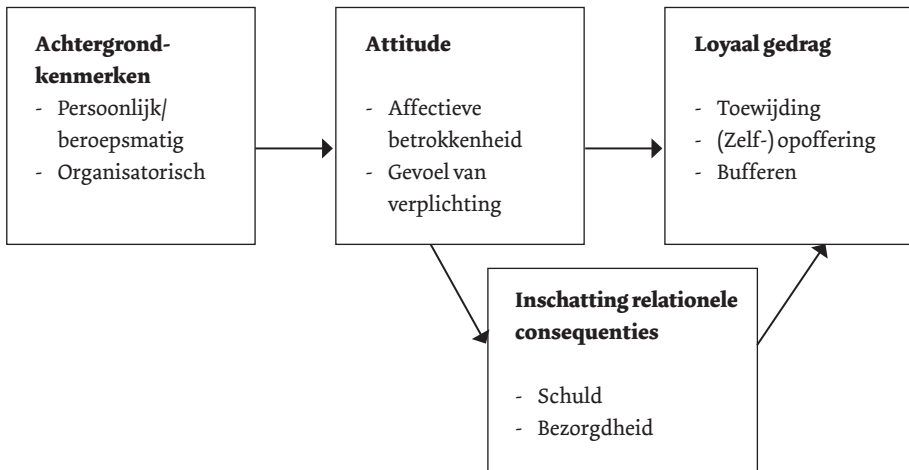
In de tweede plaats wijzen de in paragraaf 3.6 gepresenteerde inzichten er op dat het bestuderen van de relatie tussen houding en gedrag – componenten die in onderlinge wisselwerking worden verondersteld loyaliteit te vormen – aangevuld moet worden met het bestuderen van de inschatting die individuen maken van de consequenties van hun (mogelijke) handelen voor de relatie met een betekenisvolle ander. Dat kan worden gedaan door aandacht te besteden aan gevoelens van schuld en bezorgdheid. Aangenomen wordt dat loyaliteitsconflicten niet het resultaat zijn van een proces van weloverwogen, bewuste afwegingen, maar uitdrukking zijn van gevoelens van schuld en bezorgdheid, directe en sterke gevoelens met een gevoelsmatige, emotionele basis.

Ten slotte wijzen deze inzichten ook op het onderscheidende karakter van loyaliteit ten opzichte van aanverwante concepten als betrokkenheid. Vaak worden loyaliteit en commitment in onderzoek als synoniemen gebruikt. Dat moet op basis van de in dit hoofdstuk gepresenteerde inzichten worden geproblematiseerd en bekritiseerd. Loyaliteit en betrokkenheid vertonen een zekere conceptuele overlap, maar zijn niet wederzijds inwisselbaar (onder meer Oglensky 2008). Loyaliteit onderscheidt zich van betrokkenheid, omdat het niet alleen betrekking heeft op gevoelens van verbondenheid, maar ook op de keerzijde van die verbondenheid: gebondenheid in de vorm van de perceptie van druk en loyaliteitsconflict. Een gevoel van affectieve verbondenheid of verplichting en de neiging de andere partij bij te willen staan, kunnen leiden tot een gevoel van druk op het moment dat deze gevoelens niet waargemaakt (dreigen te) kunnen worden. Loyaal gedrag kan dan worden gezien als de reactie op die druk. Onderkend moet worden dat wanneer iemand ergens geëngageerd aan is, dat niet per definitie betekent dat die persoon loyaal is. In dit onderzoek wordt er vanuit gegaan dat het niet gaat om betrokkenheid of gehechtheid op zich, maar eerder om een 'preferentiële gehechtheid' (Dillen 2004, 50-51). Deze preferentie uit zich – zo is de verwachting – vooral in de actieve inzet voor een ander, zelfs als daarmee kosten of offers gemoeid gaan.

## 3.7 Uitwerking van het onderzoeksmodel

In dit hoofdstuk is loyaliteit gedefinieerd als 'de gegroeide gehechtheid aan een bepaalde persoon of groep waarvoor iemand zich wil inzetten, ook als dat offers vereist'. Op basis van deze definitie zijn drie belangrijke componenten uit deze definitie uitgewerkt. Loyaliteit omvat aspecten van zowel (1) houding als (2) gedrag, (3) ook als dat gedrag offers of kosten met zich meebrengt. In figuur 3.1 is deze uitwerking weergegeven in het onderzoeksmodel. Daarin wordt aangegeven welke verbanden in het onderzoek worden

verondersteld tussen houding en gedrag, en welke factoren op dat verband van invloed zijn. Het onderzoeksmodel heeft twee hoofdcomponenten: houding en gedrag. Aan de linkerkant van figuur 3.1 staan de onafhankelijke variabelen: affectieve betrokkenheid en gevoel van verplichting. Aan de rechterkant van het model staan de afhankelijke variabelen weergegeven: drie typen loyaal gedrag.<sup>42</sup>



Figuur 3.1: Onderzoeksmodel.

Het onderzoeksmodel richt zich op het beantwoorden van de vierde en vijfde empirische deelvraag van het onderzoek (zie hoofdstuk 1.6.2), namelijk:

- *In hoeverre leiden loyaliteitsgevoelens van leidinggevendens ten aanzien van docenten tot loyaal gedrag, en welke factoren zijn daarop van invloed?*
- *Hoe kunnen verschillen in loyaliteit tussen leidinggevendens worden verklaard?*

Bij het beantwoorden van de vraag wat loyaliteit is, is in dit hoofdstuk de nadruk gelegd op het gevoelsmatige aspect van loyaliteit, in tegenstelling tot meer rationele, instrumentele overwegingen die een rol kunnen spelen in hoe leidinggevendens zich tot docenten kunnen verhouden (vergelijk Mele 2001). Affectieve en normatieve gevoelens worden als belangrijke component van loyaliteit gezien. Om de affectieve en normatieve houding van leidinggevendens ten aanzien van docenten te onderzoeken, worden in het onderzoek de affectieve betrokkenheid en het gevoel van verplichting onderzocht. Het onderzoeken van de mate van affectieve betrokkenheid en het gevoel van verplichting wordt beschouwd als een bruikbare methode om het gevoel van leidinggevendens ten aanzien van docenten in

<sup>42</sup> In dit onderzoek worden de termen 'afhankelijke' en 'onafhankelijke variabelen' vooral gebruikt ter verduidelijking van het onderzoeksmodel. Daarbij moet de kanttekening worden geplaatst dat deze termen in feite niet kunnen worden gebruikt, aangezien in dit onderzoek geen causaliteit wordt onderzocht tussen beide typen variabelen.

kaart te brengen. Affectieve betrokkenheid is een passend concept om de affectieve houding van leidinggevendenden ten aanzien van docenten te onderzoeken, aangezien betrokkenheid de aard van de binding aan iets of iemand beschrijft (Meyer en Allen 1997; Torka 2003). Voor het onderzoeken van de normatieve houding ten aanzien van docenten wordt aangesloten bij onderzoek naar normatieve betrokkenheid, dat doorgaans betrekking heeft op een gevoel van verplichting (bijvoorbeeld Meyer en Parfyonova 2010). Op basis van veronderstellingen in de literatuur over loyaliteit (onder meer Oglensky 2008) en theorieën over betrokkenheid (bijvoorbeeld Meyer et al. 2002) wordt verwacht dat affectieve betrokkenheid en het gevoel van verplichting kunnen worden gezien als te onderscheiden concepten, maar ook dat er samenhang is tussen beide variabelen.

**Hypothese 1.** *Er is een positieve samenhang tussen de affectieve betrokkenheid van leidinggevendenden bij docenten en hun gevoel van verplichting ten aanzien van docenten.*

Dit hoofdstuk werpt de stelling op dat bij loyaliteit sprake is van een ‘gegroeide gehechtheid’. Daarmee wordt bedoeld op de aanname dat loyaliteit voortkomt uit een stabiele, duurzame houding, die in de loop der tijd is gegroeid. Om deze aanname te toetsen, en om die manier meer licht te werpen op de vraag waar loyaliteit vandaan komt, is dit onderzoek geïnteresseerd in welke achtergrondkenmerken de affectieve betrokkenheid en het gevoel van verplichting vergroten of juist verminderen. Affectieve betrokkenheid en het gevoel van verplichting worden gezien als relatief stabiele attitudes, die niet direct worden beïnvloed door (incidentele) negatieve ervaringen (vergelijk Mowday et al. 1982, 28 in Van Wijk 2006, 30). Eerder onderzoek (onder meer Meyer en Allen 1997) heeft laten zien dat er verschillende soorten factoren zijn die samen blijken te gaan met variaties in gevoelens van betrokkenheid. Daarbij wordt onderscheid gemaakt in kenmerken van werknemers, hun taken en kenmerken van de organisatie (Ellemers 2000, 19). Op basis van dit onderscheid wordt in dit onderzoek een aantal persoonlijke en beroepsmatige kenmerken onderzocht die verondersteld worden van invloed te zijn op de affectieve betrokkenheid en het gevoel van verplichting van docenten (geslacht<sup>43</sup>, leeftijd, aantal jaar werkzaam als leidinggevende, functieverleden in termen van ervaring als docent, momenteel werkzaam als docent, directheid van leiding geven).<sup>44</sup>

---

43 Verwacht wordt dat vrouwelijke leidinggevendenden in sterkere mate affectief betrokken zijn bij docenten en een groter gevoel van verplichting ervaren ten aanzien van docenten dan hun mannelijke collega's.

44 Met dit laatste kenmerk, de ‘directheid van leidinggeven’, wordt bedoeld op de positie van leidinggevendenden ten aanzien van docenten: is een leidinggevende bestuurder, schoolleider of middenmanager? Op basis van de literatuurstudie in hoofdstuk 1 en 2 wordt verondersteld dat de loyaliteit van bovenschools bestuurders en schoolleiders aan docenten minder vanzelfsprekend is dan de loyaliteit van middenmanagers aan docenten. Bestuurders en schoolleiders staan op (grotere) afstand van docenten, en zij hebben minder onderling contact. Middenmanagers daarentegen kunnen zich vooral een docent met extra taken voelen, en hun loyaliteit ligt dan meer bij de docenten dan bij de directie (Karstanje en Polder 1999, 2-3).

**Hypothese 2a.** *Geslacht, leeftijd, het aantal jaar ervaring als leidinggevende, ervaring als docent, momenteel werkzaam als docent en directheid van leidinggeven hangen positief samen met de affectieve betrokkenheid en het gevoel van verplichting van leidinggevendenden ten aanzien van docenten.*

Daarnaast wordt op basis van de theorie, maar ook in het licht van publieke discussies over managers en professionals, onderzocht of een aantal schoolorganisatorische kenmerken van invloed is op de affectieve betrokkenheid en het gevoel van verplichting: schoolsoort, denominatie, schoolgrootte (onderdeel uitmaken van een bovenschools bestuur, het aantal vestigingen van een school, het aantal leerlingen op een school en op een vestiging) en de grootte van de gemeente waarbinnen een vestiging staat. Alleen voor schoolgrootte wordt een negatief verband verondersteld: hoe groter de school, hoe minder betrokken leidinggevendenden zich voelen en hoe minder verplicht ze zich voelen ten aanzien van docenten.

**Hypothese 2b.** *Schoolsoort, denominatie en de grootte van de gemeente waarbinnen een vestiging staat hangen samen met de affectieve betrokkenheid en het gevoel van verplichting van leidinggevendenden ten aanzien van docenten.*

**Hypothese 2c.** *Schoolgrootte hangt negatief samen met de affectieve betrokkenheid en het gevoel van verplichting van leidinggevendenden ten aanzien van docenten.*

Op basis van eerder onderzoek (bijvoorbeeld Meyer en Herscovitch 2001) is de verwachting dat zowel de persoonlijke en beroepsmatige achtergrondkenmerken als de schoolorganisatorische kenmerken in sterkere mate zullen samenhangen met affectieve betrokkenheid dan met het gevoel van verplichting.

**Hypothese 2d.** *Persoonlijke, beroepsmatige en schoolorganisatorische kenmerken hangen sterker samen met de affectieve betrokkenheid bij docenten dan met het gevoel van verplichting van leidinggevendenden ten aanzien van docenten.*

In de definitie verwijst de ‘wil om zich in te zetten’ op een verondersteld verband tussen houding en loyaal gedrag. In dit onderzoek wordt uitgegaan van een attitudinale benadering van loyaliteit, die er van uit gaat dat gedrag wordt beïnvloed door attitudes. Daarbij zal niet centraal staan of er sprake is van samenhang tussen houding en gedrag in meer algemene zin, aangezien dat een theoretische veronderstelling is die al eerder is uitgewerkt en beproefd. De relatie tussen attitude enerzijds en gedrag of gedragsintentie anderzijds is immers door Ajzen in diverse theoretische modellen onderbouwd (Ajzen en Madden 1986; Ajzen 1991; Ajzen 2005). In dit onderzoek wordt onderzocht of er sprake is van samenhang tussen enerzijds de affectieve betrokkenheid en/of het gevoel van verplichting ten aanzien van docenten en anderzijds loyaal gedrag door leidinggevendenden. Aangenomen wordt dat loyaal gedrag zich manifesteert in de inzet voor de ander, zelfs als dit offers of kosten met zich mee brengt. In dit hoofdstuk is beargumenteerd dat loyaal gedrag – en daarmee ook de kosten en offers die daarmee gepaard gaan – verschillende



vormen kan aannemen: toewijding, (zelf-)opoffering en bufferen.<sup>45</sup> Op basis van eerder onderzoek is de verwachting dat verschillen in loyaal gedrag eerder in grotere mate worden verklaard door affectieve betrokkenheid dan door het gevoel van verplichting (onder meer Ellemers 2000; Meyer en Herscovitch 2001; Levine en Moreland 2002).

**Hypothese 3a.** *Er is een positieve samenhang tussen enerzijds de affectieve betrokkenheid en het gevoel van verplichting van leidinggevend ten aanzien van docenten en anderzijds loyaal gedrag.*

**Hypothese 3b.** *De affectieve betrokkenheid van leidinggevend bij docenten hangt sterker samen met loyaal gedrag dan hun gevoel van verplichting ten aanzien van docenten.*

Bij de relatie tussen attitude enerzijds en gedrag of gedragsintentie anderzijds – zoals onder meer Ajzen die schetst – moeten echter twee kanttekeningen worden geplaatst. In het algemeen gaat het bij de door Ajzen gekozen voorbeelden vaak om zeer concrete attitudes, zoals een houding tegenover roken. Affectieve betrokkenheid en het gevoel van verplichting zijn echter niet erg concreet, maar juist globaal van aard. Een tweede kanttekening betreft de inhoudelijke literatuur over loyaliteit. Daarin wordt de rol van de afwegingen over mogelijke gevolgen van gedrag (beloning en straf) sterk benadrukt, een rol die door eerdergenoemde attitudes kan worden beïnvloed. In hoofdstuk 3 is beargumenteerd dat gevoelens van affectieve en normatieve verbondenheid samen kunnen gaan met gevoelens van gebondenheid. Uit de literatuur blijkt ook dat deze gebondenheid betrekking heeft op gevoelens van schuld en bezorgdheid. Schuld en bezorgdheid hebben met elkaar gemeen dat een inschatting wordt gemaakt van de potentiële gevolgen van gedrag voor de relatie met een betekenisvolle andere partij.

Daarom zal in het theoretisch onderzoeksmodel niet slechts worden uitgegaan van een direct verband tussen attitude en gedrag: daarnaast zal de inschatting van relationele consequenties – als afweging van gevolgen van ‘straf’ – als mogelijke mediator in het onderzoeksmodel worden opgenomen. De aanname is dat in deze situatie globale attitudes (affectieve betrokkenheid en een gevoel van verplichting) van invloed zijn op concrete motivatoren (gevoelens van schuld en bezorgdheid) en dat deze op hun beurt gedrag (sintities) kunnen beïnvloeden. De inschatting van relationele consequenties medieert dan de relatie tussen de affectieve en normatieve houding ten aanzien van docenten en loyaal gedrag, niet alleen vanwege de samenhang tussen verbondenheid en gebondenheid, maar ook omdat de inschatting van relationele consequenties de vertaling van houding naar gedrag een bepaalde kant op kan trekken in termen van meer of minder loyaal gedrag.

**Hypothese 4.** *De inschatting van relationele consequenties speelt een positief mediërende rol tussen de affectieve betrokkenheid en het gevoel van verplichting van leidinggevend ten aanzien van docenten en loyaal gedrag.*

---

45 Omdat kosten en offers afhankelijk zijn van het gedrag waarop ze betrekking hebben, worden de kosten en offers die met loyaal gedrag gepaard kunnen gaan uitgewerkt in hoofdstuk 4, in combinatie met de operationalisering van de verschillende typen loyaal gedrag.



## 3.8 Slot

In hoofdstuk 3 is antwoord gegeven op de theoretische deelvraag wat loyaliteit is, en wanneer sprake is van loyaliteitsconflict. Het doel van dit hoofdstuk was om loyaliteit – in het licht van de normatieve verwarring en empirische onduidelijkheid rond het concept – te conceptualiseren als een empirisch waarneembaar fenomeen. De inzichten die in dit hoofdstuk zijn behandeld, hebben in de eerste plaats laten zien dat loyaliteit – net als een aanverwant concept als betrokkenheid – betrekking heeft op een gevoel van verbondenheid met een groep, maar ook dat het concept een aantal unieke kenmerken heeft, waarmee het zich van andere concepten onderscheidt. Met het in kaart brengen van deze componenten wordt loyaliteit in dit onderzoek op een vernieuwende manier bestudeerd.

In de eerste plaats wordt in dit onderzoek voor het eerst de veronderstelde samenhang tussen houding en loyaal gedrag bestudeerd. De definitie die in dit hoofdstuk van loyaliteit is gegeven, bestaat uit componenten van zowel houding als gedrag. De essentie van deze definitie is dat iemand die loyaal is, zich vanuit een gegroeide gehechtheid wil inzetten voor een ander, ook als dat kosten of offers met zich meebrengt. In dit hoofdstuk is getracht om die inzet voor een ander specifieker te maken door aandacht te besteden aan drie typen loyaal gedrag. Een tweede uniek kenmerk van loyaliteit zijn echter vooral kosten en offers die aan dergelijk gedrag zijn verbonden. Zowel loyaal gedrag als de offers en kosten die daar mee gepaard gaan, zijn tot op heden nauwelijks onderwerp geweest van empirisch onderzoek. Ten slotte is in hoofdstuk 3 beargumenteerd dat loyaliteit een spanningsvoller en ambivalenter concept is dan doorgaans wordt aangenomen in de literatuur. Net als bijvoorbeeld betrokkenheid, verwijst loyaliteit naar een gevoel van verbondenheid. Dit hoofdstuk heeft laten zien dat die verbondenheid in het geval van loyaliteit echter een keerzijde heeft: verbondenheid kan leiden tot gebondenheid en loyaliteitsconflict. Anders dan concepten als betrokkenheid manifesteren loyaliteit en loyaliteitsconflict zich op het moment dat iemand op de proef wordt gesteld.

Deze conceptuele kenmerken maken het interessant om loyaliteit te onderzoeken tegen de achtergrond van de relatie die leidinggevend in het voortgezet onderwijs hebben met hun docenten. Bij het beantwoorden van de vraag wat loyaliteit is, is de nadruk gelegd op het gevoelsmatige aspect van loyaliteit, in tegenstelling tot meer rationele en instrumentele overwegingen die een rol kunnen spelen. Het gedrag van leidinggevend zou niet alleen bepaald te hoeven worden door rationele, instrumentele overwegingen, zoals in de publieke en politieke discussie vaak wordt verondersteld, maar ook door de gevoelsmatige band die zij met docenten hebben en de inschatting die zij maken van consequenties van hun handelen voor de relatie met docenten.

In het licht van de onderzoeksproblematiek is loyaliteit ook interessant omdat het mogelijke ervaringen van druk bij leidinggevend kan verklaren. Het bestuderen van loyaliteit en loyaliteitsconflict kan laten zien in hoeverre hervormingen in het voortgezet onderwijs en de verhouding tot andere belanghebbenden, spanningen kunnen opleveren met het gevoel van verbondenheid aan docenten. Dat kan leiden tot gevoelens van druk en zelfs conflict, waarmee loyaliteit niet alleen een positieve gevoelswaarde heeft. Een reden voor loyaal gedrag door leidinggevend kan worden gevormd door het gevoel van schuld en bezorgdheid over de mogelijke aantasting van de betekenisvolle relatie met

docenten. Loyaliteit heeft daarmee betrekking op de reactie op die druk in de vorm van al dan niet loyaal gedrag. Dat is interessant, omdat daarmee inzicht kan worden geboden in de vraag wie leidinggevend nu dienen: alleen de organisatie en het management (zoals vaak wordt verondersteld), of ook docenten?

In het volgende hoofdstuk wordt verantwoord hoe de verschillende componenten van loyaliteit en andere variabelen uit het onderzoeksmodel meetbaar zijn gemaakt, en hoe de verbanden die tussen de variabelen worden verondersteld, zijn onderzocht. In hoofdstuk 4 wordt ook uitgewerkt op welke manier in het onderzoek rekening wordt gehouden met de situatie- en contextafhankelijkheid van loyaliteit en loyaliteitsconflict.

# Hoofdstuk 4

## Opzet en uitvoering van het onderzoek

### 4.1 Inleiding

### 4.2 Een gecombineerde methodische benadering

### 4.3 Leidinggevend en als eenheden van onderzoek

### 4.4 Operationalisering van variabelen

4.4.1 Veranderingen, posities en relaties

4.4.2 Affectieve betrokkenheid en gevoel van verplichting

4.4.3 Gegroeide gehechtheid

4.4.4 Loyaal gedrag

4.4.5 Loyaliteitsconflict en de inschatting van relationele **consequenties**

### 4.5 Interviews

4.5.1 Selectie van respondenten

4.5.2 Interviews en interviewopzet

4.5.3 Analyse van de data en rapportage

### 4.6 De survey

4.6.1 Pilotstudie

4.6.2 Selectie van de respondenten

4.6.3 Dataverzameling

4.6.4 Beschrijving en beoordeling van respons en non-respons

4.6.5 Beschrijving en verantwoording van de analysebeslissingen

### 4.7 Focusgroepen

4.7.1 Doelstelling

4.7.2 Samenstelling van de focusgroepen

4.7.3 Dataverzameling

4.7.4 Data-analyse en rapportage

### 4.8 Slot



## 4.1 Inleiding

Volgend op de uitwerking van de probleemstelling van het onderzoek (hoofdstuk 1), de beschrijving van de veranderingen in het onderwijs, die de achtergrond vormen waartegen de loyaliteit van leidinggevendenden ten aanzien van docenten wordt onderzocht (hoofdstuk 2) en de conceptuele uitwerking van loyaliteit en loyaliteitsconflict (hoofdstuk 3), wordt in dit hoofdstuk ingegaan op de opzet en uitvoering van het onderzoek. In paragraaf 4.2 wordt beargumenteerd waarom is gekozen voor een onderzoeksoptzet waarin zowel kwantitatieve als kwalitatieve onderzoeksmethoden (interviews, een survey en focusgroepen) een plaats hebben gekregen. Het onderzoek heeft zich gericht op leidinggevendenden in het voortgezet onderwijs. In paragraaf 4.3 wordt deze groep als eenheid van onderzoek gespecificeerd naar bovenschools bestuurders, schoolleiders en middenmanagers. Vervolgens wordt in paragraaf 4.4 uitgewerkt hoe de variabelen uit het in hoofdstuk 3 gepresenteerde onderzoeksmodel zijn geoperationaliseerd en hoe veranderingen in het leiding geven aan scholen zijn onderzocht in zowel het kwalitatieve als het kwantitatieve onderzoek. In de daarop volgende paragrafen worden achtereenvolgens de opzet en uitvoering van de interviews (4.5), de survey (4.6) en de focusgroepen (4.7) besproken.

## 4.2 Een gecombineerde methodische benadering

De onderzoeksvragen die in hoofdstuk 1 zijn gesteld en die schematisch zijn weergegeven in het onderzoeksmodel dat in hoofdstuk 3 is gepresenteerd, kunnen worden herleid tot twee doelstellingen. In de eerste plaats beoogt dit onderzoek te laten zien of variabelen die betrekking hebben op houding de verwachte samenhang vertonen met variabelen die verwijzen naar loyaal gedrag van leidinggevendenden. Een deel van het onderzoek richt zich daarmee op het toetsen van hypothesen. Het onderzoek beoogt echter ook om antwoord te geven op de vraag waardoor die relatie tussen houding en loyaal gedrag er wel of niet is. Een ander doel van het onderzoek richt zich daarom op het in de diepte bestuderen van het 'hoe' van de voorspelde relaties.

De nadruk in het schaarse empirisch onderzoek dat naar loyaliteit is gedaan, heeft tot op heden vooral gelegen op kwantitatief of kwalitatief onderzoek. Dit onderzoek gaat er echter van uit dat loyaliteit en loyaliteitsconflict niet goed kunnen worden begrepen door alleen puur kwantitatief of kwalitatief onderzoek te doen. Om de vragen te beantwoorden die onder beide doelstellingen vallen, is daarom gekozen voor een gecombineerde inzet van kwalitatieve en kwantitatieve onderzoeksmethoden (onder meer Miles en Huberman 1994; Tashakkori en Teddlie 2003): interviews, focusgroepen en een survey.

De kwantitatieve survey heeft de mogelijkheid geboden om data te verzamelen onder een groot aantal leidinggevendenden en de resultaten die uit de analyse voortkomen, te generaliseren naar de brede populatie van leidinggevendenden in het voortgezet onderwijs. Aangezien loyaliteit een sterke normatieve connotatie heeft, was het uitvoeren

van de survey bovendien waardevol omdat leidinggevend en de vragen over loyaliteit anoniem konden beantwoorden. Met kwantitatief onderzoek is het tevens mogelijk om de verbanden tussen de variabelen uit het onderzoeksmodel te toetsen. Survey-onderzoek heeft het mogelijk gemaakt om de mate van loyaliteit van leidinggevend vast te stellen, te onderzoeken in hoeverre de houding van leidinggevend ten aanzien van docenten op loyaal gedrag van invloed is, en te bepalen welke invloed de inschatting van relationele consequenties heeft op het gedrag van leidinggevend. Het uitvoeren van de survey is ook van belang, omdat verschillen in loyaliteit en loyaliteitsconflicten van diverse typen leidinggevend systematisch konden worden vergeleken door de inzet van statistische technieken.

Hoewel het kwantitatief onderzoek interessante inzichten over loyaliteit en loyaliteitsconflicten van leidinggevend oplevert, is de inzet van enkel een survey niet toereikend om de vragen van dit onderzoek te beantwoorden. In de eerste plaats kan door het gebruik van gestandaardiseerde vragenlijsten veel nuance verloren gaan (Tiemeijer 2009, 129). Leidinggevend konden de survey-vragen immers niet anders beantwoorden dan de voorgestructureerde antwoordcategorieën voorstelden. De survey slaagt er daarmee niet goed in om rekening te houden met de nuance van loyaliteit, die is gelegen in de situatie en context waarin leidinggevend zich bevinden. In hoofdstuk 3 is gewezen op het feit dat vaak niet op voorhand duidelijk is waar en wanneer loyaliteit en loyaliteitsconflicten zich manifesteren. Loyaliteit en loyaliteitsconflict kunnen alleen goed worden onderzocht tegen de achtergrond van concrete issues, beladen thema's en kritische incidenten, waarbij leidinggevend worden geconfronteerd met uiteenlopende wensen, eisen en verwachtingen van verschillende belanghebbenden. Dat zijn lokale omstandigheden die moeilijk zijn te achterhalen door middel van een grootschalig survey. Ten tweede zou het beantwoorden van de onderzoeksvragen op basis van alleen de uitkomsten van een survey onzekerheid met zich meebrengen of de antwoorden op de stellingen een adequate weergave zijn van de loyaliteit en loyaliteitsconflicten van leidinggevend. Dat kan liggen aan de manier waarop vragen over beide concepten worden gesteld, maar bijvoorbeeld ook aan het feit dat leidinggevend mogelijk sociaal wenselijke antwoorden geven. Gezien de beladenheid van loyaliteit is het niet ondenkbaar dat respondenten normatieve associaties hebben bij het concept, die de sociale wenselijkheid in de hand kunnen werken (vergelijk Fowler 2002; Van der Wal 2008, 44).

Om beide effecten zo goed mogelijk te ondervangen, zijn loyaliteit en loyaliteitsconflicten daarom ook onderzocht door middel van kwalitatieve methoden (bijvoorbeeld Denzin en Lincoln 1998). Door de inzet van kwalitatieve onderzoeksmethoden (interviews en focusgroepen) konden de onderzoeksvragen worden beantwoord die de (variëteit van) perspectieven van individuele leidinggevend – hun betekenisgeving en beleving – op de voorgrond stellen. Kwalitatief onderzoek is geschikt om de dagelijkse complexiteit en druk van leiderschap in dagelijkse praktijken bloot te leggen (vergelijk Conger 1998), maar ook om in kaart te brengen welke betekenis leidinggevend geven aan hervormingen in het onderwijs, en daaruit voortvloeiende veranderingen in hun positie als leidinggevend en relaties met andere belanghebbenden (vergelijk Weick 1995). Daarbij kon tevens het accent worden gelegd op het begrijpen van mogelijke dilemma's, worstelingen, spanningsvolle afwegingen en keuzes vanuit het perspectief van leidinggevend, en hoe leidinggevend omgaan met druk.

De inzet van kwalitatieve methoden is noodzakelijk om meer inzicht te krijgen in de betekenis die leidinggevendenden geven aan veranderingen in hun positie en relaties. In hoofdstuk 3 is beargumenteerd dat het niet alleen van belang is om te onderzoeken *of* en *in welke mate* loyaliteit er is, maar ook *hoe* en *wanneer* loyaliteit en loyaliteitsconflicten zich openbaren. Een ander doel in de interviews en focusgroepen was dan ook om inzicht te krijgen in de context waarin en omstandigheden waaronder loyaliteit en loyaliteitsconflicten zich manifesteren (vergelijk Van der Wal 2008, 37). In het kwalitatief onderzoek is geprobeerd om loyaliteit en loyaliteitsconflicten te beschrijven en te begrijpen vanuit de specifieke context van individuele leidinggevendenden, bijvoorbeeld door aandacht te besteden aan de beleving van leidinggevendenden van wat zij ervaren als loyaliteitsconflict en door deze ervaringen te verbinden met spanningsvolle situaties en concrete praktijken (vergelijk Alvesson 1996 in Wassink 2004, 15-16).

In het licht van de tweede doelstelling van het onderzoek – meer inzicht krijgen in het ‘hoe’ en ‘waarom’ van loyaliteit en van verbanden tussen variabelen uit het onderzoeksmodel – is in focusgroepen die volgden op de survey geprobeerd om meer inzicht te krijgen in de resultaten die uit het kwantitatieve onderzoek naar voren zijn gekomen. Voor zover mogelijk is getracht om onderzoeksresultaten te verklaren en gevonden verbanden te interpreteren en te detailleren met voorbeelden en ervaringen uit de dagelijkse praktijken van leidinggevendenden (onder meer Morgan 1996, 135; Van Selm en Wester 2006). Doordoor konden ook alternatieve verklaringen worden geformuleerd.

De kwalitatieve methoden zijn ten slotte van belang geweest voor het zo goed mogelijk ondervangen van sociale wenselijkheid. In de interviews en focusgroepen kon gemakkelijk(er) worden doorgevraagd. Bij onduidelijke of onvolledige informatie kon om toelichting en uitleg worden gevraagd, en bovendien konden leidinggevendenden (tijdens de focusgroepen) worden geconfronteerd met bevindingen uit de survey, normatieve uitspraken over loyaliteit of ogenschijnlijk sociaal wenselijke antwoorden.

Kortom, in het onderzoek zijn kwalitatieve en kwantitatieve methoden gecombineerd om loyaliteit en loyaliteitsconflicten diepgaander te kunnen bestuderen dan wanneer één onderzoeksmethode zou zijn toegepast. De combinatie van kwalitatieve en kwantitatieve data versterkt het inzicht in loyaliteit en loyaliteitsconflict, aangezien de hiervoor beschreven nadelen van de ene methode kunnen worden weggenomen door de voordelen van de andere methode (Jick 1990, 138; Johnson en Turner 2003; Van der Wal 2008, 38-39). De interviews, survey en focusgroepen vormden de opeenvolgende fasen van het onderzoek. Op verschillende manieren is getracht deze methoden te integreren door middel van triangulatie (vergelijk O’Cathain et al. 2007). Hoewel de variabelen voor de survey (met name loyaliteit en loyaliteitsconflict) zijn vastgesteld en geoperationaliseerd op basis van de theorie, zijn de inzichten uit de interviews gebruikt om de survey verder te ontwikkelen en aan te scherpen. Bovendien is de analyse van de survey behulpzaam geweest bij het samenstellen van de focusgroepen, waarbij op basis van de surveyresultaten profielen zijn opgesteld van leidinggevendenden die zijn benaderd voor de focusgroepen (zie paragraaf 4.7). Ten slotte zijn de data die met de verschillende onderzoeksmethoden zijn verkregen, afzonderlijk (per onderzoeksmethode) geanalyseerd. Vervolgens zijn de kwantitatieve analyses van de survey betrokken op het kwalitatieve materiaal uit de interviews en focusgroepen door ze met elkaar te vergelijken en te constrasteren. Op basis van het ontwikkelde onderzoeksmodel en de operationalisering van

variabelen (paragraaf 4.4) is gekeken naar overeenkomsten, verschillen en discrepanties tussen de verschillende typen data.

## 4.3 Leidinggevend en als eenheden van onderzoek

Dit onderzoek is uitgevoerd onder leidinggevend en in het Nederlandse voortgezet onderwijs. ‘Leidinggevend en’ is in feite een verzamelnaam voor verschillende typen managers: in bijna alle scholen in het voortgezet onderwijs is sprake van meerdere managementniveaus. In hoofdstuk 2 is beschreven dat er heel wat veranderd is in de structuur en aansturing van scholen. Er is sprake van schaalvergroting in het onderwijs, er zijn nieuwe organisatie- en bestuursniveaus ontstaan, directiestructuren zijn aangepast en het aantal middenkaderfuncties is toegenomen. Er zijn niet alleen leidinggevend en werkzaam op het niveau van de school, maar ook op het niveau van de scholengemeenschap en op het bovenschools niveau (Kelchtermans en Piot 2010, 14).

Binnen deze drie managementniveaus wordt gebruik gemaakt van een veelheid aan functieaanduidingen en synoniemen, van ‘voorzitter college van bestuur’ tot en met ‘teamleider’ (Odenhal et al. 2007, 7; Bal en de Jonge 2007). Docenten hebben vooral te maken met *middenmanagers* die hen rechtstreeks aansturen en coördineren.<sup>46</sup> Middenmanagers – zoals afdelings-, team- of sectieleiders – vervullen een middenmanagementfunctie in de laag tussen schoolleiding en docenten, vaak naast een functie als docent (Van Kessel et al. 2008, 19). Niet alleen de functieomschrijvingen, maar ook de invulling van managementfuncties verschilt sterk binnen scholen. De taakinfilling en verantwoordelijkheden van vooral middenmanagers verschillen per school, ook als functies met een zelfde term worden aangeduid (De Rooij en Vink 2009, 7; vergelijk Karstanje en Polder 1999).

Vestigingen en locaties van een school worden over het algemeen aangestuurd door een managementteam met een vestigingsdirecteur of locatiedirecteur aan het hoofd. Deze directeuren worden in dit onderzoek aangeduid als *schoolleiders*. Maakt de

---

46 In hoofdstuk 1 is vastgesteld dat het moeilijk is om eenduidig te bepalen welke posities kunnen worden aangemerkt als ‘middenmanagement’, en welke leidinggevend en als ‘middenmanager’. In dit onderzoek wordt aangesloten bij in het (voortgezet) onderwijs gangbare omschrijvingen van middenmanagers, als leidinggevend en die een lijnfunctie bekleden tussen schoolleiding en docenten en rechtstreeks een (team van) docenten aansturen. ‘Middenmanagement’ en ‘middenmanager’ zijn termen die kunnen worden teruggevonden in de literatuur over management en leiderschap in het onderwijs, zowel in Nederland (bijvoorbeeld Karstanje en Polder 1999; De Rooij en Vink 2009) als in het buitenland (onder meer Gleeson en Shain 1999; Briggs 2005; Bennett et al. 2007). Ook in de praktijk wordt de term ‘middenmanagement’ gebruikt, bijvoorbeeld door aanbieders van opleidingen. Zie bijvoorbeeld de brochure ‘Opleidingen voor schoolleiders in het voortgezet onderwijs’ (2007) van ISISQ5: <http://www.vo-raad.nl/publicaties/brochures/opleidingen-voor-schoolleiders> (geraadpleegd augustus 2010).



school deel uit van een groter geheel, dan is meestal gekozen voor de constructie van een centrale directie onder leiding van een bovenschools manager of algemeen directeur die samen met de vestigings- of locatiedirecteuren het managementteam vormt. Op veel scholen is sprake van de invoering van een bovenschools management met *bovenschools bestuurders* die zich bezighouden met management en bestuur op schooloverstijgend niveau (bijvoorbeeld Wartenbergh-Cras en Van Kessel 2006; Turkenburg 2008).

Omdat dit onderzoek niet zozeer geïnteresseerd is in het in kaart brengen van het verschil tussen management en leiderschap, of het geven van een eenduidige en algemeen aanvaarde definitie van schoolleiderschap (zie daarvoor bijvoorbeeld Bush 2003; Vandenbergh 2008; Kelchtermans en Piot 2010), wordt in dit onderzoek geen poging ondernomen om termen als ‘schoolmanager’, ‘schoolleider’ of ‘leidinggevende’ te definiëren. Dit onderzoek is echter wel geïnteresseerd in de mogelijke verschillen tussen leidinggevendenden op verschillende niveaus. Daarom is afbakening tussen typen leidinggevendenden wel noodzakelijk. Om het aantal categorieën managers terug te brengen, maar tegelijkertijd recht te doen aan de verschillende typen leidinggevendenden, en om problemen te vermijden met het vergelijken van functies die eigenlijk niet hetzelfde zijn, richt het onderzoek zich op de drie hiervoor beschreven typen leidinggevendenden in het voortgezet onderwijs: middenmanagers, schoolleiders en bovenschools bestuurders. Daarmee wordt de term ‘leidinggevendenden’ in dit proefschrift gebruikt om te verwijzen naar *posities*, naar een plaats binnen de schoolorganisatie (vergelijk Kelchtermans en Piot 2010, 19).<sup>47</sup> In tabel 4.1 worden de drie onderscheiden typen leidinggevendenden weergegeven, met een korte afbakening van hun functie en met enkele voorbeelden van in het voortgezet onderwijs gangbare functiebenamingen.

Uit tabel 4.1 blijkt dat verschillen tussen bestuurders, schoolleiders en middenmanagers betrekking hebben op de directheid van leiding geven (de mate waarin docenten rechtstreeks worden aangestuurd), bestuurlijke verantwoordelijkheden en aan wie verantwoording wordt afgelegd.

## 4.4 Operationalisering van variabelen

In hoofdstuk 3 is het onderzoeksmodel gepresenteerd, waarin verschillende componenten van loyaliteit en loyaliteitsconflict zijn opgenomen. In paragraaf 4.4 wordt uitgelegd hoe deze componenten zijn geoperationaliseerd. Omwille van het overzicht is er voor gekozen om per specifieke variabele uit te werken hoe deze variabele onderzoekbaar is gemaakt in zowel het kwalitatieve (interviews, focusgroepen) als het kwantitatieve onderzoek (survey).<sup>48</sup>

47 In dit onderzoek wordt gesproken over ‘leidinggevendenden’ om in meer algemene zin te verwijzen naar bestuurders, schoolleiders en middenmanagers in het voortgezet onderwijs. Bij het bespreken van de resultaten van het empirisch onderzoek wordt zoveel mogelijk verwezen naar specifieke functies.

48 Daarbij moet overigens worden aangetekend dat in kwalitatief onderzoek meestal niet over variabelen wordt gesproken.

Tabel 4.1: Managementniveaus in het voortgezet onderwijs.

Categorie	Funcieomschrijving	Voorbeelden
<b>Bovenschools bestuurders</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- geven leiding aan <i>ten minste</i> twee locaties of vestigingen, niet op het niveau van de individuele school.</li> <li>- locatiedirecteuren moeten aan hen verantwoording afleggen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- bovenschools manager</li> <li>- voorzitter centrale directie</li> <li>- algemeen directeur</li> <li>- lid college van bestuur</li> </ul>
<b>Schoolleiders</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- zijn integraal verantwoordelijk of dragen eindverantwoordelijkheid voor de gang van zaken op een <i>locatie</i> of <i>vestiging</i>;</li> <li>- leggen verantwoording af aan een bovenschools bestuurder;</li> <li>- middenmanagers moeten verantwoording aan hen afleggen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- rector</li> <li>- vestigings-directeur</li> <li>- locatiedirecteur</li> </ul>
<b>Middenmanagers</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- bekleden een lijnfunctie <i>tussen</i> schoolleiding en de docenten.</li> <li>- coördineren de dagelijkse gang van zaken binnen hun school en/of sturen rechtstreeks een (team van) docenten aan.</li> <li>- docenten leggen aan hen verantwoording af dragen <i>geen eindverantwoordelijkheid</i> in de school; middenmanagers leggen verantwoording af aan een locatie- of vestigingsdirecteur, of aan een middenmanager hoger in de hiërarchie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- afdelingsleider/-coördinator</li> <li>- conrector</li> <li>- leerjaar-coördinator</li> <li>- sectordirecteur</li> <li>- sectie-coördinator</li> <li>- adjunct-directeur</li> <li>- teamleider</li> </ul>

Voor de survey geldt dat er ten tijde van het onderzoek geen bruikbare instrumenten voorhanden waren om loyaliteit te kunnen meten. Bovendien waren niet alle voor eerder onderzoek gebruikte schalen zonder meer toepasbaar op het onderzoek naar loyaliteit en loyaliteitsconflicten van leidinggevenden. Bij het ontwikkelen van de vragenlijst is daarom gebruik gemaakt van bestaande meetinstrumenten en onderdelen van gevalideerde vragenlijsten, maar ook van nieuwe schalen die op basis van het theoretisch kader zijn ontwikkeld.

In de survey is getracht om meetfouten zoveel mogelijk te voorkomen door alle concepten uit het onderzoeksmodel te meten met meerdere vijfpunts-stellingen op intervalniveau. De verschillende variabelen uit het model zijn in de vragenlijsten geoperationaliseerd in een per variabele wisselend aantal items. Daar waar van verschillende items één concept is gemaakt, zijn twee controles uitgevoerd (bijvoorbeeld DeVellis 2003). In de eerste plaats zijn factoranalyses uitgevoerd om te bepalen of de afzonderlijke items – die om theoretische redenen bij elkaar zijn gezet – ondergebracht konden worden in inhoudelijk en empirisch van elkaar te onderscheiden schalen (zie bijvoorbeeld Field 2005,

619).<sup>49</sup> In de tweede plaats is – om te controleren of het geoorloofd is om scores op clusters van items op te tellen tot een totaalscore voor het meten van een begrip – de *betrouwbaarheid* berekend (bijvoorbeeld Baarda en De Goede 2007, 74). Voor de items die hoog laadden op dezelfde factor is berekend of de betrouwbaarheid of homogeniteit voldoende is, dat wil zeggen of ze in acceptabele mate samenhangen (Cronbachs  $\alpha > .60$ ).<sup>50</sup> In bijlage D worden de gebruikte schalen toegelicht die op basis van de factor- en betrouwbaarheidsanalyse zijn geconstrueerd. Op basis van de factor- en betrouwbaarheidsanalyse voor affectieve betrokkenheid, gevoel van verplichting, de inschatting van relationele consequenties en loyaal gedrag kan worden geconcludeerd dat de items voor de verschillende schalen in acceptabele mate met elkaar samenhangen en bovendien maar één enkele factor (variabele) meten. In deze paragraaf wordt nader ingegaan op elke variabele afzonderlijk.

#### 4.4.1 Veranderingen, posities en relaties

##### *Perceptie van veranderingen*

In hoofdstuk 1 en 2 zijn verschillende typen veranderingen in het (voortgezet) onderwijs besproken: onderwijsinhoudelijke veranderingen, schoolorganisatorische veranderingen en de toenemende druk op scholen om zich bezig te houden met hun ‘maatschappelijke opdracht’.<sup>51</sup> In de interviews en focusgroepen is leidinggevendenden gevraagd naar hun beeld van veranderingen in het leiding geven aan scholen.

Ook in de survey is aandacht besteed aan de perceptie van leidinggevendenden van veranderingen in het voortgezet onderwijs. Hoewel het betrouwbaarder en meer valide zou zijn geweest om veranderingen op een zo concreet en specifiek mogelijk niveau te meten, was het vanuit praktisch oogpunt ondoenlijk om de perceptie van leidinggevendenden van alle veranderingen in het voortgezet onderwijs te meten. Bij het meten van de perceptie van slechts één of enkele veranderingen zou daarentegen veel informatie verloren zijn gegaan. Om toch te zorgen voor een zo betrouwbaar mogelijke meting, is in de vragenlijst per type verandering een korte introductie opgesteld, waarin de essentie van het type verandering is geïntroduceerd, aangevuld met enkele voorbeelden van concrete veranderingen.

49 De gebruikte extractiemethode is principale componentenanalyse en als rotatiemethode is gekozen voor Varimax met Kaiser Normalization. Als ondergrens voor een factor is gekozen voor een Initial Eigenvalue van 1,0.

50 Over het criterium voor voldoende betrouwbaarheid lijkt in de literatuur geen overeenstemming te zijn. Het is gebruikelijk om een  $\alpha$  van .70 aan te houden (zie bijvoorbeeld Nunally 1978), maar een gewenste minimale  $\alpha$  van .60 bij complexe begrippen lijkt ook als acceptabel te worden gezien (zie bijvoorbeeld DeVellis 2003; Van der Velde et al. 2000, 143-144). In dit onderzoek is een  $\alpha$  van .60 aangehouden als criterium voor voldoende betrouwbaarheid, onder meer omdat een aantal schalen bestaat uit drie items. Een kleiner aantal items impliceert een lagere betrouwbaarheid.

51 Het gaat hierbij om een analytisch onderscheid: in de praktijk zijn deze typen veranderingen vaak met elkaar verweven.

gen of vernieuwingen in het voortgezet onderwijs (zie bijlage D). Daarmee is voorkomen dat het gaat om ‘virtuele’ veranderingen, die niet concreet genoeg zijn.

De houding van leidinggevend ten aanzien van deze typen veranderingen is vanuit een aantal invalshoeken onderzocht. Om de druk van de drie typen veranderingen te onderzoeken, zijn ten eerste items geformuleerd om de perceptie van leidinggevend te meten van de *toename* van veranderingen (bijvoorbeeld ‘Ik vind dat het aantal onderwijsinhoudelijke veranderingen sterk is toegenomen’). Om de mogelijke druk te onderzoeken die ontstaat als gevolg van verschillende oriëntaties van docenten en management, zijn daarnaast per type veranderingen twee items opgenomen over de inschatting van leidinggevend van het *draagvlak* voor veranderingen onder de docenten in hun school en onder hun direct leidinggevend (bijvoorbeeld ‘Bij de docenten in mijn school is er veel draagvlak voor het doorvoeren van organisatorische veranderingen’).

Ten slotte is de betrokkenheid van leidinggevend bij veranderingen onderzocht. Voor het onderzoeken van betrokkenheid bij onderwijsinhoudelijke veranderingen, schoolorganisatorische veranderingen en maatschappelijke opdrachten is gebruik gemaakt van een selectie van zes items uit een bestaande schaal van 18 items voor het meten van *commitment to change* (Herscovitch en Meyer 2002). Betrokkenheid bij veranderingen verwijst naar een houding die ‘individuen bindt aan handelingen die noodzakelijk zijn voor de succesvolle implementatie van een initiatief tot verandering’ (Herscovitch en Meyer 2002, 475). De gevalideerde schaal van Herscovitch en Meyer bestaat uit drie maal zes items voor het meten van affectieve, normatieve en calculatieve betrokkenheid bij verandering. Omdat het meten van alle 18 stellingen voor de drie typen veranderingen in het onderwijs praktische bezwaren met zich mee bracht, is gekozen voor het selecteren van zes items (twee per component van betrokkenheid bij verandering) die aan leidinggevend zijn voorgelegd. Voor elke subschaal voor het meten van betrokkenheid bij verandering zijn de twee stellingen geselecteerd met de hoogste factorlading.<sup>52</sup> De schalen zijn van de oorspronkelijke zeven-puntsschaal aangepast naar een vijf-puntsschaal (zeer mee oneens - zeer mee eens). Voor de betrokkenheid van leidinggevend bij de verschillende veranderingen in het voortgezet onderwijs is geen factoranalyse uitgevoerd.<sup>53</sup> Wel

---

52 Bij de affectieve betrokkenheid bij verandering is er voor gekozen om het best scorende item te vervangen door het op twee na hoogst scorende item, omdat het hoogst ladende item niet goed toepasbaar is. Bij normatieve betrokkenheid is dezelfde procedure gevolgd: omdat het hoogst scorende item ruimte laat voor interpretatie is gekozen voor het één en twee na best scorende item.

53 De selectie van zes items als zogenaamde representanten van een gevalideerde schaal zal de betrouwbaarheid en validiteit van de oorspronkelijke schalen per definitie ondergraven. Het uitvoeren van een factoranalyse met een selectie van stellingen voor een heel ‘paraplubegrip’ (in dit geval ‘betrokkenheid bij verandering’) is daarom een hoge eis. Immers, voor afzonderlijke componenten hoeft geen validiteit te worden verwacht: van 18 naar zes naar twee stellingen is niet goed voor de betrouwbaarheid van een (sub)schaal. Bovendien zou een andere indeling (dan in de drie componenten van betrokkenheid) empirisch moeilijk zijn te verklaren. Uitgangspunt is daarom de theoretische, conceptuele indeling in drie typen componenten.

is Cronbachs  $\alpha$  voor de betrokkenheid bij verandering per type verandering uitgerekend voor de gehele schaal van betrokkenheid bij een type verandering. De betrouwbaarheid is acceptabel voor de betrokkenheid bij onderwijsinhoudelijke veranderingen ( $\alpha = .66$ ), betrokkenheid bij schoolorganisatorische veranderingen ( $\alpha = .56$ ) en betrokkenheid bij maatschappelijke opdrachten ( $\alpha = .68$ ). Dat betekent dat de zes items voor het meten van de betrokkenheid bij elk type veranderingen bij elkaar op kunnen worden geteld.

*De positie van leidinggeevenden en hun relatie met belanghebbenden*

Vaak bevinden leidinggeevenden zich in een positie tussen belanghebbenden met tegenstelde wensen, eisen en verwachtingen. In dat licht is in hoofdstuk 1 en 2 aangegeven dat het van belang is om de manier waarop leidinggeevenden zich tot docenten verhouden, te onderzoeken in relatie tot hun functioneren te midden van verschillende belanghebbenden binnen en buiten de school.

Het kwalitatieve onderzoek heeft zich daarom gericht op ervaringen van verandering in relaties met docenten en andere belanghebbenden. Ook is leidinggeevenden gevraagd hoe zij omgaan met veranderingen in hun posities en relaties met andere belanghebbenden in en om scholen. In het bijzonder is in de interviews en focusgroepen aandacht besteed aan thema's en ontwikkelingen die – in de ogen van leidinggeevenden – druk zetten op relaties tussen leidinggeevenden en docenten in het voortgezet onderwijs (zie ook bijlagen F en I).<sup>54</sup>

Ook in de survey is aandacht besteed aan het onderzoeken van positie van leidinggeevenden en hun relatie met docenten en andere belanghebbenden. Op basis van onderzoeken die door het Sociaal en Cultureel Planbureau zijn verricht (Bronneman-Helmers 1999; Turkenburg 2008), is een lijst opgesteld met potentiële interne en externe belanghebbenden die verondersteld werden een relatie te hebben te hebben met scholen (vergelijk Hooge et al. 2004). Om de lengte van de vragenlijst te beperken, is gekozen voor het opnemen en samenvoegen van de belangrijkste belanghebbenden.<sup>55</sup> Het gaat om: ouders en leerlingen, docenten, het bovenschools bestuur (het bovenschools management, inclusief collega-scholen binnen het bestuur), overheden en politiek (ministeries, Tweede Kamer, gemeenten), toezichthouders (Inspectie van het Onderwijs, Raad van Toezicht, leerplichtambtenaar) en ten slotte samenwerkingspartners (welzijnsorganisaties,

---

54 In de interviews hebben leidinggeevenden verschillende thema's en veranderingen genoemd die druk zetten op hun relatie met docenten. Ook konden respondenten aan het einde van de survey bij enkele open vragen prominente thema's aangegeven die hen bezig houden, of waarnaar zij graag vervolgonderzoek gedaan zouden zien worden. De belangrijkste thema's die hier uit naar voren zijn gekomen, zijn ter sprake gebracht in de focusgroepen (april 2010). Om de focusgroepen verder te informeren, zijn in maart 2010 de Algemene Onderwijsbond, CNV Schoolleiders en de VO-raad per e-mail benaderd om thema's te noemen die (in potentie) druk zetten op relaties tussen managers en professionals in het onderwijs.

55 Hoewel Mitroff (1983, 46 in Hooge et al. 2004) stelt dat het identificeren van belanghebbenden moet worden gekoppeld aan een onderwerp of (organisatie-)probleem, is daar vanuit praktische overwegingen (te groot aantal items) niet voor gekozen.

jeugdzorg, onderwijsadviesbureaus).<sup>56</sup>

Om inzicht te krijgen in de perceptie van leidinggevendenden van het *belang van verschillende belanghebbenden* in het onderwijs, is leidinggevendenden gevraagd naar de gepercipieerde druk van belanghebbenden (op basis van Bronneman-Helmers 1999) en naar het gepercipieerd vermogen van belanghebbenden om het beleid binnen de school te beïnvloeden (op basis van Furlong 1998). Per vraag zijn leidinggevendenden verzocht de typen belanghebbenden onafhankelijk van elkaar te beoordelen op een vijfpuntsschaal (variërend van ‘zeer lage druk’ tot ‘zeer hoge druk’ en van ‘zeer weinig vermogen’ tot ‘zeer veel vermogen’). Op eenzelfde manier is aan leidinggevendenden voorgelegd in welke mate zij zich verantwoordelijk voelen voor elke belanghebbende. De stelling die aan leidinggevendenden is voorgelegd (‘Ik voel me sterk verantwoordelijk ten aanzien van [belanghebbende X]’), is een aanpassing van de vraag die Newsom et al. (1993, 37) hebben gebruikt om *perceived responsibility* te meten. Ook deze stelling is gemeten door middel van een vijfpuntsschaal, variërend van ‘zeer oneens’ tot ‘zeer eens’).

In tabel 4.2 wordt de hiervoor besproken operationalisering van de verschillende variabelen met betrekking tot veranderingen, posities en relaties schematisch weergegeven.

Tabel 4.2: Operationalisering perceptie van veranderingen.

	<b>Kwalitatief</b>	<b>Kwantitatief</b>
<b>Veranderingen</b>	Beeld van veranderingen - in het VO - het leidinggeven aan scholen	- Betrokkenheid bij veranderingen - Toename van veranderingen - Draagvlak voor veranderingen
<b>Positie en relaties</b>	Beeld van en omgang met - veranderingen in relaties met docenten - veranderingen in relaties met andere belanghebbenden	Belanghebbenden: - Gepercipieerde druk - Gepercipieerd vermogen om schoolbeleid te beïnvloeden - Ervaren verantwoordelijkheid

#### 4.4.2 Affectieve betrokkenheid, gevoel van verplichting en gegroeide gehechtheid

In hoofdstuk 3 is op basis van de literatuur betoogd dat houding – dat wil zeggen ‘de gegroeide gehechtheid aan docenten’ – wordt gezien als een conditie voor loyaal gedrag van leidinggevendenden ten aanzien van docenten. Deze gehechtheid kan gebaseerd zijn op zowel affectieve betrokkenheid als een gevoel van verplichting.

<sup>56</sup> De volgende partijen zijn buiten het onderzoek gelaten: sector- en brancheorganisaties (koepelorganisatie, sectorraad, vakbond), vergelijkbare scholen van een ander bestuur, toeleverende/afnemende scholen en onderwijsinstellingen, en de media.

### *Affectieve betrokkenheid*

In het kwalitatieve onderzoek (interviews, focusgroepen) is de affectieve betekenis van (de relatie met) docenten onderzocht door leidinggevenden te vragen naar hun betrokkenheid bij docenten, hun gevoelsmatige band met docenten en in hoeverre zij zich emotioneel verbonden voelen met docenten.

In het kwantitatieve onderzoek verwijst affectieve betrokkenheid naar de emotionele band, identificatie en verbondenheid van leidinggevenden met docenten (op basis van Meyer en Allen 1997, 11). Hoewel er veel onderzoek is gedaan naar betrokkenheid, ontbreken gevalideerde schalen voor het meten van de affectieve betrokkenheid van leidinggevenden. Bovendien konden bestaande stellingen voor het meten van de affectieve betrokkenheid van medewerkers bij organisaties, teams of collega's vaak niet worden toegepast op leidinggevenden. Voor het meten van de affectieve betrokkenheid van leidinggevenden zijn daarom bestaande schalen voor het meten van affectieve betrokkenheid (Van den Heuvel et al. 1995; De Gilder et al. 1997; vergelijk Arriaga en Agnew 2001) aangepast aan de context van het onderzoek en gespecificeerd naar 'docenten in mijn school'.<sup>57</sup> Alle stellingen zijn gemeten op een vijfpuntsschaal (zeer oneens - zeer eens), bijvoorbeeld 'Ik voel me zeer verbonden met de docenten in mijn school' ( $\alpha = .69$ ).

### *Gevoel van verplichting*

In de interviews en focusgroepen is de normatieve betekenis van (de relatie met) docenten onderzocht door te vragen in hoeverre leidinggevenden een verplichting voelen ten aanzien van docenten in en om hun school, bijvoorbeeld om tegemoet te komen aan verwachtingen van anderen.

Om het gevoel van verplichting van leidinggevenden ten aanzien van docenten in de survey te onderzoeken, zijn twee stellingen geformuleerd. Daarbij refereert het gevoel van verplichting van leidinggevenden aan de mate waarin zij het gevoel hebben om het welzijn van docenten te moeten geven en docenten te moeten helpen hun doelen te bereiken (op basis van Eisenberger et al. 2001, 42). Bij het formuleren van stellingen is zoveel mogelijk uitgegaan van items in bestaande vragenlijsten (bijvoorbeeld Eisenberger et al. 2001). De stellingen zijn gemeten op een vijfpuntsschaal (zeer oneens - zeer eens). Cronbachs  $\alpha$  voor de schaal 'gevoel van verplichting' ( $\alpha = .37$ ) ligt onder het criterium voor een acceptabele betrouwbaarheid van de schaal. Omdat op basis van de theorie wel wordt verondersteld dat gevoel van verplichting een belangrijke grondslag is voor loyaal gedrag, wordt 'gevoel van verplichting' in dit onderzoek als variabele gehandhaafd op basis van inhoudelijke redenen. Deze variabele wordt gemeten met slechts één van de items, namelijk 'Ik voel me verplicht om voor docenten te doen wat ik kan'. In bijlage D kunnen de gebruikte items voor affectieve betrokkenheid en het gevoel van verplichting worden gevonden.

---

57 Om de stellingen zo veel mogelijk aan te laten sluiten bij de context waarin leidinggevenden opereren, is bij de meeste stellingen gekozen voor 'de docenten in mijn school' als de te onderzoeken focus van betrokkenheid (vergelijk Ellemers 2000). In de toelichting op de vragenlijst voor bovenschools bestuurders is er op gewezen dat het bij hen gaat om de docenten in de schoolorganisatie als collectief.



### 4.4.3 Gegroeide gehechtheid

In hoofdstuk 3 is uitgewerkt dat loyaliteit er niet ineens is, maar geleidelijk ontstaat, als iets waar men in groeit. Het gaat, zo is beargumenteerd, om een gegroeide gehechtheid. In het onderzoek is het concept gegroeide gehechtheid niet als zodanig gemeten. In de survey zijn alleen mogelijke determinanten van de houding ten aanzien van docenten opgenomen. Daarbij gaat het om een aantal persoonlijke en beroepsmatige determinanten die verondersteld worden van invloed te zijn op de affectieve betrokkenheid en/of het gevoel van verplichting van docenten (geslacht, leeftijd, aantal jaar werkzaam als leidinggevende binnen school en het (voortgezet) onderwijs, functieverleden in termen van ervaring als docent, huidige werkzaamheden als docent en de directheid van leidinggeven).

In het licht van publieke discussies over managers en professionals in het onderwijs (zie daarvoor met name hoofdstuk 1.5.1) zijn ook enkele schoolorganisatorische kenmerken in het onderzoek opgenomen: schoolsoort, denominatie, schoolgrootte (onderdeel uitmaken van een bovenschools bestuur, het aantal vestigingen van een school, het aantal leerlingen op een school en op een vestiging) en de grootte van de gemeente waarbinnen een vestiging staat. In bijlage E kunnen de verschillende persoonlijke, beroepsmatige en schoolorganisatorische determinanten van de houding ten aanzien van docenten worden gevonden, evenals de bijbehorende antwoordcategorieën.

In de interviews en focusgroepen is geen expliciete aandacht besteed aan de groei van loyaliteit. Wel is tijdens de gesprekken doorggevraagd waarom leidinggevendenden zich al dan niet affectief betrokken voelden bij docenten, of een gevoel van verplichting ervaren.

### 4.4.4 Loyaal gedrag

Loyaal gedrag is een belangrijk element in het onderzoek naar de loyaliteit van leidinggevendenden aan de docenten in hun school. In hoofdstuk 3 is uitgewerkt dat loyaal gedrag van leidinggevendenden twee gemene delers heeft. Het heeft betrekking op (a) de inzet voor docenten en (b) deze inzet brengt kosten en offers met zich mee. Om loyaal gedrag te kunnen onderzoeken, zijn uit de literatuur drie typen loyaal gedrag gedestilleerd die in de survey zijn onderzocht: toewijding, zelfopoffering en bufferen. Bij het opstellen van items om deze typen gedrag te meten, zijn telkens twee stappen doorlopen. In de eerste plaats zijn alle stellingen gespecificeerd naar de organisatiecontext waarin leidinggevendenden en docenten werken. Omdat dit onderzoek wil vaststellen welke effecten affectieve betrokkenheid, het gevoel van verplichting en de inschatting van relationele consequenties hebben op het gedrag van leidinggevendenden, is er bij het formuleren van de stellingen bovendien voor gezorgd dat het niveau waarop houding wordt gemeten (docenten als focus van loyaliteit) overeenstemt met de aard van het (loyale) gedrag waar het om gaat (vergelijk Ellemers 2000, 13; Meyer en Herscovitch 2001). In de tweede plaats zijn kosten en offers verbonden aan alle handelingen en gedragingen die in de stellingen zijn opgenomen. In eerste instantie zijn kosten en offers in kaart gebracht die in de literatuur worden geassocieerd met loyaliteit. Daarbij gaat het bijvoorbeeld om het lopen van risico, anderen teleur moeten stellen, wensen van anderen niet kunnen inwilligen, iets anders niet kunnen doen, nadelige consequenties voor eigen gedrag, de opoffering van persoonlijke belangen of het eigen gevoel dat geweld aan wordt gedaan. Deze meer



algemene kosten en offers zijn vervolgens toegepast op de context waarbinnen leidinggevenden werken en gespecificeerd naar de betreffende typen loyaal gedrag.

#### *Toewijding*

Het onderzoeken van de toewijding van leidinggevenden aan docenten is gebaseerd op het werk van Chen et al. (2002). Als één van de subschalen van loyaliteit beschouwen zij toewijding als 'de bereidheid van een ondergeschikte om zichzelf aan een leidinggevende toe te wijden en om het welzijn van de leidinggevende te beschermen ten koste van persoonlijke belangen' (Chen et al. 2002, 345). De stellingen die Chen et al. hebben gebruikt zijn aangepast aan de context van het onderzoek. Omdat de stellingen van Chen et al. betrekking hebben op 'bereidheid', zijn alle stellingen bovendien aangepast naar toewijding als gedrag. Belangrijk is ook dat de oorspronkelijke stellingen van Chen et al. (2002) zijn aangevuld met toevoegingen die verwijzen naar de 'kosten' en 'offers' die toewijding met zich mee kan brengen. In dit onderzoek wordt dat immers gezien als een cruciaal kenmerk van loyaliteit. Dit aspect ontbrak in de stellingen van Chen et al. (ondanks het feit dat de opoffering van persoonlijke belangen wel in hun definitie van toewijding is opgenomen). De schaal voor toewijding bestaat uit drie items ( $\alpha = .66$ ), bijvoorbeeld 'wanneer docenten in mijn school onredelijk worden behandeld, ga ik achter hen staan, ook al heb ik zelf twijfels over hun rol').

#### *Zelfopoffering*

Onder zelfopoffering wordt in de literatuur verstaan dat iemand bereid is om zich persoonlijke kosten op de hals te halen, of het risico te lopen op zulke kosten, om de doelen en missie van een groep of organisatie te dienen (De Cremer en Van Knippenberg 2004; Van Knippenberg en Van Knippenberg 2005). Voor het meten van de (zelf)opoffering van leidinggevenden is gebruik gemaakt van stellingen uit eerder onderzoek (Conger en Kanungo 1998; Choi en Mai-Dalton 1998; vergelijk De Cremer en Van Knippenberg 2004). Net als bij toewijding zijn de stellingen voor het meten van zelfopoffering toegepast op de context van het onderzoek en is er voor gezorgd dat alle stellingen verwijzen naar gedrag in plaats van bereidheid.

Op basis van de factor- en betrouwbaarheidsanalyses bleek dat zelfopoffering uiteindelijk twee dimensies kent. In de eerste plaats gaat het om een schaal met drie stellingen die betrekking heeft op het *opofferen van persoonlijke belangen* ( $\alpha = .79$ ), bijvoorbeeld 'Ik offer mijn persoonlijke belang op als dat de docenten in mijn school ten goede komt'. De andere dimensie van zelfopoffering wordt gevormd door drie stellingen die zich richten op de *opoffering door consequenties voor eigen gedrag te accepteren* ( $\alpha = .62$ ), bijvoorbeeld 'Docenten in mijn school kunnen altijd op me rekenen als ze problemen hebben, ook al kan ik daardoor minder aandacht besteden aan andere dingen'. 'Consequenties' (de offers of kosten die met loyaal gedrag gepaard gaan) hebben bij deze schaal betrekking op de inzet voor docenten, ook al impliceert dat voor leidinggevenden extra verantwoordelijkheden, risico's of minder tijd die kan worden besteed aan andere zaken.

#### *Bufferen*

Omdat voor bufferen in de literatuur geen definitie of omschrijving voorhanden was, is op basis van omschrijvingen van gedrag in de literatuur over loyaliteit (zie hoofdstuk

3.5.2) een definitie geformuleerd die verwijst naar verschillende typen handelingen. In dit onderzoek heeft bufferen betrekking op 'het bieden van weerstand aan verandering en aan andere belanghebbenden, het 'beschermen' van en partij kiezen voor docenten, ook al brengt dat 'kosten' met zich mee'. Op basis van deze beschrijving zijn stellingen geformuleerd die zijn gericht op het bieden van weerstand, het 'bieden van bescherming' aan docenten en het 'partij kiezen voor docenten'.<sup>58</sup> Tevens zijn aan alle bufferende handelingen in de items 'offers' of 'kosten' verbonden. Op basis van de factor- en betrouwbaarheidsanalyse is gebleken dat de schaal voor bufferen bestaat uit zes stellingen ( $\alpha = .76$ ), bijvoorbeeld 'Ik probeer eventuele 'schade' voor docenten zo beperkt mogelijk te houden, ook al kan ik daarmee niet tegemoet komen aan de wensen van anderen'. In bijlage D kunnen de gebruikte schalen voor loyaal gedrag worden gevonden. Alle stellingen over loyaal gedrag zijn gemeten op een vijfpuntsschaal, zodat een mate van loyaliteit kon worden onderzocht (vergelijk Souryal en Diamond 2001).

Niet alleen in de survey, ook in het kwalitatief onderzoek is onderzoek gedaan naar loyaal gedrag van leidinggevenden. In de individuele en groepsinterviews is leidinggevenden gevraagd naar wat zij doen als ze loyaal zijn aan docenten en hoe 'loyaal handelen' er uit ziet. Daarbij is – op basis van enkele meer algemene handelingen die in de literatuur in verband worden gebracht met loyaliteit als de actieve inzet voor een ander (zie hoofdstuk 3) – gevraagd naar situaties waarin zij docenten hebben bevoordeeld, beschermd, bijgestaan of hebben gesteund, solidair zijn geweest met docenten, hen niet zijn afgevalen, trouw zijn gebleven aan docenten, of actief partij hebben gekozen voor docenten en hun belangen hebben gediend. Om ook de offers en kosten die gepaard gaan met loyaal gedrag te betrekken in de interviews, is leidinggevenden bovendien gevraagd naar situaties waarin zij volhardend zijn geweest in hun betrokkenheid bij docenten en in het vervullen van verantwoordelijkheden ten aanzien van docenten, wanneer het eigen belang, persoonlijk voordeel of strategische ambities aanleiding zouden hebben gegeven tot andere handelingen (zie bijlage F). In de focusgroepen zijn vooral de vier onderscheiden typen loyaal gedrag centraal gesteld. Deelnemers aan de focusgroepen is gevraagd voorbeelden te geven van deze typen gedrag in hun dagelijkse managementpraktijk, en loyaal gedrag in specifieke situaties te omschrijven (zie bijlage I).

#### 4.4.5 Loyaliteitsconflict en de inschatting van relationele consequenties

Om loyaliteitsconflicten te onderzoeken, is leidinggevenden in de interviews en focusgroepen gevraagd naar ervaringen van loyaliteitsconflict. Daarbij heeft het accent gelegen de beschrijving van situaties waarin leidinggevenden bezorgd waren dat spanningsvolle keuzes die gemaakt moesten worden, als 'breuk', 'schending' of 'verraad' ervaren konden worden door docenten, en of ze zich schuldig voelden op het moment dat

---

<sup>58</sup> Stelling 5 uit deze schaal is gebaseerd op een stelling uit eerder onderzoek (Krüger 1994), zie bijlage D.

de uiteindelijke keuze ingaat tegen de belangen of verwachtingen van docenten. Ook in de survey is een poging gedaan om gevoelens van schuld en bezorgdheid te meten. Zowel voor het meten van gevoelens van schuld als bezorgdheid zijn ten tijde van de constructie van de vragenlijst geen geschikte schalen gevonden. Daarom zijn 'gevoelens van schuld' en de 'bezorgdheid om de relatie met docenten' in de survey gemeten door middel van stellingen die door de onderzoeker zelf zijn geformuleerd. De stellingen zijn gebaseerd op de definities van schuld en bezorgdheid die in het Van Dale Woordenboek zijn gevonden.<sup>59</sup> Op basis van deze definitie zijn synoniemen gezocht voor 'schuld', 'schuldig' en 'bezorgd'.<sup>60</sup> Voor gevoelens van schuld is vervolgens getracht om de stellingen te betrekken op situaties waarin leidinggevenden zich schuldig zouden kunnen voelen ten aanzien van docenten, bijvoorbeeld omdat iets nadelig is voor docenten, of omdat niet aan hun verwachtingen kan worden voldaan.<sup>61</sup> De synoniemen voor bezorgdheid zijn betrokken op situaties waarin de relatie of verstandhouding met docenten op het spel zou kunnen komen te staan.<sup>62</sup> Om de antwoorden van leidinggevenden niet te veel te sturen, is getracht om de stellingen niet belastend te maken, bijvoorbeeld door woorden als 'verraad' (vervangen door 'docenten laten vallen', 'in de steek laten') en 'schending' (vervangen door 'aantasting') aan te passen. De factor- en betrouwbaarheidsanalyses wijzen uit dat de betrouwbaarheid van schalen voor het meten van de inschatting van relationele consequenties goed is ( $\alpha > .70$ ). De schaal voor het meten van schuldgevoelens bestaat uit vier stellingen ( $\alpha = .73$ ), bijvoorbeeld 'Ik voel me schuldig als ik het gevoel heb iets op te moeten geven dat docenten belangrijk vinden'. Ook de schaal voor het meten van bezorgdheid om de relatie met docenten bestaat uit vier stellingen ( $\alpha = .72$ ), bijvoorbeeld 'Ik maak me vaak zorgen over het mogelijke effect van mijn beslissingen op mijn relatie met docenten'.

In tabel 4.3 wordt de hiervoor besproken operationalisering van loyaliteit en loyaliteitsconflict schematisch weergegeven.

---

59 'Schuld' wordt omschreven als 'een tekortkoming of verkeerde daad; verantwoordelijkheid die is ontstaan door een tekortkoming'; 'schuldgevoel' wordt aangeduid als 'het besef schuld te hebben'. Tevens is een definitie opgezocht van 'tekortkoming': 'datgene waarin iemand niet aan de eisen of verwachtingen voldoet', 'zijn plichten niet naar behoren vervullen'; 'onvoldoende zijn'. 'Bezorgd' wordt omschreven als 'vol zorg, onrust'; 'zich bezwaard, bezorgd, bekommerd voelen'; 'bedenkingen hebben bij iets' (zie <http://www.vandale.nl>, geraadpleegd februari 2009).

60 Synoniemen zijn onder meer 'schuld, schuldig, tekortkoming, schuldgevoel, iets niet naar behoren vervullen, tekort doen'. Daarnaast zijn synoniemen gezocht om te kunnen variëren op het woord 'bezorgd': 'angstig', 'bang', 'gespannen', 'ongerust', 'verontrust', '(vervuld zijn met) zorg' (zie <http://www.synoniemen.net>, geraadpleegd februari 2009).

61 De eerste twee stellingen van deze schaal zijn gebaseerd op eerder gebruikte items van respectievelijk Herscovitch en Meyer (2002) en Krüger (1994).

62 Eén van de items ('Ik ben vaak bezorgd om het potentiële effect van mijn beslissingen op mijn relatie met docenten') is gebaseerd op een door Coughlan (2005) gehanteerde stelling: 'Eén van de belangrijkste factoren in mijn beslissingen in de school is het potentiële effect van mijn beslissingen op andere leden van mijn werkgroep'.

Tabel 4.3: Operationalisering van loyaliteit en loyaliteitsconflict.

		Kwalitatief	Kwantitatief
<b>Houding</b>	Affectief	Emotionele binding en betrokkenheid, gevoelsmatige band	Affectieve betrokkenheid
	Normatief	Gevoel van verplichting	Gevoel van verplichting
<b>Gegroeide gehechtheid</b>	Determinanten (van houding)		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Persoonlijk</li> <li>- Beroepsmatig</li> <li>- Schoolorganisatorisch</li> </ul>
<b>Loyaal gedrag</b>		Actieve inzet Volharding	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Toewijding</li> <li>- Opofferen persoonlijke belangen</li> <li>- Opofferen door consequenties voor eigen gedrag te accepteren</li> <li>- Bufferen</li> </ul>
<b>Loyaliteitsconflict</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ervaringen van 'breuk', schending van relatie of 'verraad'</li> <li>- Gevoelens van schuld</li> <li>- Bezorgdheid om relatie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Inschatting van relationele consequenties</li> <li>- Gevoelens van schuld</li> <li>- Bezorgdheid om relatie</li> </ul>

## 4.5 Interviews

### 4.5.1 Selectie van respondenten

Om recht te doen aan de diversiteit van invalshoeken op verschillende management-niveaus binnen scholen en besturen in het voortgezet onderwijs, is gekozen voor het selecteren van leidinggevenden op basis van hun formele functie in de schoolorganisatie: bovenschools bestuurders, schoolleiders en middenmanagers (zie paragraaf 4.3). Bovendien is gestreefd naar het selecteren van leidinggevenden die een breed spectrum van perspectieven en ervaringen representeren als het gaat om veranderingen in het leiding geven aan scholen en de relatie met docenten (vergelijk Weiss 1994, 23; Boeije 2010, 35-36).

Omdat een algemene oproep tot deelname aan het onderzoek via de sectororganisatie voor het voortgezet onderwijs (de VO-Raad) een respons opleverde van vier leidinggevenden, is gekozen om de overige respondenten te selecteren op een meer doelgerichte manier (bijvoorbeeld Patton 2002). Een beleidsadviseur van de VO-Raad en drie senior adviseurs van twee landelijke adviesbureaus voor onderwijsmanagement hebben de onderzoeker geïntroduceerd bij leidinggevenden uit hun netwerken, naar aanleiding van de vraag of zij leidinggevenden konden noemen die verschillend zouden denken over de thema's in het onderzoek. Op basis van hetzelfde principe (vergelijk de zogenaamde

‘sneeuwbalmethode’, bijvoorbeeld Miles en Huberman 1994) zijn tijdens het onderzoek twee respondenten aangedragen door één van de geïnterviewde leidinggevendenden. Omdat de eerste fase van het onderzoek in het teken stond van exploratie, is getracht om bij het doelgericht selecteren van respondenten vooral rekening te houden met functietype van leidinggevendenden (bestuurders, schoolleiders en middenmanagers). Verwacht werd dat middenmanagers zich loyaler zouden voelen en gedragen ten aanzien van docenten dan bestuurders en schoolleiders, en dat zij meer loyaliteitsconflicten zouden ervaren. Om te verkennen of schoolsoort (vmbo/havo/vwo) een relevant kenmerk zou zijn in de loyaliteit en loyaliteitsconflicten van leidinggevendenden, is getracht om naast functietype een spreiding aan te houden over schoolsoort, zie tabel 4.4. In aanvulling op de vier respondenten die naar aanleiding van de algemene oproep via de VO-Raad zijn benaderd, zijn 19 leidinggevendenden via de meer doelgerichte manier van benaderen bereid gevonden om mee te werken aan het onderzoek.

Tabel 4.4: Overzicht respondenten interviews.

	Schoolsoort			Totaal
	VMBO	HAVO/VWO	Combinatie V-H-V	
<b>Bovenschools bestuurders</b>	-	-	7	7
<b>Schoolleiders</b>	-	7	4	11
<b>Middenmanagers</b>	1	1	3	5
<b>Totaal</b>	1	8	14	<b>23</b>

#### 4.5.2 Interviews en interviewopzet

In maart en april 2008 zijn in totaal drieëntwintig schoolleiders geïnterviewd. Er zijn negen individuele gesprekken gevoerd; veertien schoolleiders zijn geïnterviewd in vijf afzonderlijke groepsgesprekken.<sup>63</sup> Er is gesproken met zowel middenmanagers (afdelings- en teamleiders), schoolleiders (locatiedirecteuren, rectoren) als bovenschools bestuurders (centrale directieleden en voorzitters van Colleges van Bestuur). Vrijwel alle geïnterviewde leidinggevendenden hebben een langdurige ervaring in het onderwijs; ruim de helft van de respondenten ook als docent. Alle gesprekken hebben plaatsgevonden op (één van) de scholen van de respondenten; twee groepsgesprekken hebben plaatsgevonden bij het departement Bestuurs- en Organisatiewetenschap in Utrecht. De interviews duurden anderhalf tot twee uur.

<sup>63</sup> Voor het houden van groepsgesprekken is vanuit praktisch oogpunt gekozen (efficiënte data-verzameling doordat tegelijk met verschillende leidinggevendenden binnen een regio kon worden gesproken). Twee groepsgesprekken zijn gevoerd met leidinggevendenden van verschillende managementniveaus. In deze gesprekken is het accent gelegd op mogelijke overeenkomsten en verschillen in percepties, ervaringen, loyaliteiten en loyaliteitsconflicten op verschillende niveaus.

Gekozen is voor het houden van semi-gestructureerde interviews. Om de respondenten te stimuleren hun eigen verhaal te vertellen en om de individuele betekenisgeving van leidinggevendenden centraal te blijven stellen, zijn de interviews gehouden aan de hand van gerichte, maar open vragen (bijvoorbeeld Kvale 1996). Met het oog op de vergelijkbaarheid van de data is gekozen voor het zo open mogelijk interviewen van leidinggevendenden, maar de individuele gesprekken en groepsinterviews tegelijk ook te structureren door ze in te richten op basis van interviewtopics die uit de literatuurstudie naar voren zijn gekomen (zie bijlage F).<sup>64</sup>

Samenvattend kwamen de volgende onderwerpen ter sprake. Omdat loyaliteiten van leidinggevendenden worden onderzocht tegen de achtergrond van veranderingen in het onderwijs en een toegenomen druk op dienstverlening, is leidinggevendenden in eerste instantie gevraagd naar hun beeld van veranderingen in het leidinggeven aan scholen en veranderingen in relaties met docenten en andere belanghebbenden. Bij de overige topics (de affectieve en normatieve houding ten aanzien van docenten, loyaal gedrag en loyaliteitsconflicten) zijn leidinggevendenden vervolgens verder bevraagd over specifieke situaties waarin loyaliteit en loyaliteitsconflicten in het spel waren. Om een verband te kunnen leggen tussen context, situaties en loyaliteit(sconflicten), is leidinggevendenden gevraagd om situaties en kritische gebeurtenissen (incidenten, conflicten, dagelijkse praktijken, gevoelige beslissingen) te beschrijven. Door ook te vragen naar situaties en gebeurtenissen in het verleden en wat leidinggevendenden zien gebeuren bij collega-leidinggevendenden, is getracht te voorkomen dat leidinggevendenden vage, globale en sociaal wenselijke antwoorden zouden geven, of zouden beschrijven wat hun loyaliteit zou moeten zijn (vergelijk Kvale 1996). Bijlage F bevat de interviewtopics die in de gesprekken aan de orde zijn gekomen.

### 4.5.3 Analyse van de data en rapportage

Alle gesprekken zijn opgenomen en integraal uitgewerkt. Vervolgens zijn alle data systematisch geanalyseerd. Het codeerschema is opgesteld aan de hand van de theoretische concepten uit de literatuurstudie, die tevens als interviewtopics hebben gediend en richtinggevend waren voor de vragen die tijdens de interviews zijn gesteld (vergelijk Miles en Huberman 1994). De operationalisering van loyaliteit in termen van affectieve betrokkenheid, gevoel van verplichting en gedrag hebben gediend als analysekader met behulp waarvan uitspraken van individuele leidinggevendenden zijn geanalyseerd. Ook andere topics zijn als inhoudelijke trefwoorden gehanteerd, bijvoorbeeld om uitspraken over de positie van de leidinggevende ('veranderingen' en 'de gevolgen van veranderingen voor posities en relaties') en loyaliteitsconflicten te analyseren.

Fragmenten en citaten van individuele leidinggevendenden zijn per code geclusterd, bijvoorbeeld als leidinggevendenden refereerden aan dezelfde termen of concepten.<sup>65</sup> Elk

64 Via verschillende formuleringen van vragen zijn dezelfde thema's verkend.

65 Omdat dit onderzoek zich richt op zienswijzen en opvattingen van individuele leidinggevendenden, zijn bij de analyse van de groeps gesprekken uitspraken van individuele bestuurders, schoolleiders en middenmanagers als eenheid van analyse gekozen.

cluster uitspraken is vervolgens op twee manieren geanalyseerd. In de eerste plaats zijn de interviews thematisch vergeleken. Getracht is om patronen te construeren van overeenkomsten en verschillen in antwoorden van leidinggevendenden bij een thema (intragroep). Daarbij is bijvoorbeeld aandacht besteed aan de overlap tussen empirische uitspraken en theoretische noties en veronderstellingen, maar ook aan mogelijke tegenstrijdigheden en spanningen tussen theorie en empirie, of aanvullingen vanuit de empirie op de theorie. Zo is de omgang met loyaliteitsconflicten (hoofdstuk 7.5) door leidinggevendenden spontaan ter sprake gebracht tijdens de interviews.<sup>66</sup> In de tweede plaats zijn typen leidinggevendenden vergeleken op thema's en onderwerpen die daar bovenuit stijgen. Daarbij is gekeken naar overeenkomsten en verschillen tussen middenmanagers, schoolleiders en bovenschools bestuurders (intergroep). Om patronen uit de data te destilleren zijn respondenten die op eenzelfde managementniveau opereren met elkaar vergeleken met betrekking tot een specifiek thema. Daardoor kon bijvoorbeeld worden bestudeerd welke accenten leidinggevendenden op verschillende niveaus leggen, of welke prioriteiten zij aanbrengen. Maar ook kon loyaliteit daardoor worden bestudeerd vanuit het perspectief van elk type leidinggevendende.

In de empirische hoofdstukken worden middenmanagers, schoolleiders en bestuurders veelvuldig geciteerd, om de uitwerking zoveel mogelijk aan te laten sluiten bij de ervaringen en typering van de leidinggevendenden zelf en de interne validiteit van het onderzoek te vergroten (vergelijk Ballet 2007). Met de geïnterviewde leidinggevendenden is de afspraak gemaakt dat zij niet herkenbaar worden geciteerd. Respondenten worden met een oplopend nummer aangeduid (r1 tot en met r23). Deze nummers geven aan welke respondent verantwoordelijk is voor welk citaat. Bovendien wordt de managementpositie of -functie van een leidinggevendende vermeld (soms algemeen, soms specifiek), om een indicatie te geven van het perspectief van waaruit iets is gezegd. In dit onderzoek is er voor gekozen om de citaten weer te geven die bepaalde opvattingen het meest treffend illustreren. Soms gaan meerdere leidinggevendenden schuil achter dezelfde verwijzing wanneer zij ongeveer hetzelfde hebben gezegd. Citaten zijn soms licht geredigeerd. De woorden en uitspraken van de geïnterviewde leidinggevendenden zijn niet veranderd, wel is soms iets meer samenhang aangebracht in hun formuleringen, bijvoorbeeld door taalfouten te corrigeren en stopwoorden te verwijderen (vergelijk Schillemans 2007, 115).

## 4.6 De survey

### 4.6.1 Pilotstudie

Voorafgaand aan de definitieve afname onder leidinggevendenden is de bruikbaarheid van de vragenlijst getest. In maart 2009 is een *pilotstudie* uitgevoerd onder collega's en enkele leidinggevendenden in het voortgezet onderwijs. Doel was om na te gaan of er fouten in de vragenlijst zaten, om te bepalen hoe gemakkelijk of hoe moeilijk het was om de vragen-

---

66 Dit is één van de mogelijkheden van semi-gestructureerde interviews.



lijst in te vullen en of zich andere problemen voordeden bij het invullen van de vragenlijst (vergelijk 't Hart et al. 2005, 243; Van Thiel 2007, 92-93). Vier collega-onderzoekers van het departement Bestuurs- en Organisationswetenschap (Universiteit Utrecht) hebben de vragenlijst vooral beoordeeld op onderzoekstechnische aspecten, zoals onvolledige, onduidelijke of onjuiste stellingen en antwoordcategorieën. De conceptvragenlijst is daarnaast voorgelegd aan enkele leidinggevendenden in het voortgezet onderwijs – één bovenschools bestuurder, twee schoolleiders en twee middenmanagers – die eerder aan het onderzoek (interviews voorjaar 2008) hebben meegewerkt. Gevraagd is of leidinggevendenden de vragenlijst wilden uitproberen en becommentariëren aan de hand van een aantal aandachtspunten. Op deze manier is onder meer beoordeeld of de items duidelijk waren en aansloten bij de eigen ervaring van leidinggevendenden. Met alle leidinggevendenden is telefonisch over hun commentaar op de vragenlijst gesproken. Naar aanleiding van de pilotstudie is de vragenlijst aangepast. Eén van de belangrijkste aanpassingen was om de vragen over gevoelens van schuld en bezorgdheid in hetzelfde deel van de vragenlijst te integreren met de stellingen over affectieve betrokkenheid en het gevoel van verplichting. Op die manier is geprobeerd om voor meer balans te zorgen tussen positieve en meer negatief georiënteerde gevoelens ten aanzien van docenten en daarmee om antwoordtendenties te voorkomen.

#### 4.6.2 Selectie van de respondenten

De opzet van het onderzoek vereist dat er van elk type leidinggevendenden voldoende respondenten deelnemen aan het onderzoek om te kunnen vergelijken tussen groepen leidinggevendenden. Het streven was daarom om een effectieve respons van ten minste 150 leidinggevendenden uit het voortgezet onderwijs te realiseren (3 x 50 middenmanagers, schoolleiders en bestuurders), onder meer in verband met het gebruik van statistische analysetechnieken. Omdat de populatie van leidinggevendenden te groot is om in zijn geheel te onderzoeken, is een steekproef getrokken. Voor het trekken van steekproef waren er echter geen gegevens beschikbaar over het aantal individuele bestuurders, schoolleiders en middenmanagers in het Nederlandse voortgezet onderwijs. Via het toenmalige CFI (Centrale Financiën Instellingen)<sup>67</sup> zijn alleen gegevens van besturen, instellingen en vestigingen te verkrijgen.<sup>68</sup>

67 CFI en de Informatie Beheer Groep vormen vanaf januari 2010 één organisatie: Dienst Uitvoering Onderwijs (DUO).

68 Meer gedetailleerde gegevens (bijvoorbeeld een uitsplitsing naar specifieke directiefuncties of persoonsgegevens) zijn niet voorhanden. Er wordt een onderscheid gemaakt naar directeur en adjunct-directeur, maar het middenmanagement kan niet specifiek worden onderscheiden. Het Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt heeft wel uitsplitsingen naar salaris- en functieschalen, maar er kan niet worden bepaald of specifieke management- en directiefuncties een aparte functieschaal hebben. Er zijn geen gegevens beschikbaar over het aantal middenmanagers dat werkzaam is in het voortgezet onderwijs en over hun achtergrondkenmerken (De Rooij en Vink 2009). Een geëxtrapoleerde schatting van onderzoeksinstituut ITS (Van Kessel et al. 2008) gaat uit van 4.100 middenmanagers in het VO.



Omdat het aantal bovenschoolse besturen in het voortgezet onderwijs relatief beperkt is (358 besturen), is er voor gekozen om alle besturen uit de populatie in het onderzoek te betrekken. Voor het onderzoeken van schoolleiders en middenmanagers is in maart 2009 een *a-selecte steekproef* getrokken uit de populatie van 1289 vestigingen in het voortgezet onderwijs.<sup>69</sup> Er is gekozen voor een *a-selecte steekproef*, omdat het doel van de survey is om te analyseren in hoeverre de resultaten die worden gevonden met een zekere foutenmarge ook gelden voor de gehele onderzoekspopulatie (vergelijk Baarda en De Goede 2007).<sup>70</sup> Bij de steekproeftrekking is rekening gehouden met het lage responsgegeven in onderzoek in het onderwijs.<sup>71</sup> Er is gestreefd naar een steekproefgrootte van ten minste 250 scholen, omdat een respons van 20% nog steeds 50 scholen zou opleveren (met schoolleiders en middenmanagers als respondenten). Elke vierde school uit het CFI-bestand is geselecteerd; de steekproefgrootte bedraagt 322 vestigingen.

### 4.6.3 Dataverzameling

In mei 2009 zijn alle schoolbesturen en de schoolleiders van de vestigingen uit de steekproef op basis van de CFI-registratie van 2007 benaderd voor deelname aan de survey. Alle 358 besturen zijn aangeschreven en van de 1289 vestigingen zijn 322 scholen aangeschreven. Er is gekozen voor het versturen van een *schriftelijke vragenlijst*.<sup>72</sup> De dataverzameling bij schoolleiders (locatie- en vestigingsdirecteuren) en middenmanagers in scholen is aan

---

69 In maart 2009 was het meest recente, beschikbare bestand het CFI-bestand ('Brin-bestand') over 2007. Er was ook een CFI-bestand met daarin de gegevens van 661 *instellingen* in het VO. Er is expliciet voor vestigingen gekozen (die onder de instellingen vallen), omdat het onderzoek zich ook richt op vestigings- en locatiedirecteuren.

70 Bovendien zijn bij een *a-selecte steekproef* de mogelijkheden tot generalisatie van de onderzoeksresultaten minder beperkt dan bij een *selecte steekproef*. Daarnaast is de kans groot dat bij een *a-selecte steekproef* op basis van toeval de verdeling van variabelen in de steekproef een goede afspiegeling vormt van die van de populatie ('t Hart et al. 2005, 232).

71 De respons in wetenschappelijk onderzoek in het onderwijs varieert nogal. De Rooij en Vink (2009) hebben een respons bereikt van 27%; Schmidt (2009, 107-108) bereikte een responspercentage van 21%. In eerder onderzoek (bijvoorbeeld Majoor 2000) wordt uitgegaan van 33%, in recentere onderzoek echter wordt slechts 6% gehaald (Karstanje et al. 2008). Onderzoekers signaleren een 'algehele onderzoeksmoeheid' in het onderwijs, als één verklaringen voor de lage respons. De responsverwachting in het onderwijs ligt tussen de 30% en 40%, al heeft Turkenburg (2008) in een onderzoek naar besturen in het PO en VO in deze laatste sector een respons bereikt van 53%. Honingh (2008) bereikte in onderzoek binnen BVE-instellingen een gemiddeld responspercentage van 71% voor middenmanagers binnen bekostigde en niet-bekostigde onderwijsinstellingen.

72 Daaraan is de voorkeur gegeven boven digitaal enquêteren. De namen van individuele bestuurders waren namelijk niet bekend op basis van het CFI-bestand. Bovendien vermeldde het bestand vooral algemene in plaats van individuele e-mailadressen. Tot slot ontbraken veel e-mailadressen van besturen.

elkaar gekoppeld (vergelijk Karstanje et al. 2008). Op de websites van alle 322 geselecteerde scholen en vestigingen zijn – mits beschikbaar – de namen achterhaald van de schoolleiders. De scholen zijn vervolgens aangeschreven (geadresseerd aan de specifieke schoolleider of aan de directeur in het algemeen) met het verzoek om medewerking. In totaal zijn er 3914 vragenlijsten verstuurd met een begeleidende brief gericht aan de voorzitter van het bestuur of de directeur van de school. Aan de besturen is één vragenlijst gestuurd (gericht aan de voorzitter van het bestuur); aan alle vestigingen is een set van 11 schriftelijke vragenlijsten inclusief antwoordenvolop toegezonden, één voor de schoolleider en tien voor middenmanagers. Omdat middenmanagers niet rechtstreeks benaderd konden worden, zijn de schoolleiders in de begeleidende brief expliciet verzocht om de vragenlijst voor middenmanagers intern naar de juiste personen door te sturen. Er is gevraagd om de tien opgestuurde vragenlijsten te verspreiden onder zo veel mogelijk (maximaal tien) middenmanagers in hun school. Middenmanagers konden zelf hun enquête retourneren.

Leidinggevend hadden ruim drie weken om op het verzoek tot deelname te reageren. Vooraf en tijdens de dataverzameling is op een aantal manieren gestreefd naar een zo hoog mogelijk responspercentage, of, anders gesteld, om de non-respons zo goed mogelijk tegen te gaan (vergelijk Hox 1997). De belangrijkste maatregel was het ondernemen van meerdere, herhaalde contactpogingen. Twee weken na het versturen van de vragenlijst is één schriftelijk rappel gestuurd. Na drie weken waren er 260 enquêtes geretourneerd. Omdat alle vragenlijsten voor schoolleiders en middenmanagers binnen vestigingen voor de verspreiding een nummer hadden gekregen, kon worden bepaald welke vestigingen hadden gereageerd en welke niet. Begin juni 2009 is het verzoek om medewerking nog één keer herhaald bij de vestigingen die nog niet hadden gereageerd (dat wil zeggen: scholen waarvan geen enkele schoolleider of middenmanager een vragenlijst had ingevuld). Bij deze groep is een telefonisch rappel uitgevoerd: met alle betreffende vestigingen is telefonisch contact gelegd. Van de vestigingen waarvan ten minste één schoolleider of middenmanager een vragenlijst had geretourneerd, is het e-mailadres opgezocht. Deze vestigingen zijn nogmaals herinnerd aan het onderzoek en gevraagd om collega's aan te moedigen aan het onderzoek deel te nemen. Omdat er ook in juni 2009 nog regelmatig ingevulde vragenlijsten arriveerden – mede naar aanleiding van de herinnering per telefoon en e-mail – is besloten het veldwerk pas eind juni 2009 af te sluiten, ruim zeven weken na het versturen van de vragenlijst. De herinneringen bleken zeer effectief te zijn, aangezien ruim 100 vragenlijsten na de aanvankelijke sluitingsdatum (eind mei 2009) alsnog zijn opgestuurd.

Aanvankelijk is aan alle vestigingen een set van 10 vragenlijsten voor middenmanagers opgestuurd. Met betrekking tot het uitrekenen van het responspercentage was het echter van belang om te achterhalen onder hoeveel middenmanagers de vragenlijst *daadwerkelijk* is verspreid. Niet elke vestiging of school heeft immers 10 middenmanagers; in vestigingen die besloten niet mee te doen aan het onderzoek, is de vragenlijst nooit verspreid. Om te ondervangen dat het responspercentage een vertekend beeld zou geven, is bij het bellen en mailen met vestigingen ook gevraagd onder hoeveel middenmanagers de vragenlijst is verspreid. Op deze manier is van 272 van de 319 vestigingen (85%) achterhaald onder hoeveel managers de vragenlijst is verspreid (616 middenmanagers). Voor de 47 scholen en vestigingen die niet konden worden bereikt, of die hebben niet gereageerd op herhaaldelijke verzoeken is het gemiddeld aantal onder middenma-

nagers verspreide enquêtes berekend.<sup>73</sup> Een meer realistische benadering van het aantal verspreide enquêtes is dat 723 vragenlijsten van de 3220 opgestuurde enquêtes voor middenmanagers (22%) daadwerkelijk zijn verspreid. In totaal zijn de gegevens van 364 leidinggevenden verwerkt, dat is een respons van 9%. In feite is de respons hoger, omdat niet alle vragenlijsten zijn verspreid onder middenmanagers. Op basis van de vaststelling van 723 verspreide enquêtes kan de respons worden vastgesteld op 26%, zie tabel 4.5.

Tabel 4.5: Respons op basis van uitgezette enquêtes en verspreiding.

	Verzonden	Daadwerkelijk verspreid	Respondenten	Respons % o.b.v. verstuurd	Respons % o.b.v. daadwerkelijk verspreid
Besturen	358	358	88	25%	25%
Vestigingen	322 + 3220 = 3542	319 + 723 = 1042	263	7%	25%
VO-raad*	14	14	12	86%	86%
Missing**			1		
<b>Totaal</b>	<b>3914</b>	<b>1414</b>	<b>364</b>	<b>9%</b>	<b>26%</b>

\* In het voorjaar van 2009 is aan leidinggevenden die enkele regiobijeenkomsten van de VO-Raad bezochten de mogelijkheid geboden om deel te nemen aan het onderzoek. Twaalf van de veertien geïnteresseerde leidinggevenden hebben uiteindelijk hun medewerking verleend aan het onderzoek.

\*\* Van één respondent kon de functie niet worden bepaald. Van de 364 ingezonden vragenlijsten kon er één niet worden herleid tot het schoolnummer omdat het respondentnummer was verwijderd door de respondent. Hoewel van deze respondent een aantal achtergrondgegevens ontbreekt, maakt hij/ zij wel deel uit van het totale respondentenbestand.

#### 4.6.4 Beschrijving en beoordeling van respons en non-respons

In totaal hebben 364 leidinggevenden in het voortgezet onderwijs een ingevulde vragenlijst teruggestuurd. Er zijn gegevens verzameld onder 75 bovenschools bestuurders, 90 schoolleiders en 198 middenmanagers.<sup>74</sup> In de bijlagen G en H wordt de steekproef beschreven aan de hand van enerzijds een aantal persoonlijke en beroepsmatige kenmer-

73  $616 : (319 - 47) = 616 / 272 =$  gemiddeld 2,26 enquêtes (middenmanagement) verspreid per vestiging;  $2,26 * 319$  vestigingen = 722,44 enquêtes verspreid in totaal.

74 Het is gebleken dat respondenten zichzelf soms anders categoriseren (iemand die is aangeschreven als bestuur categoriseert zichzelf als schoolleider). Er is uitgegaan van de functie die leidinggevenden zelf hebben aangekruist, en niet of een enquête is teruggestuurd vanuit een bestuur of school, zoals is gebeurd bij het vaststellen van het responspercentage.

ken van leidinggevend en anderzijds schoolorganisatorische kenmerken.<sup>75</sup> Uit deze beschrijving blijkt dat driekwart van de steekproef bestaat uit mannen en dat de leidinggevend die hebben deelgenomen aan het onderzoek een relatief hoge gemiddelde leeftijd hebben. Uit het overzicht met achtergrondkenmerken blijkt ook dat bijna negen op de tien respondenten (87%; N = 360) ervaring heeft als docent. Van alle leidinggevend geeft 57% les. Dit percentage ligt een stuk lager bij bovenschools bestuurders en schoolleiders: van de 152 respondenten geeft slechts 8% les. Van de 197 middenmanagers geeft 62% les. Een ruime meerderheid van de bovenschools bestuurders (87%) werkte in het onderwijs voordat zij bovenschools bestuurder werd. Tevens blijkt uit bijlage H dat de groep onderzochte leidinggevend behoorlijk gevarieerd is wat betreft de denominatie en de gemeenten waarin de scholen staan. Ook blijkt dat het merendeel van de respondenten werkzaam is op een school die deel uitmaakt van een bovenschools bestuur (66%) en/ of van een school met meerdere vestigingen (63%).

Doordat op aselechte wijze een steekproef is getrokken en de omvang van de steekproef voldoende groot is gebleken (vergelijk Miles en Huberman 1994; Fowler 2002), kunnen in dit onderzoek (binnen zekere marges) tamelijk betrouwbare uitspraken worden gedaan over de populatie leidinggevend als geheel. Op basis van de beschikbare gegevens kan echter niet met zekerheid worden vastgesteld of de dataproducerende steekproef een representatieve afspiegeling is van de hele populatie van leidinggevend en hun scholen, of daarvan afwijkt (vergelijk 't Hart et al. 2005). Een vergelijking op achtergrondkenmerken van de respons met de steekproef was niet mogelijk, omdat er geen relevante achtergrondkenmerken in het CFI-bestand zijn opgenomen waarvan kan worden aangenomen dat ze samenhangen met loyaliteit.<sup>76</sup>

Uit de responsgegevens is gebleken dat toch sprake is van een aanzienlijke *non-respons* – ondanks de intensieve pogingen om *non-respons* tegen te gaan (paragraaf 4.6.3). De pogingen om *non-respons* tegen te gaan hebben de onderzoeker tevens de mogelijkheid geboden om de redenen en oorzaken voor *non-respons* voor zover mogelijk te achterhalen via telefonisch contact en per e-mail. De belangrijkste redenen en oorzaken die door leidinggevend werden opgegeven, bleken zeer divers te zijn. De voornaamste reden bleek een algemene ‘onderzoeksmoeheid’ onder scholen te zijn (vergelijk Karstanje et al. 2008, 25). Een geringe motivatie en tijdgebrek (vooral doordat de enquête middenin de eindexamens-tijd heeft plaatsgevonden) hebben er toe bijgedragen dat veel leidinggevend (met name schoolleiders) niet of nauwelijks geneigd waren aan het onderzoek mee te werken. Dat waren echter niet de enige oorzaken. In een aantal gevallen is de vrij algemene of zelfs foutieve

---

75 Bij met name de schoolorganisatorische achtergrondkenmerken moet worden opgemerkt dat het vooral gaat om een perceptie van school-, vestigingsgrootte en leerlingaantallen, omdat veel leidinggevend deze vragen bij benadering hebben beantwoord. Deze cijfers zijn daarom vooral te zien als indicatie.

76 Het was alleen mogelijk te vergelijken op de denominatie van scholen. Het oordeel over de representativiteit van de steekproef zou te kort schieten als het enkel gebaseerd zou zijn op denominatie, onder meer omdat denominatie niet noodzakelijk verband houdt met loyaliteit.

adressering van de brieven en enquêtes een reden geweest voor non-respons.<sup>77</sup> Verder gaven enkele bovenschools bestuurders als indruk dat de vragenlijst te weinig was toegespitst op hun specifieke situatie, waardoor zij de vragenlijst niet wilden, of konden invullen. De relatief lage respons zou ook kunnen worden verklaard door de koppeling van het onderzoek onder schoolleiders aan dat van hun middenmanagers. Daardoor is er voor een aantal schoolleiders wellicht een extra drempel gecreëerd om mee te werken aan het onderzoek; naast locatie- of vestigingsdirecteuren moest de dataverzameling immers ook plaatsvinden onder middenmanagers. Enkele locatie- en vestigingsdirecteuren hebben aangegeven hun middenmanagers daar niet mee lastig te willen vallen. Hoewel deze redenen niet per definitie samenhangen met de inhoud van het onderzoek, kan op basis van deze gegevens niet worden bepaald of de relatief lage respons invloed heeft op de externe validiteit van de onderzoeksresultaten. Daarvoor zou een meer systematisch non-respons onderzoek moeten worden uitgevoerd om na te gaan of de non-respons wat betreft relevante variabelen afwijkt van de responsgroep (Majoor 2000, 97-98; vergelijk Hox 1997; Stoop 2005).<sup>78</sup>

#### 4.6.5 Beschrijving en verantwoording van de analysebeslissingen

Om de beschrijvende vragen van het kwantitatieve onderzoek te beantwoorden, is bij de analyse van de surveydata gebruikt gemaakt van descriptieve statistiek (gemiddelen, som).<sup>79</sup> Bij het vergelijken van middenmanagers, schoolleiders en bestuurders is gekozen voor het vergelijken van twee groepen leidinggevendenden in plaats van drie groepen. Daar zijn zowel theoretische als empirische gronden voor. In theoretische zin staan middenmanagers, anders dan schoolleiders en bovenschools bestuurders, vaak nog met één

---

77 Voor de aanschrijving is gebruik gemaakt van het Cfi-bestand waarin de belangrijkste kenmerken en het adres van schoolbesturen en vestigingen zijn opgenomen. Het bestand bevat echter niet de namen van individuen, zoals de voorzitters van het bestuur en directeuren van vestigingen en locaties. De brief en vragenlijst zijn gestuurd aan 'de voorzitter' van het schoolbestuur, de voorzitter van het bestuur werd verzocht de vragenlijst in te vullen, of eventueel een vervanger. Vooral bij grote besturen in grote gemeenten was de adressering op basis van Cfi-gegevens waarschijnlijk te algemeen. Bovendien werd duidelijk dat het Cfi-bestand niet meer volledig *up to date* was (onjuiste adressering of fusie tot een nieuw schoolbestuur).

78 Door het uitvoeren van een time trend extrapolation test is overigens wel gecontroleerd of in het onderzoek sprake is van een non-response bias. Deze methode gaat er van uit dat zogenaamde 'late' respondenten meer overeenkomsten vertonen met mensen die niet aan het onderzoek hebben deelgenomen dan 'vroeg' respondenten (Armstrong en Overton 1977). De 260 leidinggevendenden die binnen drie weken een ingevulde vragenlijst hebben teruggestuurd, zijn vergeleken met de ruim honderd respondenten die de vragenlijst later hebben gecompleteerd en teruggestuurd, dat wil zeggen na de herhaalde contactpogingen (zie hoofdstuk 4.6.3). De uitgevoerde t-toetsen laten geen significante verschillen zien tussen beide groepen respondenten voor wat betreft de scores op de kernvariabelen uit het onderzoeksmodel (attitude, inschatting relationele consequenties, loyaal gedrag). Deze uitkomsten zijn een aanwijzing dat in dit onderzoek geen sprake is van een non-response bias.

79 De data zijn geanalyseerd met het programma SPSS 16.0.

been in het primaire proces, op minder grote afstand van docenten dan schoolleiders en bestuurders. In empirische zin geven de responscijfers aanleiding voor dezelfde indeling, aangezien het terugbrengen van drie groepen tot twee groepen leidinggevendens ervoor zorgt dat twee groepen van relatief gelijke omvang ontstaan. Om de verschillen – die zijn gericht op het vergelijken van typen leidinggevendens – te beantwoorden is gebruik gemaakt van een t-test voor niet-gekoppelde steekproeven.<sup>80</sup>

Om de verklarende vragen te beantwoorden, dat wil zeggen om de bijdrage van zowel affectieve betrokkenheid, het gevoel van verplichting als de inschatting van relationele consequenties aan loyaal gedrag vast te stellen – zijn multiple regressieanalyses uitgevoerd (op basis van Baron en Kenny 1986; Aiken en West 1991).<sup>81</sup> Door het gebruik van deze laatste methode konden meerdere samenhangen tegelijkertijd worden getest en kon worden bepaald of er sprake is van mediërende effecten.<sup>82</sup> Telkens is in de eerste plaats (1) een regressieanalyse uitgevoerd om te testen of er een significante relatie is tussen enerzijds affectieve betrokkenheid en gevoel van verplichting en anderzijds een type loyaal gedrag. Vervolgens is (2) de inschatting van relationele consequenties toegevoegd aan het model. In hoofdstuk 6 en 7 worden de resultaten gepresenteerd van de uitgevoerde

---

80 Door de wijze van steekproeftrekking kunnen middenmanagers, schoolleiders en bovenscholse besturen deel uitmaken van dezelfde schoolorganisatie of onderwijsinstelling (middenmanagers en schoolleiders binnen scholen, scholen binnen bovenscholse besturen). Doordat schoolleiders is gevraagd enquêtes te verspreiden onder middenmanagers, kan het mogelijk zijn dat schoolleiders hun middenmanagers hebben beïnvloed, en (met hun keuze voor middenmanagers) daarmee ook de uitkomsten van het onderzoek. Gezien de spreiding op de variabelen die loyaal gedrag meten, kan worden aangenomen dat de middenmanagers onder wie de enquête is verspreid eventueel 'lievelingen' van de schoolleider zouden kunnen zijn, maar in ieder geval niet wat betreft loyaal gedrag. Bovendien is een multi-level-analyse uitgevoerd om te controleren voor de schoolcontext, die heeft laten zien dat de schoolorganisatie er niet of nauwelijks toe doet. Daarom worden bovenscholse bestuurders en schoolleiders enerzijds en middenmanagers anderzijds beschouwd als twee onafhankelijke of niet-gekoppelde steekproeven.

81 Om te kunnen spreken van een mediërend effect moet aan vier condities worden voldaan die zijn beschreven door Baron en Kenny (1986). In de eerste plaats moet er een significante correlatie zijn tussen de onafhankelijke en de afhankelijke variabele (pad A). Ten tweede moet er een significante correlatie zijn tussen de onafhankelijke en de mediërende variabele (pad B). In de derde plaats moet er een significante correlatie zijn tussen de mediërende variabele en de afhankelijke variabele (pad C). De laatste voorwaarde luidt dat de samenhang tussen de onafhankelijke variabele en de afhankelijke variabele niet langer significant mag zijn (wordt 'geëlimineerd') als de mediërende variabele in de regressieanalyse wordt toegevoegd.

82 Door middel van regressieanalyse kan worden vastgesteld in hoeverre de onafhankelijke variabelen (onafhankelijk en gezamenlijk) de variantie van de afhankelijke variabelen kunnen verklaren, en daarmee het percentage totale door de onafhankelijke variabelen verklaarde variantie (zie onder meer Van der Velde et al. 2000, 163-168). Daarnaast kan de mate waarin veranderingen van waarden op de onafhankelijke variabele effect hebben op de waarde van de afhankelijke variabele worden bepaald (ibid.). In de regressieanalyses is een significantie-niveau aangehouden van  $p < 0,05$ .

regressieanalyses. Bij het uitvoeren van de regressieanalyses zijn – omwille van de overzichtelijkheid van de analyse en duiding – het gevoel van schuld en bezorgdheid samengevoegd tot één schaal voor het meten van relationele consequenties (Cronbachs  $\alpha = .81$ ).<sup>83</sup>

De laatste voorwaarde van Baron en Kenny (1986) om te kunnen spreken van een mediërend effect, luidt dat de samenhang tussen de onafhankelijke variabele en de afhankelijke variabele niet langer significant mag zijn als de mediërende variabele in de regressieanalyse wordt toegevoegd. Echter, in gevallen waarin de samenhang tussen de onafhankelijke variabele en de afhankelijke variabele wel (in meer of mindere mate) afnam, maar wel significant bleef, is gecontroleerd voor *partiële mediatie*.<sup>84</sup> Om te kunnen spreken van partiële mediatie is een afname voldoende, terwijl voor complete mediatie de correlatie ideaal gezien niet meer significant hoort te zijn. Om na te gaan of de regressiecoëfficiënt met betrekking tot het verband tussen de onafhankelijke en de afhankelijke variabele significant lager is, na controle voor de mediator, is de zogenaamde *Sobel-test* uitgevoerd (Sobel 1982).<sup>85</sup>

Aan het slot van de survey zijn leidinggevend en in de gelegenheid gesteld kritische thema's, actuele onderwerpen en situaties te benoemen die duidelijk maken met welke loyaliteitsconflicten en dilemma's zij te maken hebben. Ook konden leidinggevend en opmerkingen maken over het onderzoek. De voorbeelden en opmerkingen die leidinggevend en hebben gerapporteerd, zijn geclusterd naar aanleiding van de variabele waarop ze betrekking hadden. In de hoofdstukken waarin de empirische resultaten worden behandeld, is een aantal van deze fragmenten als citaat opgenomen, aangegeven met een nummer dat kan variëren van 'R1' tot en met 'R364'.

---

83 Hoewel het van belang is om schuld en bezorgdheid te beschouwen als te onderscheiden typen gevoelens, worden beide variabelen in dit onderzoek naar loyaliteit en loyaliteitsconflict onder dezelfde noemer geschaard, namelijk de inschatting van relationele consequenties (zie hoofdstuk 3.6.3). Hoewel het om inhoudelijke redenen niet ideaal is om beide variabelen tot één schaal samen te voegen, is daar toch voor gekozen om de invloed van de inschatting van relationele consequenties – als gemeenschappelijke noemer – op loyaal gedrag te onderzoeken, en op die manier te komen tot een zo eenvoudig mogelijk (*parsimonious*) model.

84 Vandenaabele (2009, 15) stelt dat het laatste criterium van Baron en Kenny gerelativeerd kan worden tot een 'significante reductie van het directe effect' in plaats van een 'complete eliminatie van het effect'. Wanneer deze relativering kan worden toegepast is er sprake van *partiële mediatie*. In dat geval moet worden beoordeeld of de afname van de regressiecoëfficiënt significant is (door middel van de Sobel-test). Als dat niet het geval is, kan het effect van een variabele worden aangeduid als mediërend, terwijl het effect in feite niet-significant is. Vandenaabele stelt dat deze laatste stap moet worden opgenomen in analyses van partiële mediatie (vergelijk Wood et al. 2008). Baron en Kenny (1986) noemen deze stap niet expliciet als noodzakelijke stap, aangezien hun richtlijnen voor analyse zich richten op het aantonen van *complete* mediatie (vergelijk Kenny 2008).

85 Om te testen voor een partieel mediërend effect, wordt het mediërend effect ( $\beta$  van pad A vermenigvuldigd met  $\beta$  van pad b) gedeeld door zijn standard error (Sobel 1982), wat resulteert in een Z-score. Als deze score de  $|1.96|$  overschrijdt, wordt statistische significantie aangetoond op een niveau van .05 of lager en is er sprake van mediatie. Zie voor de details van deze procedure bijvoorbeeld Baron en Kenny (1986), Holmbeck (2002) en Wood et al. (2008) in Vandenaabele (2009, 15).



## 4.7 Focusgroepen

### 4.7.1 Doelstelling

Voor dit onderzoek is niet alleen gebruik gemaakt van semigestructureerde diepte-interviews, maar ook van focusgroepen. De focusgroepen spelen een belangrijke rol bij de integratie van kwantitatieve en kwalitatieve onderzoeksmethoden. Om de interne validiteit van het onderzoek te versterken (bijvoorbeeld Swanborn 1996) is geprobeerd om meer inzicht te krijgen in de resultaten die uit het survey-onderzoek naar voren zijn gekomen, onderzoeksresultaten te verklaren en bevindingen uit de survey te verdiepen met voorbeelden uit dagelijkse managementpraktijken. Omdat het belangrijkste doel was om te achterhalen wat de collectieve steun is van leidinggevendenden voor (alternatieve verklaringen van) een aantal onderzoeksresultaten (Tiemeijer 2009, 151), is gekozen voor het organiseren van een aantal groeps gesprekken. Als meer specifieke vorm van het groeps gesprek is gekozen voor *focusgroepen* (Stewart et al. 2007). Met de inzet van focusgroepen is geprobeerd om leidinggevendenden niet als individuele enkelingen te bestuderen, maar vooral als onderdeel van de categorie leidinggevendenden waartoe zij behoren.

In focusgroepen wordt de interactie tussen de deelnemers doelbewust ingezet om gegevens te verkrijgen (Van Selm en Wester 2006; vergelijk Morgan 1996; Morgan 1997, 2; Boeije 2010, 63-64). Door de interactie in focusgroepen kan snel boven water worden gekregen wat het palet is aan meningen en betekenissen rond diverse onderwerpen.<sup>86</sup> Door onderzoeksresultaten en voorlopige conclusies daarover voor te leggen aan leidinggevendenden, konden bevindingen geverifieerd en eventueel bijgesteld worden. De focusgroepen waren gericht op het in beeld krijgen van overeenstemming, maar ook van verschillen. Door leidinggevendenden te vragen of ze het eens zijn met beschrijvingen, interpretaties en conclusies, konden conclusies worden aangescherpt. Bovendien kon in de focusgroepen kennis worden genomen van specifieke omstandigheden die van invloed zijn op in de survey gevonden samenhang tussen variabelen.

### 4.7.2 Samenstelling van de focusgroepen

Bij de selectie van de respondenten en de samenstelling van de focusgroepen is als uitgangspunt genomen dat deelnemers aan de focusgroepen vertegenwoordigers zouden zijn van de subgroepen van leidinggevendenden die in dit onderzoek centraal staan: mid-

---

86 Doordat ook de andere deelnemers bekend zijn met het onderwerp kunnen zij elkaar tegenwicht bieden. 'Respondenten associëren op basis van wat anderen zeggen, gaan onderling in discussie, moeten hun mening verdedigen of beter uitleggen, et cetera' (Tiemeijer 2009, 149). Op deze wijze worden deelnemers aan het interview gestimuleerd hun antwoorden te nuanceren en nauwkeurig te beargumenteren. 'Omdat de respondenten zelf onderlinge overeenkomsten en verschillen gaan benoemen, wordt een deel van de analyse al door de discussianten verricht' (Tiemeijer 2009, 150). Door de groepsdynamiek komt binnen een relatief kort tijdsbestek toch snel veel nieuwe informatie boven tafel (vergelijk Van Selm en Wester 2006; Halcomb et al. 2007).



denmanagers, schoolleiders en bovenschools bestuurders (vergelijk Van Selm en Wester 2006).<sup>87</sup> Er is voor gekozen om de focusgroepen homogeen samen te stellen (op basis van functietype), zodat de deelnemers gericht zouden zijn op het zo goed mogelijk naar voren te brengen van hun (collectieve) perspectieven, referentiekaders en ervaringen (vergelijk Van Selm en Wester 2006).

Bij de samenstelling van de focusgroepen is geprobeerd om de kwantitatieve en kwalitatieve onderzoeksmethoden te integreren. Deelnemers aan de focusgroepen zijn geselecteerd op basis van de survey (vergelijk Morgan 1996, 135). Daarbij is geprobeerd om *binnen* de groepen leidinggevendenden een heterogeen palet van perspectieven te bereiken, door te variëren op de afhankelijke variabele (loyaal gedrag).<sup>88</sup> Op basis van hun scores op loyaal gedrag zijn – voor zowel de groep met middenmanagers als de groep met bestuurders en schoolleiders – de respondenten geselecteerd die bij de survey hun e-mailadres hadden achtergelaten en op die manier persoonlijk konden worden benaderd (maart 2010). Omdat de eerste ronde weinig respons opleverde, is na een week een reminder gestuurd. Daarna is een tweede groep leidinggevendenden aangeschreven op basis van dezelfde selectiecriteria.<sup>89</sup> In tabel 4.6 is weergegeven hoe de respons er uit ziet en hoe die tot stand is gekomen. Uit de tabel is op te maken dat ondanks de lage respons een redelijke spreiding is bereikt wat betreft typen leidinggevendenden en scores op loyaal gedrag.

Tabel 4.6: Respons focusgroepen naar functie.

	Totaalscore loyaal gedrag	Benaderd ronde 1	Aanmeldingen	Benaderd ronde 2	Aanmeldingen	Totaal
Middenmanagers	Hoog	9	0	10	1	1
	Gemiddeld	7	1	-	-	1
	Laag	9	0	10	0	0
Bestuurders en schoolleiders	Hoog	9	3	10	0	3
	Gemiddeld	9	3	-	-	3
	Laag	9	0	10	2	2
<b>Totaal</b>		52	7	40	2	10

87 Vanuit het oogpunt van vergelijkbaarheid zijn bovenschools bestuurders en schoolleiders – net als bij de analyse van de survey – als één groep samengenomen.

88 De scores op de afhankelijke variabelen (de vier typen loyaal gedrag) zijn opgeteld tot een totaalscore. Op basis van deze totaalscores (die varieerden van 6,00 tot 19,00) zijn drie groepen samengesteld: leidinggevendenden met een hoge score op loyaal gedrag (> 15,00), gemiddelde scores (11,00-15,00) en een lage score op loyaal gedrag (< 11,00).

89 Omdat de verschillen tussen de groepen hoog-midden-laag (wat betreft loyaal gedrag) steeds kleiner werden naarmate er meer respondenten werden benaderd, is in de tweede ronde gekozen om alleen leidinggevendenden te benaderen uit de groep respondenten met een hoge en lage score op loyaal gedrag. Er zijn geen leidinggevendenden meer geselecteerd uit de zogenaamde middengroep.

Aanvankelijk werd beoogd om twee focusgroepen voor middenmanagers en twee focusgroepen voor schoolleiders en bestuurders te organiseren met het oog op de representativiteit van de opvattingen (vergelijk Halcomb et al. 2007). Bovendien werd gestreefd naar een omvang van zes tot acht leidinggevendenden per focusgroep. Omdat dit aantal niet werd bereikt met de selectie van respondenten via de e-mail, zijn op basis van het voor de survey gebruikte CFI-bestand 14 scholen voor voortgezet onderwijs in de stad Utrecht aangeschreven.<sup>90</sup> Deze poging heeft een extra respons opgeleverd van één middenmanager, die voor het gesprek met middenmanagers is uitgenodigd. Daarmee zijn in totaal elf leidinggevendenden bereid bevonden om deel te nemen aan de focusgroepen.

### 4.7.3 Dataverzameling

Op basis van de respons zijn in april 2010 drie focusgroepen georganiseerd. Alle bijeenkomsten hebben plaatsgevonden op het departement Bestuurs- en Organiseringswetenschap in Utrecht. Elf leidinggevendenden hebben deelgenomen aan de gesprekken. In één focusgroep is met drie middenmanagers gesproken; aan de overige twee gesprekken hebben telkens twee schoolleiders en twee bovenschools bestuurders deelgenomen.

Met het oog op de vergelijkbaarheid tussen de groepen leidinggevendenden, is gekozen om de focusgroepen in te richten als een meer gestructureerde discussie (vergelijk Morgan 1996; Van Selm en Wester 2006). In alle focusgroepen zijn dezelfde thema's aan de orde gesteld. Het doel van de focusgroepen was om meer informatie te verzamelen over de relatie van leidinggevendenden met de docenten in hun school, om na te gaan in hoeverre conclusies over loyaliteit en loyaliteitsconflict werden gedeeld door leidinggevendenden in het voortgezet onderwijs en om meer inzicht te krijgen in de situatieafhankelijkheid en contextgebondenheid van loyaliteit en loyaliteitsconflict (zie ook bijlage I). Daarbij is nadrukkelijk geprobeerd om de gesprekken te koppelen aan een aantal concrete thema's die in het voortgezet onderwijs spelen, en die relaties tussen managers en professionals mogelijk onder druk kunnen zetten.<sup>91</sup> De deelnemers aan de focusgroepen zijn in bijeenkomsten voortdurend bevraagd op de aspecten die hun mening over docenten, loyaliteit en loyaliteitsconflict hebben gevormd. Daarbij is vooral ingegaan op standpunten, opvattingen, houdingen en emoties rond deze gespreksthema's (vergelijk Van Selm en Wester 2006, 553).

De vragen tijdens de sessies zijn gesteld door de onderzoeker en een collega-onderzoeker van het departement Bestuurs- en Organiseringswetenschap (Universiteit Utrecht).

---

90 Het bleek vooral moeilijk om middenmanagers bereid te vinden tot deelname aan het onderzoek (veel middenmanagers konden zich niet vrijmaken om naar Utrecht af te reizen). Aan de rector en locatiedirecteuren van de Utrechtse scholen is daarom een e-mail gestuurd met de vraag of zij de onderzoeker konden helpen aan de contactgegevens van één of twee middenmanagers (conrector, afdelingsleider, teamleider, et cetera) die konden worden uitgenodigd om deel te nemen aan één van de groepsgesprekken voor middenmanagers. Dit verzoek is na een week herhaald.

91 Zie hiervoor paragraaf 4.4.1.

De collega-onderzoeker trad tevens op als gespreksleider en heeft de groepsdynamiek in de gaten gehouden (zie voor het belang hiervan bijvoorbeeld Morgan 1996; Gibson 2007 in Boeije 2010, 64). Geprobeerd is om de mogelijke negatieve invloed van de groepsdynamiek – zoals het verzwijgen van meningen, het conformeren aan dominante groepsnormen – te ondervangen (vergelijk Hollander 2004; Boeije 2010). Dat is gedaan door in de gesprekken door te vragen, ruimte te geven aan ‘afwijkende’ meningen, alle deelnemers aan het woord te laten, ruimte te bieden om op elkaar te reageren als sprake was van verschillen van inzicht, af en toe samen te vatten en ruimte te creëren voor aanvullende op- of aanmerkingen van deelnemers.

#### 4.7.4 Data-analyse en rapportage

Bij de data-analyse van de focusgroepen zijn verschillende stappen doorlopen (vergelijk Van Selm en Wester 2006, 553; Boeije 2010). Alle focusgroepen zijn digitaal opgenomen en uitgeschreven. De data-analyse heeft plaatsgevonden op basis van de uitgeschreven versies van de focusgroepen. De analyse is gestuurd door de onderzoeksvragen en de gespreksthema’s (Van Selm 2007, 9). Door de eerder in het onderzoek gehanteerde operationalisering en codering kon gericht en selectief worden gecodeerd, waarbij in meer vergelijkende zin op zoek is gegaan naar dimensies in het materiaal die verwijzen naar overeenkomsten en verschillen in opvattingen over (relaties met) docenten, loyaliteit en loyaliteitsconflicten (Van Selm en Wester 2006, 554). De data uit de focusgroepen zijn op drie niveaus geanalyseerd (vergelijk Boeije 2010). In de eerste plaats is in de analyse aandacht besteed aan de antwoorden van individuele deelnemers aan de focusgroepen. In de tweede plaats is aandacht besteed aan de vergelijking tussen groepen leidinggevenden die hebben deelgenomen aan verschillende focusgroepen. Daarbij is bijvoorbeeld gekeken naar gedeelde ervaringen in elke groep. Tot slot is in de analyse aandacht besteed aan de groepsinteractie. Daarbij is bijvoorbeeld per onderwerp gekeken naar overeenkomsten en verschillen tussen leidinggevenden.

In de rapportage van de resultaten van de focusgroepen zijn vooral citaten van individuele leidinggevenden weergegeven. Om recht te doen aan het speciale karakter van de groeps gesprekken, is op een enkele plaats in de empirische hoofdstukken een groepsinteractie weergegeven (vergelijk Boeije 2010, 140). De deelnemers aan de focusgroepen worden in de empirische hoofdstukken aangeduid met een nummer dat kan variëren van ‘FG r1’ tot en met ‘FG r11’, waarbij ‘FG’ staat voor ‘focusgroep’.

## 4.8 Slot

Dit hoofdstuk heeft inzicht gegeven in de kwalitatieve en kwantitatieve onderzoeksmethoden (interviews, een survey en focusgroepen) die in het onderzoek zijn gebruikt om de empirische deelvragen van het onderzoek te beantwoorden. Het onderzoek richt zich op middenmanagers, schoolleiders en bovenschools bestuurders in het voortgezet onderwijs. In de hoofdstukken 5, 6 en 7 worden de resultaten van het onderzoek gepresenteerd. Hoofdstuk 5 geeft antwoord op de deelvraag die betrekking heeft op hoe leidinggevenden veranderingen in het voortgezet onderwijs beleven en welke consequenties dat heeft voor

de positie van leidinggevend en hun relatie met docenten. In hoofdstuk 6 en 7 worden de empirische deelvragen beantwoord die betrekking hebben op loyaliteit en loyaliteitsconflict.

# Hoofdstuk 5

## De veranderde positie van leidinggevenden

### 5.1 Inleiding

### 5.2 Veranderingen in het voortgezet onderwijs

- 5.2.1 Onderwijsinhoudelijke veranderingen
- 5.2.2 Schoolorganisatorische veranderingen
- 5.2.3 Maatschappelijke opdrachten
- 5.2.4 Verandermanagers?

### 5.3 Tussen veranderingen en verwachtingen

- 5.3.1 Onderwijsinhoudelijke veranderingen
- 5.3.2 Schoolorganisatorische veranderingen
- 5.3.3 Maatschappelijke opdrachten
- 5.3.4 Deelconclusies

### 5.4 Functioneren in een krachtenveld van belanghebbenden

- 5.4.1 Invloedrijke inmenging

### 5.5 Leidinggevenden onder druk?

- 5.5.1 Tegemoet komen aan wensen, eisen en verwachtingen
- 5.5.2 Gepercipieerde druk: verschillen tussen leidinggevenden
- 5.5.3 Verschillen in draagvlak
- 5.5.4 Deelconclusies

### 5.6 Een groot verantwoordelijkheidsgevoel

### 5.7 Conclusies



## 5.1 Inleiding

In de eerste twee hoofdstukken is gesteld dat onderzoek tot op heden weinig licht heeft geworpen op de vraag hoe leidinggevenden in het voortgezet onderwijs zich in dagelijkse managementpraktijken tot docenten verhouden. Tevens is betoogd dat het noodzakelijk is om te bestuderen hoe ontwikkelingen in de bestuurlijke, politieke en maatschappelijke context van scholen het werk en de leefwereld van leidinggevenden beïnvloeden, om op die manier een beter begrip te krijgen de wijze waarop leidinggevenden zich verhouden tot docenten.

Hoofdstuk 5 laat daarom hervormingen in het onderwijs en de veranderingen die daaruit voortvloeien, vooral zien via de ervaringen van leidinggevenden. Er wordt geprobeerd om meer inzicht te krijgen in de invloed van hervormingen op het functioneren van middenmanagers, schoolleiders en bestuurders te midden van verschillende logica's en belanghebbenden. In het bijzonder wordt daarbij aandacht besteed aan de positie van leidinggevenden in relatie tot de docenten in hun scholen. Op basis van de resultaten van de interviews, de survey en het focusgroeponderzoek wordt een antwoord geformuleerd op de eerste empirische deelvraag van het onderzoek: *hoe beïnvloeden hervormingen het werk van leidinggevenden?*

Paragraaf 5.2 staat stil bij de onderwijsinhoudelijke en schoolorganisatorische veranderingen in het voortgezet onderwijs, en bij de maatschappelijke opdrachten waarmee scholen zich geconfronteerd zien. Daarbij wordt onder meer onderzocht hoe betrokken leidinggevenden zijn bij deze veranderingen. In paragraaf 5.3 wordt de manier bestudeerd waarop leidinggevenden zich positioneren ten aanzien van de drie typen veranderingen, en welke gevolgen dat in de ogen van leidinggevenden heeft voor hun relatie met docenten. Vervolgens wordt in paragraaf 5.4 het perspectief verlegd naar de verschillende belanghebbenden in en om de school die bij de veranderingen betrokken zijn. Onderzocht wordt hoe leidinggevenden de invloed van deze belanghebbenden op het schoolbeleid beoordelen. In paragraaf 5.5 wordt deze lijn doorgetrokken, door te bestuderen in hoeverre leidinggevenden druk voelen om tegemoet te komen aan de wensen, eisen en verwachtingen van belanghebbenden in en om hun school. De positie van leidinggevenden tussen hun docenten en direct-leidinggevenden wordt onderzocht door aandacht te besteden aan het mogelijke verschil dat leidinggevenden ervaren in het draagvlak voor veranderingen van beide partijen. In paragraaf 5.6 wordt vervolgens bestudeerd hoe verantwoordelijk leidinggevenden zich voelen voor verschillende belanghebbenden. Aan het slot van hoofdstuk 5 worden conclusies getrokken.

## 5.2 Veranderingen in het voortgezet onderwijs

Leidinggevenden geven aan dat er heel wat veranderd is in het management van scholen. Daarbij gaat het vooral om veranderingen in hun *positie* binnen schoolorganisaties en om veranderingen in hun relaties met docenten en met andere belanghebbenden in en om de

school. In plaats van ‘uitvoerder van regels uit Den Haag’ zijn scholen ‘beleidsmakers’ en ‘spelbepalers’ geworden. *‘We zijn van uitvoerder van regelgeving met duidelijke bekostigingsregels naar lumpsumfinanciering gegaan. We moeten meer eigen beleid maken, het is niet meer het toepassen van regels. (...) Alle ringen rondom het primaire proces, zoals leerlingbegeleiding, zijn niet meer gebonden aan regels, daar maak je zelf beleid op. Dat betekent dat het leiden van een school een aparte tak van sport is geworden’* (r23, rector; FG r4, voorzitter College van Bestuur). Leidinggevend en geven bijvoorbeeld aan dat zij verantwoordelijk zijn voor belangrijke aspecten van het schoolbeleid en voor werkgeverszaken die vroeger vastlagen in wet- en regelgeving, zoals bedrijfsvoering, personeelsbeleid en het strategisch beleid van de school (r1, r4, r15, rectoren).

Leidinggevend en hebben ‘veel meer op hun bordje gekregen’ (r12, rector). Dat blijkt niet alleen betrekking te hebben op de toegenomen verantwoordelijkheden en bevoegdheden van de schoolleiding. Zoals eerder al is beschreven in hoofdstuk 2, maar zoals ook blijkt uit de survey, ervaren leidinggevend en relatief veel verandering: veranderingen in het onderwijs, binnen de schoolorganisatie waarin ze werken en in de vorm van maatschappelijke opdrachten uit de omgeving van hun school. In deze paragraaf wordt per type verandering uitgewerkt in hoeverre leidinggevend en veranderingen ervaren en hoe betrokken ze zich voelen bij deze veranderingen.

### 5.2.1 Onderwijsinhoudelijke veranderingen

Leidinggevend en ( $n = 272$ ) ervaren een meer dan gemiddelde toename van het aantal onderwijsinhoudelijke veranderingen in het voortgezet onderwijs (zij scoren gemiddeld 3,75 op een schaal van 1 tot 5;  $sd = 0,86$ ). Van de respondenten is 68% het eens tot zeer eens met de stelling dat het aantal onderwijsinhoudelijke veranderingen sterk is toegenomen. Leidinggevend en geven aan dat zij allerlei onderwijsvernieuwingen hebben moeten doorvoeren, zoals de Basisvorming, de nieuwe onderbouw en de herijking van de Tweede Fase. Daarnaast hebben ze te maken gekregen met veranderende eisen en wensen ten aanzien van de onderwijsinhoud. Bovendien geeft een aantal leidinggevend en aan een verschuiving waar te nemen van klassikaal onderwijs naar onderwijs op maat en een verschuiving van kennisoverdracht naar zelfstandig leren en vaardigheden.

### 5.2.2 Schoolorganisatorische veranderingen

Leidinggevend en ( $n = 359$ ) vinden over het algemeen ook dat het aantal organisatorische veranderingen meer dan gemiddeld is toegenomen (3,65 op een schaal van 1 tot 5;  $sd = 0,91$ ). Van alle respondenten die een enquête hebben geretourneerd, is 64% het eens tot zeer eens met de stelling dat het aantal organisatorische veranderingen sterk is toegenomen. Leidinggevend en geven aan dat de verantwoordelijkheid voor kwaliteitszorg, kostenbeheersing en doelmatigheid in toenemende mate bij scholen is komen te liggen. Ook geven ze aan dat er meer nadruk is komen te liggen op het afleggen van verantwoording, het voeren van een actief kwaliteitsbeleid, het vorm geven aan integraal personeels- en taakbeleid en het stimuleren van samenwerking tussen docenten.

In tegenstelling tot de andere twee typen veranderingen, is er een significant verschil tussen enerzijds bovenschools bestuurders en schoolleiders en anderzijds mid-



denmanagers in hun perceptie van de toename van het aantal organisatorische veranderingen. Middenmanagers ( $n = 194$ ; gemiddelde 3,76 op een schaal van 1 tot 5;  $sd = 0,87$ ) vinden het aantal organisatorische veranderingen gemiddeld genomen sterker toegenomen dan bestuurders en schoolleiders ( $n = 164$ ; gemiddeld 3,52;  $sd = 0,94$ ).<sup>92</sup>

### 5.2.3 Maatschappelijke opdrachten

De meest sterke toename van veranderingen ervaren bestuurders, schoolleiders en middenmanagers op het terrein van de zogenaamde ‘maatschappelijke opdracht’ van de school (vergelijk Turkenburg 2005; Onderwijsraad 2008a). Overheid, politiek en ouders verwachten van scholen dat zij zich met allerlei maatschappelijk gewenste doelen bezig houden. Vaak betreft het onderwerpen die naast het reguliere onderwijs en curriculum gerealiseerd dienen te worden, zoals het bieden van opvoedingsondersteuning, jeugdzorg, criminaliteitsbestrijding, het voorkomen van overgewicht bij leerlingen, het organiseren van maatschappelijke stages, het voorkomen van segregatie in het onderwijs en het opvoeden van leerlingen tot verantwoordelijke burgers. Leidinggevend (n = 363) vinden dat het aantal maatschappelijke opdrachten sterk is toegenomen (gemiddelde score van 4,16 op een schaal van 1 tot 5;  $sd = 0,80$ ). Van de geënquêteerde leidinggevend is 85% het eens tot zeer eens met de stelling dat het aantal maatschappelijke opdrachten sterk is toegenomen.

Uit de interviews met leidinggevend komt eenzelfde beeld naar voren. De interviews laten zien dat de positie van leidinggevend verandert onder invloed van de vele ‘maatschappelijke opdrachten’ die scholen krijgen. *‘Er zijn meer onderwerpen die er vroeger niet waren, maar waar je wel iets mee moet’* (r18, rector). Een andere schoolleider is het daar mee eens: *‘Er zijn veel verschillende agenda’s waar je rekening mee moet houden. De maatschappij vraagt heel veel van ons als er problemen zijn, dat is meer geworden dan in andere jaren. Er wordt een groot beroep gedaan op scholen, scholen moeten een oplossing bieden voor bijvoorbeeld drugsproblemen en alcoholoverlast’* (r3, rector).

### 5.2.4 Verandermanagers?

Van leidinggevend wordt verwacht dat ze zich tot deze veranderingen verhouden. Maar hoe geëngageerd zijn leidinggevend eigenlijk aan veranderingen in het onderwijs? Uit de publieke en politieke discussie die in hoofdstuk 1 en 2 is behandeld, ontstaat een beeld van bovenschools bestuurders en schoolleiders die voorop lopen bij het implementeren van onderwijsvernieuwingen, zelf allerlei organisatorische veranderingen initiëren en zich met het oppakken van maatschappelijke taken maar wat graag profileren voor de buitenwereld. Om te onderzoeken of dit beeld kan worden gestaafd, is onderzocht in hoeverre leidinggevend zich geëngageerd voelen om dingen te doen die noodzakelijk zijn voor de succesvolle implementatie van veranderingen. Daarbij gaat het onder meer om de wens om steun te verlenen aan een verandering, om de overtuiging van de voorde-

---

92 Dit verschil is significant ( $t = -2.483$ ;  $df = 335.899$ ;  $p < 0,05$  bij tweezijdige toetsing).

len van een verandering, het gevoel dat het onthouden van steun negatieve implicaties kan hebben en om het gevoel verplicht te zijn om zich in te zetten voor een verandering (vergelijk Herscovitch en Meyer 2002).

Het onderzoek laat zien dat leidinggeevenden zich niet sterk, maar ook niet zwak gecommiteerd voelen aan veranderingen in het voortgezet onderwijs. Op een schaal van 1 tot 5 scoren leidinggeevenden iets boven het theoretisch middelpunt van de schaal, met een gemiddelde score variërend van 3,20 voor schoolorganisatorische veranderingen tot 3,35 voor onderwijsinhoudelijke veranderingen (zie tabel 5.1). Over het algemeen zijn bovenschools bestuurders, schoolleiders en middenmanagers in gelijke mate betrokken bij de verschillende typen veranderingen in het voortgezet onderwijs. Er zijn kleine, maar significante verschillen in de betrokkenheid bij onderwijsinhoudelijke en schoolorganisatorische veranderingen gevonden tussen enerzijds bestuurders en schoolleiders en anderzijds middenmanagers (zie tabel 5.1).<sup>93</sup>

Tabel 5.1: Gemiddelde scores en standaarddeviaties voor de betrokkenheid bij veranderingen van alle typen leidinggeevenden ( $n = 364$ ), bestuurders en schoolleiders ( $n = 165$ ) en middenmanagers ( $n = 198$ ).\*

Type veranderingen	Leidinggeevenden totaal ( $n = 364$ )		Bestuurders en schoolleiders		Middenmanagers		Sig. verschil
	Gem.	sd	Gem.	sd	Gem.	sd	
<b>Onderwijsinhoudelijk</b>	3,35	0,65	3,43	0,64	3,29	0,65	ja
<b>Schoolorganisatorisch</b>	3,20	0,60	3,32	0,60	3,10	0,58	ja
<b>Maatschappelijke opdracht</b>	3,25	0,66	3,27	0,69	3,24	0,63	nee

\* scores zijn gemeten op schaal van 1-5

Op basis van deze onderzoeksresultaten moet het beeld van de leidinggevende als een verandermanager met een ongebreidelde vernieuwingsdrang worden relativerend. Hoewel er verschillen zijn *binnen* groepen leidinggeevenden op hetzelfde functieniveau, en bij twee typen veranderingen ook *tussen* groepen leidinggeevenden, lijkt er in het algemeen sprake van een gemiddelde betrokkenheid van leidinggeevenden bij veranderingen.

93 Gemiddeld genomen zijn bovenschools bestuurders en schoolleiders (gemiddeld 3,43 op een schaal van 1 tot 5;  $sd = 0,64$ ) meer betrokken bij onderwijsinhoudelijke veranderingen dan middenmanagers (gemiddeld 3,29;  $sd = 0,65$ ). Dit verschil is significant ( $t = 2,036$   $df = 361$ ;  $p < 0,05$  bij tweezijdige toetsing). Daarnaast zijn bovenschools bestuurders en schoolleiders (gemiddeld 3,32;  $sd = 0,60$ ) gemiddeld genomen meer betrokken bij schoolorganisatorische veranderingen dan middenmanagers (gemiddeld 3,10;  $sd = 0,58$ ). Dit verschil is significant ( $t = 3,648$   $df = 361$ ;  $p < 0,001$  bij tweezijdige toetsing).

## 5.3 Tussen veranderingen en verwachtingen

Door veranderingen in de positie van leidinggevendenden lijken eisen, wensen en verwachtingen van verschillende belanghebbenden, maar vooral van docenten, op de schoolleiding te worden gericht. *‘De behoefte aan een legitimatie van beslissingen is heel erg toegenomen. (...) Vroeger was een schoolleider vooral primus inter pares, nu zit je echt meer in de rol van bestuurder en werkgever’* (r4, rector). In de interviews (bijvoorbeeld r4, r17, r23) stellen verschillende leidinggevendenden dat onbegrip van docenten over onderwijsbeleid, onderwijsvernieuwingen en politieke initiatieven zich in hun perceptie meer dan voorheen richt op ‘het management’. *‘Dingen die vroeger in regelgeving vanuit ‘Zoetermeer’ vastlagen, en waar we dan met zijn allen schande over konden spreken, daar moeten schoolleidingen nu beslissingen over nemen en hun keuzes legitimeren... Een gezamenlijke vijand, dat scheidt een band. (...) Nieuw is dat dingen als het vaststellen van lestabellen vroeger het ministerie werd verweten, en nu de schoolleiding. Er is een grotere claim op het schoolbestuur gekomen’* (r4, rector). Een andere schoolleider stelt dat vooral middenmanagers daarmee te maken hebben: *‘Doordat wij vanwege de veranderende regelgeving meer eigen beleid moeten maken, krijg je meer een wij-zij constructie tussen managers en docenten. Middenmanagers zitten dan wat meer in de vuurlijn dan wij. De middenmanager is uitvoerder van regelgeving en beleid dat we met elkaar hebben afgesproken, en wordt er wel op aangekeken’* (r23, rector).

In hoofdstuk 2 is uitgewerkt dat docenten van leidinggevendenden verwachten dat ze zorgen voor de noodzakelijke omstandigheden en voorwaarden om goed te functioneren. Daarbij gaat het bijvoorbeeld om een bepaald niveau van voorspelbaarheid, een gevoel van overzicht en controle en de afwezigheid van een permanente druk om te veranderen en zich aan te passen. Daarnaast verwachten docenten van leidinggevendenden dat zij als buffer optreden ten aanzien van externe verwachtingen vanuit de buitenwereld van de school. Uit het onderzoek blijkt dat leidinggevendenden voelen dat ze in een positie zijn terecht gekomen waarin ze zichzelf, hun school of hun team moeten positioneren ten opzichte van veranderingen. Leidinggevendenden moeten ‘van tijd tot tijd opnieuw hun positie bepalen ten aanzien van complexe thema’s’ (r23, rector). Een bovenschools bestuurder stelt: *‘Vanuit de school bestaat de neiging om de agenda klein te houden. Tegelijkertijd zijn wij het poortje waar verlangens of druk de school binnenkomen. Van ons wordt verwacht dat wij daar iets mee doen. We kunnen niet zeggen: ‘we doen het niet’ of ‘daar besteden we geen aandacht aan’. Je moet in ieder geval positie kiezen. En die positie ook nog eens intern vertalen’* (r22, bovenschools bestuurder).

Die interne vertaling is in de ogen van veel leidinggevendenden – van bestuurders tot middenmanagers – van tijd tot tijd een behoorlijk lastige klus. Immers, veranderingen in het voortgezet onderwijs, van de invoering van de maatschappelijke stage of de verplichting om ieder jaar 1040 klokuren te realiseren in de onderbouw tot het realiseren van extra begeleiding in het kader van voortijdig schoolverlaten, raken vaak aan het werk van docenten. Eén van de schoolleiders zegt daarover: *‘Docenten verwachten van de schoolleiding, wetende hoe zwaar het beroep van leraar al is, dat de taak van leraren niet wordt verzwakt. Terwijl ik denk: het kan soms wel beter en handiger. Dat betekent een beetje meer werk, maar het is toch eigenlijk een beetje scheefgegroeid in het verleden. En dat wordt mij dan kwalijk*

genomen. *Er wordt dan veel gemopperd, en ik krijg het terug in de MR en PMR' (r4, rector). Leidinggevend* geven aan dat zij niet altijd tegemoet kunnen komen aan de verwachtingen van docenten. Een bestuurder, lid van een directieraad, stelt in dat kader: *'Ik denk dat er meer belangen met kracht in het veld worden gezet. Wij nemen altijd de leerling als uitgangspunt, en dat conflicteert soms gewoon met belangen van docenten, en soms ook met mijn eigen belang. Wij kiezen voor leerlingen, terwijl docenten steeds meer druk op ons leggen om ook eens te kiezen voor hen; dat kan niet altijd samen' (r17). Leidinggevend* kunnen het gevoel hebben dat ze worden weggetrokken van docenten: *'[Dat je positie moet kiezen en die positie intern moet vertalen], betekent dat je als schoolleider meer naar de rand van de school wordt gezogen, want jouw agenda verschuift steeds meer naar randvoorwaardelijke processen (geld, formatie, CAO) en naar die maatschappelijke dingen waar we ook nog wat van moeten vinden en waarmee we ons bezig moeten houden' (r22, bovenschools bestuurder).*

De volgende subparagrafen geven een beeld van thema's en dossiers waar bestuurders, schoolleiders en middenmanagers verantwoordelijk voor zijn en waar hen wordt gevraagd een positie in te nemen. De wijze waarop leidinggevend

### 5.3.1 Onderwijsinhoudelijke veranderingen

Uit de interviews blijkt dat het implementeren van onderwijsvernieuwingen, zoals de invoering van het competentiegericht leren, niet per definitie op de instemming van leidinggevend

kan rekenen (R45, R193). Leidinggevend

leidinggevend: *'Ik heb gemerkt dat docenten verwachten dat de schoolleider ook richting geeft aan het onderwijs en de onderwijsinhoud, en zich daar mee bemoeit. (...) Ik kwam echter wel in een paradoxale situatie terecht, want toen ik zelf schoolleider werd, en wij begonnen met het ontwikkelen van visie, werd ons ineens door docenten verweten dat we veel te visionair bezig waren. Wat wil je nou docent? Dat is een heel lastige...'* (r20, locatiedirecteur).

Ook de manier waarop leidinggevenden vormgeven aan meer specifieke onderwijsinhoudelijke onderwerpen heeft invloed op hun relatie met docenten. Eén van de thema's die door leidinggevenden is benoemd, is het *leermiddelenbeleid*. Nieuwe onderwijsvormen vragen om ander leermateriaal en meer maatwerk voor leerlingen. Ook de financieringsstructuur van het leermateriaal is gewijzigd. Van leidinggevenden wordt verwacht dat zij vanuit een onderwijskundig en organisatorisch perspectief overzicht houden over gebruikte leermaterialen en nieuwe wensen ten aanzien van leermateriaal in een functioneel beleidplan te vertalen.<sup>94</sup> Dat kan leiden tot druk op de relatie met docenten. *'Ik moet in november al weten welke boeken gebruikt gaan worden. Dan krijg ik van docenten te horen: 'dus jij bepaalt welke boeken ik moet gebruiken?'. 'Nee, niet ik, de overheid maakt dat ik een planning moet maken!'. Dan hoor je: 'Ik word aangetast in mijn autonomie'. Maar om de planning rond te maken, moet ik dit nú rond maken. En zo zie je dat overheidsmaatregelen het maatschappelijke beeld van 'het management bepaalt' weer bevestigen, maar ik zit in de spagaat dat ik dat moet doen!'* (r16, rector).

Uit de interviews blijkt dat ook de toegenomen nadruk die de overheid en de Inspectie leggen op het verantwoord worden van de onderwijsinhoudelijke afstemming binnen scholen, kan leiden tot een druk op relaties tussen leidinggevenden en docenten. *'In de loop van de jaren zie je dat er wettelijk gezien steeds meer afstemming moet komen tussen wat docenten doen. De docent kan niet meer [bepalen] wat hij in zijn lokaal doet. Dat mag niet te veel verschillen met wat zijn collega van hetzelfde vak doet in dezelfde soort klassen. En dat moet bovendien – ook gelet op de verantwoording naar ouders en leerlingen – in overeenstemming zijn met verwante vakken. Als schoolleider kom je dan in de positie tegenover de opstelling van docenten: 'de inhoud van het vak gaat je niet aan'. Dus je kunt er [als schoolleider] ook bijna niks over zeggen in hun ogen. (...) In je functie heb je dan te maken met: er moet afstemming komen, de docenten voelen dat niet, en dan kun je in de situatie komen dat twee vaksecties verwachten dat je voor één van beide kiest'* (r15, rector).

In de interviews lijken enkele leidinggevenden naar voren te brengen dat tegenstellingen tussen leidinggevenden en docenten in het voortgezet onderwijs eigenlijk over opvattingen over de inhoud van het onderwijs gaan. *'[Discussies over managers en professionals hebben] niet zozeer te maken met hoe docenten tegen leidinggevenden aankijken, maar eerder met het feit dat ze het nodig vinden om aandacht te besteden aan kennisoverdracht in plaats van aan vaardigheden'* (r3, rector). Een andere schoolleider verbindt het beroep dat docenten doen op hun professionele autonomie met situaties waarin de schoolleiding wil overleggen over wat 'goed' onderwijs is: *'Op het moment dat je over leren begint te praten, met elkaar probeert te definiëren wat leren is en wat je daar als school aan probeert te doen, dan pas je de*

---

94 Zie voor meer informatie het dossier 'Leermiddelenbeleid' op de website van de VO-Raad (zie <http://www.vo-raad.nl/projecten/innovatieplatform-vo/deelprojecten/leermiddelenbeleid>, geraadpleegd juli 2010).

*autonomie van de individuele docent aan. Dát is een probleem bij een aantal docenten. Die zeggen ‘ik bepaal zelf wel wat ik doe’. (...) Bij het afleggen van verantwoording, daar zit de grootste spanning. De manager bepaalt niet, die vraagt aan docenten om uit te leggen wat hij aan het doen is, en of hij zich ontwikkelt op gebied van didactiek, pedagogiek, et cetera’ (r16, rector).*

### 5.3.2 Schoolorganisatorische veranderingen

Naast onderwijsinhoudelijke veranderingen, hebben leidinggevend in het voortgezet onderwijs ook met schoolorganisatorische veranderingen te maken. Sinds enkele jaren wordt er in het onderwijs een sterke nadruk gelegd op de verhoging van de aantrekkelijkheid van het beroep van docenten en de versterking van de functie van leraren (vergelijk Vogels en Bronneman-Helmers 2006; Commissie Leraren 2007). Voor besturen en leidinggevend betekenen deze doelstellingen een wijziging c.q. aanvulling op hun traditionele taken, bijvoorbeeld doordat de school als geheel een professionele organisatie moet worden waarin de samenhang tussen de veranderende onderwijspraktijk, het leren van leerlingen en de *professionalisering* van docenten in relatie tot elkaar moeten worden bevorderd. Het bevorderen van deze samenhang wordt voor een belangrijk deel vormgegeven via het strategisch *personeelsbeleid* van scholen, door leidinggevend vaak benoemd als ‘integraal personeelsbeleid’ (bijvoorbeeld R261). Thema’s waar leidinggevend zich mee bezig houden zijn bijvoorbeeld een sterkere functiedifferentiatie, een aanpassing van het formatiebeleid van hun school, het maken van een meerjarige personeelsplanning, het zorgen voor voldoende competenties en nieuwe bekwaamheden van docenten, het stimuleren van en investeren in ouder personeel, het opleiden en begeleiden van docenten in de school en het tegengaan van verzuim (bijvoorbeeld R261, R262, R303).<sup>95</sup>

Een middenmanager stelt dat de nieuwe rol als ‘manager van het personeel’ kan ‘wringen’ met andere rollen van leidinggevend: *‘De schoolleider van tegenwoordig is integraal manager. Daardoor is een schoolleider van nu tevens P&O-er. Dit wringt met het grote aantal operationele taken dat bij een teamleider hoort’* (R101). Het voeren van personeelsbeleid en de professionalisering van de organisatie raken aan de positie van docenten, opvattingen over wie of wat een ‘professional’ is en wie dat bepaalt. Sommige leidinggevend geven aan dat zij worstelen met hun rol. Vanuit het oogpunt van strategisch personeelsbeleid willen zij bijvoorbeeld mede bepalen welke scholing docenten volgen, terwijl sommige docenten dat zien als ‘ongewenste bemoeienis’ met hun werk als autonome professional. De invoering van persoonlijke ontwikkelingsplannen leidt bij leidinggevend tot een gevoelde spanning tussen hen en de docenten, evenals het voeren van functionerings- en beoordelingsgesprekken (R293, R296).

Ook de invoering van de *functiemix* wordt door leidinggevend vaak genoemd als een thema dat relaties tussen leidinggevend en docenten onder druk kan zetten (bijvoorbeeld R185; R280). Volgens de CAO moet de schoolleiding een functiegebouw

<sup>95</sup> Vergelijk het dossier ‘Personeelsbeleid’ op de website van de VO-Raad (<http://www.vo-raad.nl/themas/personeelsbeleid>), geraadpleegd juli 2010.



creëren waarin docenten meer mogelijkheden krijgen om door te groeien naar LC- en LD-functies.<sup>96</sup> Dat kan een lastige taak zijn voor leidinggevenden: ze moeten beoordelingen maken van het functioneren van docenten, differentiëren binnen het docententeam en beslissingen nemen over de promotie van docenten naar een hogere salarisschaal. Daarbij kunnen zich gevoelige vragen aandienen. *‘Welke docenten kunnen promoveren naar LC? Wie wel, wie niet en wat is de meetlat? Hoe voorkom je negatieve gevoelens bij docenten die in de LB-schaal blijven?’* (R280, schoolleider). Omdat deze beslissingen het personeelsbeleid en de daarin werkzame docenten binnen scholen raken, kunnen beslissingen felle discussies onder het personeel oproepen.

In het kader van hun verantwoordelijkheid voor het personeelsbeleid op school zien leidinggevenden zich ook geconfronteerd met bezuinigingen, die van invloed zijn op bijvoorbeeld de arbeidsvoorwaarden van het personeel. Bestuurders, schoolleiders en middenmanagers maken afwegingen over gevoelige onderwerpen, zoals de normjaartaak (het aantal lessen per jaar), taakbeleid en de inzet van meer (ondersteunend) personeel. Hoeveel lessen moeten docenten geven en hoeveel klokuren krijgen zij daarvoor? Wat is het percentage dat wordt gerekend voor de voorbereiding van de lessen? Hoeveel overige taken moeten docenten nog op zich nemen? Enkele leidinggevenden geven aan dat een deel van de docenten een hoge *werkdruk* en *taakbelasting* ervaart (R183, R192, R364). Andere leidinggevenden geven aan dat discussies over de zorgbreedte van de school en het taakbeleid ‘lastig’ kunnen zijn.<sup>97</sup> *‘In het kader van de werkdruk staat er ook druk op het taakbeleid, dat wil zeggen de invulling van de werkweek van docenten buiten het lesgeven om. Laat je dat als school ‘vrijwillig’, of leg je verplicht taken op?’* (R348, middenmanager).

Ten slotte kunnen ook de toegenomen verantwoording en nadruk op kwaliteitszorg druk zetten op relaties tussen leidinggevenden en docenten. Een leidinggevende stelt in reactie op de survey dat kwaliteitszorg door docenten gelijk kan worden gesteld aan controle: *‘In het kader van het kwaliteitszorgbeleid van de school hamert de Inspectie op de borging van beleid bij allerlei onderwerpen, zoals het toets- en cijferbeleid, terwijl docenten dat snel als controle ervaren in plaats van kwaliteitszorg’* (R283, middenmanager). Een andere schoolleider reageert in een groeps gesprek op een collega die onder verscherpt onderwijstoezicht staat: *‘Jij voelt je als schoolleider verantwoordelijk voor de kwaliteit, gemeten door de inspectie, en daar heb je verantwoordelijkheidshalve – terecht – aan te voldoen. En veel docenten hebben dat niet zo. Het zal ze deels een worst zijn dat de inspectie bepaalde uitspraken doet. Je hebt daar mis-*

---

96 De functiemix – de verdeling van leraren over salarisschalen LB, LC en LD – wordt gezien als een middel om de loopbaanmogelijkheden en de positie van docenten te verbeteren door een hogere inschaling en kortere carrièrelijnen. Bij de invoering zijn verschillende belanghebbenden betrokken: docenten, medezeggenschapsraden, personeelsfunctionarissen, schoolbesturen en schoolleiders. Zie voor meer informatie het dossier ‘Functiemix’ op de website van de VO-Raad (<http://www.vo-raad.nl/themas/arbeidsmarkt/functiemix>, geraadpleegd juli 2010).

97 Elk schoolbestuur wordt verplicht om in een zorgplan aandacht besteden aan de zorgbreedte van de school(en). Welke zorg kan de school bieden, wat kan de school aan? In dat kader moeten scholen ook aangeven wat de gevolgen zijn voor de professionalisering en het taakbeleid van docenten.

*schien een hogere ambitie in dan een bepaalde groep docenten?’ (r11, rector). Schoolorganisatorische veranderingen lijken van invloed te zijn op de positie van leidinggevenden. Eén van de geïnterviewde schoolleiders stelt dat de docenten in zijn school een in zijn ogen achterhaald beeld hebben van de rol van de schoolleiding: ‘Wat ik in al die jaren wel merk, is dat leraren die lang in het onderwijs zitten nog steeds een beeld hebben van een schoolleider die niet meer past bij het beeld van nu. (...) Dat betekent dat er een verwijdering is tussen docenten en de rector. (...) Dat is het lastige van de positie waarin ik zit: je wordt zakelijker, en mensen verwijten je dat je zakelijker wordt’ (r15, rector).*

### 5.3.3 Maatschappelijke opdrachten

Ten slotte lijkt ook het vormgeven aan maatschappelijke opdrachten te leiden tot druk op scholen en hun leidinggevenden. ‘Dat je meer op je bordje hebt, zit natuurlijk ook in alles wat er uit Den Haag over je heen komt. Zoals de maatschappelijke stage die moet worden opgezet. Eigenlijk ben je het als mens wel met die dingen eens, maar je moet [als school] ook gewoon nog onderwijs geven! En dat wordt wel eens vergeten. Alles wat je daar bij propt, gaat ten koste van ‘gewoon’ onderwijs!’ (r18, rector). Een andere schoolleider vult aan dat zij moeite heeft om alles gelijktijdig voor elkaar te krijgen: ‘Leraren en leerlingen moeten iets met maatschappelijke stages en onderwijsvernieuwingen. Zo zijn er veel onderwerpen die er vroeger niet waren, maar waar je wel iets mee moet. Alles wat je daar bij propt, gaat ten koste van ‘gewoon’ onderwijs’ (r12, rector). Dit beeld komt ook naar voren uit de reacties die respondenten geven op de vragenlijst. Het vormgeven aan de ‘maatschappelijke opdracht’ lijkt geen onverdeeld genoeg te zijn voor enkele leidinggevenden (R126, R233): ‘Politiek en maatschappij schuiven onderwerpen die thuishoren in gezin en maatschappij af op de school’ (R257).

Het geven van invulling aan maatschappelijke opdrachten leidt op sommige scholen tot druk op de relatie met docenten, die vinden dat ‘scholen daar niet voor zijn’ (r22, bovenschools bestuurder). Deze bestuurder vervolgt: ‘Vanuit een maatschappelijke agenda worden allerlei opdrachten de school binnen geschoven (burgerschapsvorming, dikke kinderen in de regio) waar je iets mee moet als schoolleider. Die opdrachten behoren niet tot de vanzelfsprekende taken waar de docent zich in herkent.’ Het vormgeven aan maatschappelijke opdrachten roept vragen op over de wenselijkheid van de verbreding van taken en de toerusting van scholen om maatschappelijke opdrachten adequaat te vervullen, onder meer door de weerstand die leidinggevenden kunnen ontmoeten binnen hun scholen. ‘Het is moeilijk om vorm te geven aan een maatschappelijke opdracht als je berekend ziet dat we de kosten die we moeten maken, niet vergoed zien. De samenleving roept tegen ons: ‘je moet het doen, maar hoe je het doet moet je zelf maar uitzoeken’. Je merkt dat veel schoolleiders daar enorm mee zitten. Ze proberen er naar beste eer en geweten iets van te maken, vervolgens krijgen ze intern en van leerlingen heel veel weerstand: ‘daar zijn we niet voor’. Daar loop je dus ergens het risico dat leidinggevenden zich ergens een beetje alleen voelen’ (r22). Uit het onderzoek blijkt overigens ook dat maatschappelijke opdrachten verhoudingen tussen bestuur, schoolleiding en docenten onder druk kunnen zetten. Eén van de leidinggevenden zegt daarover: ‘De kerndirectie bedenkt allerlei projecten zodat de school zich beter profileert, zoals de LOOT-school, de Cultuurschool, sportscholen en een Zuid-Afrika-project, zonder te kijken wat de consequenties zijn voor deelscholen, roosters en docenten’ (R125, middenmanager).



### 5.3.4 Deelconclusies

Paragrafen 5.2 en 5.3 maken duidelijk dat de toename van onderwijsinhoudelijke en schoolorganisatorische veranderingen en ‘maatschappelijke opdrachten’ in het voortgezet onderwijs niet op zichzelf staat. Leidinggevendenden ervaren dat hun positie en verantwoordelijkheden aan verandering onderhevig zijn en dat zij het aangrijpingspunt zijn geworden voor het initiëren van veranderingen en het vertalen van beleidsinitiatieven van ‘buiten’ naar docenten op de werkvloer. Het onderzoek laat daarbij zien dat leidinggevendenden niet aangemerkt kunnen worden als ‘verandermanagers’, aangezien zij zich slechts in gemiddelde mate betrokken voelen bij veranderingen in het voortgezet onderwijs.

De verandering in hun positie brengt in de perceptie van leidinggevendenden tegelijk met zich mee dat docenten een krachtiger beroep doen op de schoolleiding. Docenten zien hun leidinggevende(n) als degene(n) tot wie ze zich moeten richten met hun wensen, eisen en verwachtingen ten aanzien van het onderwijs, de schoolorganisatie, het personeelsbeleid en de maatschappelijke opdracht van de school. Tezamen hebben deze ontwikkelingen in de ogen van leidinggevendenden bijgedragen aan een grotere druk op de relatie tussen leidinggevendenden en docenten. De onderzoeksresultaten laten zien dat spanningen tussen de professionele logica van docenten en de logica van management en organisatie zich manifesteren in concrete beleidsinitiatieven en veranderingen. Bestuurders, schoolleiders en met name middenmanagers ervaren dat zij steeds meer degenen zijn (geworden) die daar afgewingen over moeten maken en positie moeten kiezen. Een positie die van tijd tot tijd ook bij henzelf kan leiden tot druk. De beslissingen van leidinggevendenden hebben consequenties voor het werk van docenten, en daarmee in potentie ook voor de relatie van leidinggevendenden met docenten. Een reactie van één van de respondenten op de survey vat dat treffend samen: *‘Ik ervaar een spanning tussen de papieren werkelijkheid van verantwoording en het levensechte organiseren en opereren’* (R74, schoolleider).

## 5.4 Functioneren in een krachtenveld van belanghebbenden

In de vorige paragrafen is uitgewerkt dat leidinggevendenden ervaren dat hun relatie met docenten onder druk staat als gevolg van onderwijsinhoudelijke en schoolorganisatorische veranderingen en maatschappelijke opdrachten. De wijze waarop leidinggevendenden zich tot die veranderingen verhouden, en daarmee ook hoe docenten en leidinggevendenden zich tot elkaar verhouden, heeft daarmee een *inhoudelijke* component. De positionering van scholen en leidinggevendenden krijgt echter ook gestalte in een veranderd *relationeel* krachtenveld van interne en externe belanghebbenden, zoals duidelijk is gemaakt in hoofdstuk 2. In de paragrafen 5.4 en 5.5 worden de ervaringen van leidinggevendenden ten aanzien van de bij het onderwijs betrokken belanghebbenden behandeld. Er wordt ingegaan op de door leidinggevendenden gepercipieerde invloed van interne en externe belanghebbenden op het schoolbeleid. Vervolgens wordt onderzocht in hoeverre leidinggevendenden druk ervaren naar aanleiding van de wensen, eisen en verwachtingen

van bij de school betrokken actoren. Daarbij wordt bovendien aandacht besteed aan de perceptie van leidinggevendens van het draagvlak onder hun docenten en hun direct leidinggevendens.

#### 5.4.1 Invloedrijke inmenging

De verandering in de positie van leidinggevendens heeft ook te maken met het veranderde speelveld waarbinnen zij werken, aangezien relaties met andere belanghebbenden binnen en buiten de school volgens veel leidinggevendens zijn veranderd. Zo is één van de geïnterviewde schoolleiders van mening dat het speelveld waarbinnen leidinggevendens in het voortgezet onderwijs functioneren, veelzijdiger is geworden. *‘Vroeger kon je je verschuilen achter de politiek, als er weer eens iets op je bureau dwarrelde. De hoeveelheid regelgeving is teruggelopen, maar de overheid heeft veel problemen met het formuleren van doelstellingen en het overlaten van het proces aan degenen die daar over gaan. Ik zit in een constante spagaat tussen wat er verticaal (door bestuur en inspectie) en horizontaal wordt gevraagd aan verantwoording. Je kunt je niet meer terugtrekken in een ivoren toren. Het spanningsveld is veelzijdiger geworden’* (r18, rector). Leidinggevendens geven aan dat hun werk veeleisender is geworden, omdat ze met meer belangen en belanghebbenden te maken hebben. Tegelijkertijd geven ze aan dat daardoor ook de druk op relaties tussen leidinggevendens en docenten kan toenemen, omdat docenten die verantwoordelijkheden en belangen soms niet kunnen ‘invoelen’, omdat ze een ander referentiekader hebben dan de schoolleiding (r1, r11, r15, r18). *‘Ik denk dat het aantal belangen waar een docent géén zicht op heeft, is toegenomen, omdat het gewoon niet tot zijn werk of dagelijkse blikveld behoort. Naarmate je je als schoolleider meer bezighoudt met abstracte belangen, waar de docent geen zicht op heeft (...) en afwegingen maakt die tegen zijn directe belang in gaan, dan zul je meer merken dat daar onbegrip over bestaat’* (r18, rector).

Veranderingen op het speelveld lijken voor een belangrijk deel herleid te kunnen worden tot veranderingen in relaties tussen belanghebbenden in het voortgezet onderwijs. Uit de survey blijkt dat scholen te maken hebben met andere partijen die – zo ervaren leidinggevendens – een gemiddeld tot tamelijk groot vermogen hebben om het beleid in de school te beïnvloeden. Wanneer de scores worden opgeteld die bestuurders, schoolleiders en middenmanagers toekennen aan de verschillende belanghebbenden, dan valt op dat alle gemiddelde scores boven het theoretisch middelpunt van de schaal liggen, zoals blijkt uit tabel 5.2. In vergelijking met andere belanghebbenden wordt vooral aan docenten (gemiddelde score van 3,78 op een vijfpuntsschaal) en het bovenschools bestuur (3,82) een tamelijk groot beleidsbeïnvloedend vermogen toegekend. Het beleidsbeïnvloedend vermogen van samenwerkingspartners wordt als matig ingeschat (2,21 op een vijfpuntsschaal).

Leidinggevendens zien docenten als een invloedrijke groep binnen de school. Bestuurders en schoolleiders (locatie- en vestigingsdirecteuren) vinden dat docenten in vergelijking met andere belanghebbenden het grootste vermogen hebben om het schoolbeleid te beïnvloeden (gemiddelde scores van respectievelijk 3,89 en 3,92). Ook middenmanagers kennen aan het beleidsbeïnvloedend vermogen van docenten een tamelijk hoge score toe (3,68). Toch zijn middenmanagers van mening dat het bovenschools bestuur het grootste vermogen heeft om het schoolbeleid te beïnvloeden, op de

voet gevolgd door docenten en toezichthouders, zoals de Inspectie van het Onderwijs en de Raad van Toezicht.

Uit de survey blijkt dat respondenten het vermogen van overheden en politiek om het beleid in de school te beïnvloeden niet als uitzonderlijk groot ervaren (gemiddelde score van 3,43; sd = 1,09). In de interviews daarentegen was de invloed van overheid en politiek op het schoolbeleid een prominent onderwerp van gesprek. Een aantal leidinggevendenden (r1, r2, r3, r21) stelde de vraag aan de orde of de mate van beleidsvrijheid, autonomie en ruimte eigenlijk wel is toegenomen, of dat er sprake is van een ‘wassen neus’ (r3, rector). Een locatiedirecteur zegt daarover: *‘Ik vind het geen probleem dat je wordt geacht om met een bepaald budget dingen te doen. Wat ik zo vervelend vind is dat er tegelijkertijd een verwachtingspatroon aan wordt gekoppeld en zelfs eisen worden gesteld aan hoe het dan moet gaan. Daardoor wordt jouw beleidsvrijheid eigenlijk weer geminimaliseerd. De mogelijkheden die je hebt om je eigen beleid ook echt je eigen beleid te laten zijn, worden via voor- en achterdeuren achterhaald. Er is beleidsvrijheid, maar ook een nieuwe bureaucratische kolom’* (r21). Een andere schoolleider stelt: *‘Het ministerie is natuurlijk zelf ook een andere rol gaan spelen, door meer autonomie bij de scholen te leggen. Daar merk ik overigens nog niet veel van. Er lijkt wel meer ruimte te zijn gekomen, maar er is voor scholen nog steeds niet veel ruimte om keuzes te maken’* (r1, rector).

Tabel 5.2: Gemiddelden en standaarddeviaties van de mate van gepercipieerd vermogen van belanghebbenden om het beleid in school te beïnvloeden.\*

	Ouders & leerlingen	Docenten	Bovenschools bestuur	Overheden & politiek	Toezichthouders	Samenwerkingspartners	Gem.
<b>Bestuurders</b> (n = 75)	3,36 (0,82)	3,89 (0,66)	-	3,36 (0,96)	3,30 (0,98)	2,38 (1,05)	3,26 (0,56)**
<b>Schoolleiders</b> (n = 89)	3,07 (0,91)	3,92 (0,73)	3,71 (1,09) (n = 72)	3,33 (1,21)	3,51 (1,07)	2,08 (0,94)	3,25 (0,61)
<b>Middenmanagers</b> (n = 195)	3,07 (0,93)	3,68 (0,83)	3,87 (1,02) (n = 176)	3,51 (1,07)	3,65 (1,01)	2,21 (0,95)	3,32 (0,51)
<b>Gemiddeld</b>	3,13 (0,91)	3,78 (0,78)	3,82 (1,04) (n = 248)	3,43 (1,09)	3,55 (1,03)	2,21 (0,97)	3,30 (0,55)

\* scores zijn gemeten op schaal van 1-5; sd tussen haakjes

\*\* gemiddelde berekend over alle belanghebbenden exclusief bovenschools bestuur

Niet alle leidinggevendenden denken hetzelfde over het vermogen van belanghebbenden om het schoolbeleid te beïnvloeden. Uit tabel 5.3 blijkt in de eerste plaats dat bestuurders en schoolleiders (licht) van middenmanagers verschillen in hun oordeel over het beleidsbe-

invloedend vermogen van docenten en toezichthouders.<sup>98</sup> Meer in het oog springend zijn echter de hoge standaarddeviaties – variërend van 0,66 tot 1,21 – die een grote spreiding laten zien in scores bij de verschillende belanghebbenden (zie tabel 5.2). Dat wijst er op dat er *binnen* de groepen middenmanagers, schoolleiders en bovenschools bestuurders (relatief) grote verschillen zijn in het oordeel over het beleidsbeïnvloedend vermogen van andere partijen (zie tabel 5.3).

Tabel 5.3: Verschillen tussen bestuurders en schoolleiders (n = 161) en middenmanagers (n = 195) in gepercipieerd vermogen van belanghebbenden om het schoolbeleid te beïnvloeden.

	typen leidinggevenden	gemiddeld	sd	sign. verschil
<b>Ouders en leerlingen</b>	Bestuurders en schoolleiders	3,20	0,88	nee
	Middenmanagers	3,07	0,93	
<b>Docenten</b>	Bestuurders en schoolleiders	3,91	0,69	ja
	Middenmanagers	3,68	0,83	
<b>Bovenschools bestuur</b>	Bestuurders en schoolleiders (n = 114)	3,68	1,02	nee
	Middenmanagers (n = 176)	3,87	1,02	
<b>Overheden en politiek</b>	Bestuurders en schoolleiders	3,34	1,10	nee
	Middenmanagers	3,51	1,07	
<b>Toezichthouders</b>	Bestuurders en schoolleiders	3,42	1,03	ja
	Middenmanagers	3,65	1,01	
<b>Samenwerkingspartners</b>	Bestuurders en schoolleiders	2,22	1,00	nee
	Middenmanagers	2,21	0,95	

Uit paragraaf 5.4 blijkt dat bestuurders, schoolleiders en middenmanagers deel uitmaken van een veelzijdig speelveld, waarin zij relaties onderhouden met interne en externe

<sup>98</sup> Gemiddeld genomen schatten bovenschools bestuurders en schoolleiders (gemiddeld 3,91 op een schaal van 1 tot 5; sd = 0,69) het vermogen van docenten om het beleid in scholen (schoolorganisaties) te beïnvloeden (significant) hoger in dan middenmanagers (gemiddeld 3,68; sd = 0,83). Dit verschil is significant ( $t = 2.851$ ,  $df = 354.995$ ;  $p < 0,01$  bij tweezijdige toetsing). Ook bij de inschatting van het vermogen van toezichthouders treedt een significant verschil op tussen typen leidinggevenden. Middenmanagers (gemiddeld 3,65; sd = 1,01) schatten het vermogen van toezichthouders om het beleid in scholen (schoolorganisaties) te beïnvloeden gemiddeld genomen (significant) hoger in dan bovenschools managers en schoolleiders (gemiddeld 3,42; sd = 1,03). Dit verschil is significant ( $t = -2.177$ ,  $df = 355$ ;  $p < 0,05$  bij tweezijdige toetsing).

belanghebbenden. Uit het onderzoek blijkt dat leidinggevendenden aan deze belanghebbenden – vooral ouders, leerlingen en docenten – een meer dan gemiddeld tot groot vermogen toedichten om het schoolbeleid te beïnvloeden. Docenten worden gezien als de groep met het grootste vermogen om invloed uit te oefenen op het schoolbeleid. Voelen leidinggevendenden zich onder druk staan door de wensen, eisen en verwachtingen van de belanghebbenden in en om hun scholen?

## 5.5 Leidinggevendenden onder druk?

### 5.5.1 Tegemoet komen aan wensen, eisen en verwachtingen

In de interviews geven leidinggevendenden aan druk te voelen om tegemoet te komen aan wensen, eisen en verwachtingen van belanghebbenden. Zo stelt één van de geïnterviewde schoolleiders: *‘Er zijn veel taken bij gekomen: burgerschap, de verplichting om kinderen met een handicap breder op te vangen dan voorheen. Taken rond ontwikkeling in de maatschappij en sociale cohesie. Het aantal zorgleerlingen is ontzettend gestegen... Daarnaast heb je te maken met andere leerlingen, maar ook andere en soms moeilijker ouders. Er ontstaat een claimcultuur van ouders, leerlingen en andere partijen’* (r23, rector). Enkele leidinggevendenden zijn van mening dat vooral middenmanagers zich in een lastige positie bevinden (r18, rector). *‘De rol tussen docenten en schoolleiding is een zeer nadrukkelijk probleem. [Middenmanagers] moeten wennen aan hun rol, daar worstelen ze mee. Verlof, geef je dat nu wel of niet; ziekteverzuimbegeleiding... Ze zijn opeens niet meer collega’s; ze zijn een soort ‘tussenbaasje’ geworden. Dat betekent dat je de belangen wat breder gaat zien. Niet alleen het belang vanuit het oogpunt van de docent; je wordt ook geconfronteerd met belangen van ouders en leerlingen. Ze worden ook nog gemangeld door de schoolleiding die zegt: ‘we willen dat dit voor elkaar komt, hoe je het doet dan kan me niet schelen, maar je zorgt maar dat het gedaan wordt’* (r4, rector). Ook één van de deelnemers aan de focusgroepen verwoordt de druk die er in haar ogen op middenmanagers ligt: *‘Teamleiders en afdelingsleiders zijn ambitieus om met hun team iets te bereiken. Ze hebben te maken met leerlingen, ouders, met een directie... En al die mensen vragen wat en willen wat’* (FG r6, rector). Een deelnemer aan één van de focusgroepen stelt dat de verschillende wensen, eisen en verwachtingen ook te maken hebben met opvattingen over wat ‘goed onderwijs’ is: *‘Tegenwoordig heeft écht iedereen een mening over het onderwijs. Vroeger was ‘meneer de onderwijzer’ nog een ‘meneer’. Dat is al lang niet meer zo. De gevoeligheden liggen voor het oprapen en die zullen [alle leidinggevendenden] wel hebben’* (FG r11, bestuurder).

Het beeld van veeleisende belanghebbenden komt ook naar voren uit het surveyonderzoek. Aan bovenschools bestuurders, schoolleiders en middenmanagers is gevraagd in welke mate zij druk voelen om tegemoet te komen aan de verschillende eisen, wensen en verwachtingen van de bij de school betrokken partijen. Het algemene beeld dat uit tabel 5.4 ontstaat, is dat de ervaren druk van verschillende belanghebbenden verschilt. Bestuurders, schoolleiders en middenmanagers ervaren de grootste druk van interne belanghebbenden. De druk van docenten (gemiddelde 3,60 op een vijfpunsschaal;  $sd = 0,83$ ), ouders en leerlingen (3,59;  $sd = 0,93$ ) wordt als tamelijk hoog erg ervaren.

Tabel 5.4: Gemiddelden en standaarddeviaties op de mate van gevoelde druk om tegemoet te komen aan eisen, wensen en verwachtingen van belanghebbenden.\*

	Ouders & leerlingen	Docenten	Bovenschools bestuur	Overheden & politiek	Toezicht-houders	Samenwerkingspartners	Gem.
<b>Bestuurders</b> (n = 75)	3,68 (0,89)	3,68 (0,77)	-	3,35 (1,02)	3,47 (0,99)	2,82 (1,03)	3,40 (0,59)**
<b>Schoolleiders</b> (n = 90)	3,51 (0,99)	3,46 (0,85)	3,26 (1,14) (n = 73)	2,97 (1,13)	3,56 (1,06)	2,47 (1,01)	3,21 (0,68)
<b>Middenmanagers</b> (n = 198)	3,59 (0,92)	3,63 (0,83)	2,96 (1,16) (n = 176)	2,86 (1,15)	3,32 (1,13)	2,60 (1,08)	3,17 (0,67)
<b>Gemiddeld</b>	3,59 (0,93)	3,60 (0,83)	3,05 (1,16) (n = 249)	2,99 (1,13)	3,41 (1,09)	2,61 (1,06)	3,21 (0,66)

\* scores zijn gemeten op schaal van 1-5; sd tussen haakjes

\*\* gemiddelde berekend over alle belanghebbenden exclusief bovenschools bestuur

De interviews, focusgroepen en de reacties op de vragenlijst illustreren de druk die door leidinggevendenden wordt ervaren van ouders en leerlingen, overheden en politiek en het bovenschools bestuur.

#### *Druk van ouders en leerlingen*

In één van de interviews zegt een rector over de druk van ouders en leerlingen: *‘In de sfeer van de horizontale verantwoording merk ik wel dat ouders en leerlingen steeds kritischer en mondiger worden. Dat merk je bijvoorbeeld aan het aantal klachten en klachtenprocedures, stakingen van leerlingen. Ze kijken – al is dat een bredere maatschappelijke ontwikkeling – vooral naar het eigen belang, ze worden meer individualistisch’* (r3). In reactie op de survey noemen veel leidinggevendenden de veranderde relaties tussen de school, docenten en ouders – en de druk en dilemma’s die daarmee gepaard gaan – als belangrijke ontwikkelingen in hun werk. Het gaat daarbij bijvoorbeeld om ‘de toenemende invloed en druk van ouders, leerlingen en docenten op het beleid van de school’ (R1, R272), ‘de belangen van leerlingen in verhouding tot belangen van docenten en management’ (R8), ‘de macht van de ouder ten opzichte van de ‘onmacht’ van de docent’ (R29), ‘tegengestelde belangen van en conflicten tussen docenten en leerlingen en ouders’ (R110), en ‘conflicten tussen leerlingen en docenten, omdat dan de vraag ontstaat van het ingrijpen naar collega’s’ (R146). Soms moeten leidinggevendenden ouders ‘afremmen’, omdat er ‘een spanning is tussen het welzijn van het kind en de ambities van ouders’ (R112). Een andere respondent noemt als dilemma ‘de strijd tussen wat belangrijk is voor leerlingen en de belangen van docenten, bijvoorbeeld wanneer er een conflict ontstaat uit onvermogen van de leerkracht’ (R82).

*Druk van overheden en politiek*

Uit de analyse van de survey (zie tabel 5.4) blijkt dat ook van toezichthouders een relatief hoge druk wordt ervaren (3,41). De ervaren druk die afkomstig is van het bovenschools bestuur (3,05) en van overheden en politiek (2,99) wordt relatief lager – als niet sterk, maar ook niet zwak – beoordeeld. De druk van samenwerkingspartners wordt gemiddeld als matig beoordeeld (2,61).

De druk die leidinggevenden ervaren van overheden en politiek lijkt lager te liggen dan enkele leidinggevenden hebben aangegeven in de interviews en in reactie op de survey. Zo zijn enkele leidinggevenden zeer kritisch op ‘de bemoeienis van de politiek met het onderwijs en de regeldwang van de overheid’ (R116), de ‘ongebreidelde verantwoordingsdrift van ‘planning en control’ (R131) en op de controle, registratie en administratieve lasten (R199). Ook enkele geïnterviewde leidinggevenden (r16, r19) beklagen zich over de toegenomen verantwoordingsdruk. *‘De ruimte voor eigen keuzes wordt ook beperkt door de regelgeving die op ons afkomt. Dat is een ingewikkeld gegeven. Vroeger hoefde je niet op zo’n bureaucratische manier verantwoording af te leggen over bijvoorbeeld het systeem van kwaliteitszorg. Dat heeft ook goede kanten, maar soms ervaar ik het als een soort keurslijf waarin je weinig ruimte krijgt’* (r3, rector). Onder sommige leidinggevenden lijkt ook veel onbegrip te heersen over politiek-bestuurlijke voorstellen en ideeën, bijvoorbeeld over gratis schoolboeken, maatschappelijke stages, de Wet op de beroepen in het onderwijs of de Wet Passend Onderwijs. Eén van de geïnterviewde rectoren stelt: *‘Eigenlijk moet ik overheidsbeleid vertalen in termen waarmee ik het niet eens ben. Maar dat moet wel rond. Dat geeft spanning’* (r16, rector). Politiek-bestuurlijke voorstellen kunnen volgens leidinggevenden onevenredig veel druk op scholen leggen. *‘Dingen waar ik last van heb zijn de 1040-urennorm, gratis schoolboeken, al dat soort maatregelen dat er naar mijn idee onbezonnen wordt ingegoooid. Op een gegeven komt men er dan achter dat het toch niet helemaal zo werkt als ze bedacht hebben’* (r3, rector). Een andere schoolleider stelt: *‘Ik vind dat de politieke realiteit niet aansluit bij de schoolrealiteit. Het besef van de feitelijke situatie in school ontbreekt [bij beleidsmakers en politiek]’* (r18, rector).

De wijze waarop leidinggevenden omgaan met de druk vanuit overheid en politiek kan implicaties hebben voor de relatie met docenten: *‘Door sommige docenten wordt beleefd dat wij partij kiezen voor het uitvoeren van beleid vanuit Den Haag. Daar staan wij overigens niet achter, want bijvoorbeeld de 1040-uren norm is een domme maatregel’* (r17). Uit enkele interviews blijkt dat leidinggevenden zich slachtoffer kunnen voelen van ‘de politiek’ en overheidsmaatregelen die ‘het maatschappelijke beeld van ‘het management bepaalt’ in stand houden’ (r16, rector). *‘Dat het nu weer gaat over managers en docenten heeft ook met Dijsselbloem en Plasterk te maken. Wij zijn nu de ‘opgejaagde diersoort’, ‘de managers hebben het allemaal gedaan’. Dat maakt het [leidinggeven] dubbel moeilijk, omdat je dan in een positie wordt gemanoeuvreed dat de mensen met wie je het met name moet doen – de collega’s op de werkvloer – jou gaan zitten te bekijken van ‘jij bent dus degene die ervoor zorgt dat ik m’n werk niet kan doen’* (r21, locatiedirecteur).<sup>99</sup>

99 ‘Dijsselbloem’ verwijst in dit citaat naar de Commissie Dijsselbloem, de parlementaire commissie die onderzoek heeft gedaan naar de onderwijsvernieuwingen in het voortgezet onderwijs in Nederland (Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen 2008). ‘Plasterk’ verwijst naar Ronald Plasterk (PvdA), die tussen 2007 en 2010 minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap was.



*Druk van het bovenschools bestuur*

Sommige leidinggeevenden lijken eerder te worstelen met de verhouding tot het bestuur, zo lijken enkele reacties op de survey te suggereren. ‘De verhouding tussen het bovenschools bestuur en de schoolleiding’ (R5, R69, R244), de ‘invloed van schoolbesturen op de schoolleiding’ (R358) en de ‘veranderende rol van het management team ten opzichte van vroeger’ (R118) zijn voor enkele leidinggeevenden prominente thema’s en ontwikkelingen in hun werk. De verhouding tot het bovenschools bestuur kan dilemma’s en spanningen opleveren voor leidinggeevenden. *‘Er zijn afspraken binnen een bestuur waarbinnen je als school werkt. Dan kun je zeggen ‘dat lap ik aan mijn laars’, maar zo werkt dat niet. Daar heb je aan te voldoen vind ik, want anders kun je vertrekken. Docenten in zo’n school hebben eigenlijk helemaal niks met zo’n bestuur. Die vinden gewoon: ‘in zo’n school moet iets gebeuren, en daarbuiten... daar gaan we niet over en daar willen we ook niet door lastig worden gevallen’. Dat levert altijd spanningen op’* (r11, rector). Een andere leidinggevende stelt: *‘De verhouding tussen de centrale directie, locatiedirecteur en teamleiders kan dilemma’s opleveren. Ik voel me als teamleider vaak gedegradeerd tot uitvoerder van strategie en beleid zonder dat ik bij de totstandkoming van dit beleid ben betrokken’* (R225, middenmanager). Dat machteloze gevoel wordt gedeeld door een andere leidinggevende: *‘Mijn locatie dient het vwo af te staan aan een andere locatie die onder dezelfde school valt. (...) Ik kan zelf weinig doen om te concurreren met de andere locatie, het besluit over de afbouw van het vwo is bovenschools genomen. Op mijn locatie ervaart men de afbouw van het vwo als zeer bedreigend’* (R345, schoolleider). Middenmanagers worden geconfronteerd met het feit dat zij in hun ‘scharnierfunctie’ te maken hebben met verwachtingen van zowel het bestuur en de schoolleiding als de docenten. *‘Het bestuur heeft problemen met het budget; de teamleider moet de grote klassen doorvoeren en dat met zijn team uitwerken’* (R133, middenmanager).

### 5.5.2 Gepercipieerde druk: verschillen tussen leidinggeevenden

Uit tabel 5.5 is op te maken dat bestuurders, schoolleiders en middenmanagers niet zozeer verschillen in hun ervaring van de druk van verschillende belanghebbenden. Alleen bij de gevoelde druk van overheden en politiek is een significant verschil te zien.<sup>100</sup> Binnen de groepen leidinggeevenden daarentegen lijken de verschillen in de ervaren druk groter. De hoge standaarddeviaties – variërend van 0,82 tot 1,16 – laten een grote spreiding zien binnen de groepen in scores bij de verschillende belanghebbenden. Dat betekent dat leidinggeevenden die op hetzelfde managementniveau functioneren, de druk van interne en externe belanghebbenden (zeer) verschillend ervaren.

---

<sup>100</sup> Gemiddeld voelen bovenschools bestuurders en schoolleiders (gemiddeld 3,14; sd = 1,09) meer druk van overheden en politiek dan middenmanagers (gemiddeld 2,86; sd = 1,15). Dit verschil is significant ( $t = 2.325$ ,  $df = 361$ ;  $p < 0,05$  bij tweezijdige toetsing).



Tabel 5.5: Verschillen tussen bestuurders en schoolleiders (n = 165) en middenmanagers (n = 198) in gepercipiëerde druk van belanghebbenden.\*

	typen leidinggevenden	gemiddeld	sd	significant verschil
<b>Ouders en leerlingen</b>	Bestuurders en schoolleiders	3,59	0,94	nee
	Middenmanagers	3,59	0,92	
<b>Docenten</b>	Bestuurders en schoolleiders	3,56	0,82	nee
	Middenmanagers	3,63	0,83	
<b>Bovenschools bestuur</b>	Bestuurders en schoolleiders (n = 111)	3,14	1,11	nee
	Middenmanagers (n = 176)	2,96	1,16	
<b>Overheden en politiek</b>	Bestuurders en schoolleiders	3,14	1,09	ja
	Middenmanagers	2,86	1,15	
<b>Toeziethouders</b>	Bestuurders en schoolleiders	3,52	1,02	nee
	Middenmanagers	3,32	1,13	
<b>Samenwerkingspartners</b>	Bestuurders en schoolleiders	2,63	1,03	nee
	Middenmanagers	2,60	1,08	

\* scores zijn gemeten op schaal van 1-5

### 5.5.3 Verschillen in draagvlak

In hun veranderde positie bekleeden leidinggevenden – met name middenmanagers en schoolleiders – steeds meer de functie van *two-way window* (vergelijk Llewellyn 2001), waarbij zij zich tussen het bestuur ‘boven’ en de docenten ‘beneden’ bewegen. ‘Bij het invoeren van competentiegericht onderwijs zie ik het als mijn rol om de vertaalslag te maken. Ik moet de plannen van de stafafdeling Onderwijs en Innovatie vertalen voor docenten en zorgen dat het werkbaar wordt. Maar als er bezwaren, dilemma’s of praktische problemen ontstaan, dan is het ook mijn taak om het weer terug te brengen naar ‘boven’ (FG r3, teamleider). Veel leidinggevenden – met name middenmanagers – geven aan dat zij niet alleen druk ervaren doordat zij tussen verschillende partijen in zitten, maar ook doordat er onder die partijen – in de beleving van leidinggevenden – verschillend draagvlak is voor veranderingen. ‘Het AOC wil (...) het competentiegericht onderwijs invoeren. Op de werkvloer is hier heel veel weerstand tegen, men heeft er geen beeld bij en weet het niet in te kleden, alles moet in dezelfde tijd gebeuren. Dat is wel een worsteling’ (FG r2, teamleider). Twee respondenten geven in reactie op de survey aan dat ‘het middenmanagement onderwijsvernieuwingen mag doorvoeren die door het College van Bestuur zijn vastgesteld, terwijl er nauwelijks draagvlak is binnen de organisatie’ (R136, middenmanager) en dat ze ‘soms in een spagaat zitten tussen het voorgenomen beleid en de kritiek van de werkvloer’ (R205, middenmanager). Het verschil

in draagvlak tussen partijen kan het soms lastig maken om ‘two way window’ te zijn, zo blijkt uit een interview met een rector: ‘Het is niet zozeer het ‘tussen verschillende partijen inzitten’, maar wel dat je als schoolleiding iets wilt, om een bepaalde reden, en dat je dat moeilijk kunt verkopen aan de rest van de school’ (r3).

Deze kwalitatieve bevindingen lijken te worden bevestigd door onderzoeksresultaten uit de survey. Uit tabel 5.6 blijkt dat leidinggevenden aanzienlijke verschillen in draagvlak voor veranderingen ervaren onder de docenten in hun school en onder direct leidinggevenden.<sup>101</sup> Leidinggevenden schatten in dat onder docenten niet in sterke, maar ook niet in zwakke mate draagvlak is voor veranderingen (gemiddelde score van 2,73 tot 3,00 op een schaal van 1 tot 5), terwijl er onder direct-leidinggevenden een tamelijk groot draagvlak is voor veranderingen (gemiddelde score van 3,59 tot 3,81). Respondenten geven aan dat het gemiddelde draagvlak voor veranderingen onder hun direct leidinggevenden groter is dan het gemiddelde draagvlak onder de docenten in hun school. Het verschil in gemiddelde score varieert van 0,59 (maatschappelijke opdrachten) tot 0,98 (schoolorganisatorische veranderingen) op een vijfpuntsschaal.

Tabel 5.6: *Inschatting van leidinggevenden van draagvlak voor veranderingen onder de docenten in de school en onder direct leidinggevenden.*

Type veranderingen	Draagvlak onder docenten		Draagvlak onder direct leidinggevenden	
	Gem.	sd	Gem.	sd
<b>Onderwijsinhoudelijk</b>	2,94 (n = 359)	0,86	3,81 (n = 326)	0,87
<b>Schoolorganisatorisch</b>	2,73 (n = 361)	0,79	3,71 (n = 328)	0,86
<b>Maatschappelijke opdrachten</b>	3,00 (n = 361)	0,88	3,59 (n = 323)	0,86

Wanneer de vraag naar draagvlak wordt uitgesplitst naar typen leidinggevenden, dan komt eenzelfde patroon naar voren als in tabel 5.6. Uit tabel 5.7 blijkt namelijk dat zowel middenmanagers als bovenschools bestuurders en schoolleiders het draagvlak voor verandering onder hun direct-leidinggevenden (de bestuurlijke laag boven hen) telkens hoger inschatten dan onder de docenten in hun school.

Zijn er behalve deze overeenkomsten ook verschillen tussen beide typen leidinggevenden in hun perceptie van het draagvlak van docenten en direct leidinggevenden? Bovenschools bestuurders en schoolleiders (n = 164) schatten het draagvlak voor onderwijsinhoudelijke veranderingen onder docenten significant hoger in ( $t = 2,584$ ;

<sup>101</sup> Overigens gaat het voor verschillende typen leidinggevenden om verschillende direct leidinggevenden. Bij middenmanagers gaat het bijvoorbeeld om hun rector of locatiedirecteur en bij schoolleiders om het bovenschools bestuur. Bij bovenschools bestuurders gaat het om bijvoorbeeld het ministerie of om toezichhouders. Sommige bestuurders hebben deze vraag niet ingevuld; in veel gevallen gaven bestuurders daarbij aan geen direct leidinggevende te hebben.

df = 355.611;  $p < 0,01$  bij tweezijdige toetsing) dan middenmanagers ( $n = 194$ ). Middenmanagers ( $n = 196$ ) daarentegen schatten het draagvlak onder hun direct leidinggevenden significant hoger in ( $t = -2.241$ ; df = 325;  $p < 0,05$  bij tweezijdige toetsing) dan bovenschools bestuurders en schoolleiders ( $n = 129$ ). Bij schoolorganisatorische veranderingen is eenzelfde patroon in gepercipieerd draagvlak waar te nemen, al levert alleen de inschatting van het draagvlak van direct-leidinggevenden een significant verschil op ( $t = -3.781$ ; df = 323;  $p < 0,001$  bij tweezijdige toetsing) tussen middenmanagers ( $n = 197$ ) en bestuurders en schoolleiders ( $n = 130$ ). Ook het draagvlak onder direct leidinggevenden voor maatschappelijke opdrachten wordt door alle typen leidinggevenden hoger ingeschat dan het draagvlak onder docenten. De inschatting van het draagvlak voor maatschappelijke opdrachten wijkt echter enigszins af van de eerder gevonden patronen, aangezien *middenmanagers* ( $n = 197$ ) inschatten dat er onder *docenten* meer draagvlak is voor maatschappelijke opdrachten dan bovenschools bestuurders en schoolleiders ( $n = 163$ ). Dat verschil is significant ( $t = -2.672$ ; df = 358;  $p < 0,01$  bij tweezijdige toetsing).

Tabel 5.7: Verschillen in de inschatting van draagvlak (onder bestuurders en schoolleiders en middenmanagers).

Type verandering	Draagvlak onder	Middenmanagers		Bestuurders & schoolleiders		Sig. verschil
		gem.	sd	gem.	sd	
Onderwijsinhoudelijk	Docenten	2,84	0,91	3,07	0,79	ja
	Leidinggevenden	3,96	0,93	3,57	0,89	ja
Organisatorisch	Docenten	2,71	0,83	2,75	0,73	nee
	Leidinggevenden	3,79	0,88	3,58	0,80	ja
Maatschappelijke opdrachten	Docenten	3,11	0,84	2,86	0,92	ja
	Leidinggevenden	3,66	0,84	3,48	0,88	nee

Overigens blijkt uit de relatief hoge standaarddeviaties in de tabellen 5.6 en 5.7 dat leidinggevenden die op hetzelfde managementniveau functioneren het draagvlak onder zowel hun docenten als hun direct-leidinggevenden heel verschillend beoordelen. Kennelijk zijn er binnen de groep middenmanagers en de groep bestuurders en schoolleiders relatief grote verschillen in de perceptie van draagvlak voor onderwijsinhoudelijke en schoolorganisatorische veranderingen en voor maatschappelijke opdrachten. Wat betreft het draagvlak voor maatschappelijke opdrachten lijken de onderzoeksresultaten parallel te vertonen met eerder onderzoek, waaruit is gebleken dat er verschillen zijn in de rolopvattingen en taakvervulling van schoolbesturen met betrekking tot maatschappelijke opdrachten (vergelijk Turkenburg 2008).

### 5.5.4 Deelconclusies

Uit paragraaf 5.5 blijkt dat leidinggeevenden een aanzienlijke druk ervaren om tegemoet te komen aan de wensen, eisen en verwachtingen van de verschillende belanghebbenden in en om hun scholen. Leidinggeevenden ervaren belanghebbenden over het algemeen als veeleisend: niet alleen ten aanzien van het onderwijs dat binnen de school wordt gegeven, maar ook ten aanzien van de schoolleiding. Bestuurders, schoolleiders en middenmanagers bevinden zich vaak in een positie tussen partijen in, een positie waarin ze onder meer worden geconfronteerd met aanzienlijke verschillen in draagvlak onder docenten en direct leidinggeevenden. Het onderzoek heeft laten zien dat leidinggeevenden in deze positie van tijd tot tijd druk ervaren om te voldoen aan (soms tegenstrijdige) wensen, eisen en verwachtingen van docenten, ouders en leerlingen, overheden en politiek en het bovenschools bestuur.

Overigens blijkt uit het onderzoek ook dat er tussen bestuurders en schoolleiders enerzijds en middenmanagers anderzijds soms verschillen zijn wat betreft de gepercipieerde druk van belanghebbenden en de beoordeling van het draagvlak voor verandering onder docenten en direct leidinggeevenden. Maar ook binnen groepen leidinggeevenden die op hetzelfde managementniveau functioneren, zijn de verschillen soms aanzienlijk.

## 5.6 Een groot verantwoordelijkheidsgevoel

Ten slotte is bestudeerd voor wie leidinggeevenden zich het meest verantwoordelijk voelen. Uit tabel 5.8 blijkt dat leidinggeevenden zich het meest verantwoordelijk voelen ten aanzien van zowel ouders en leerlingen als docenten. Leidinggeevenden scoren gemiddeld zeer hoog op hun gevoelde verantwoordelijkheid ten aanzien van ouders, leerlingen en docenten ( $> 4,5$  op een schaal van 1 tot 5). De grote gevoelde verantwoordelijkheid voor ouders, leerlingen en docenten lijkt daarnaast ook breed te worden gedeeld, gezien de relatief lage standaarddeviaties ( $sd < 0,6$  bij alle typen leidinggeevenden).

Op relatieve afstand, maar nog steeds redelijk hoog, scoren ook het bovenschools bestuur en de toezichthouders ( $> 3,0$ ). Na ouders en leerlingen en docenten scoort het bovenschools bestuur bij zowel schoolleiders als middenmanagers het hoogst, zij het bij middenmanagers aanzienlijk lager dan bij schoolleiders. Bij bovenschools bestuurders geldt dat voor hun gevoelde verantwoordelijkheid ten aanzien van toezichthouders. Leidinggeevenden voelen zich minder sterk verantwoordelijk ten aanzien van samenwerkingspartners (met gemiddelde scores tussen 2,78 en 3,32) en overheden en politiek ( $< 3,0$ ).

Tabel 5.8: Gemiddelden en standaarddeviaties van de mate waarin leidinggevenden zich sterk verantwoordelijk voelen voor een belanghebbende.\*

	Ouders & leerlingen	Docenten	Bovenschools bestuur	Overheden & politiek	Toezichthouders	Samenwerkingspartners	Gem.
<b>Bestuurders</b> (n = 75)	4,67 (0,50)	4,59 (0,55)	-	2,92 (0,98)	3,91 (0,93)	3,32 (0,96)	3,88 (0,52)**
<b>Schoolleiders</b> (n = 90)	4,67 (0,54)	4,69 (0,47)	3,63 (1,03) (n = 73)	2,79 (1,03)	3,38 (1,16)	2,96 (1,02)	3,69 (0,58)
<b>Middenmanagers</b> (n = 198)	4,68 (0,49)	4,55 (0,58)	3,09 (1,05) (n = 181)	2,38 (0,91)	3,06 (1,01)	2,78 (1,05)	3,43 (0,55)
<b>Gemiddeld</b>	4,67 (0,50)	4,59 (0,55)	3,24 (1,07) (n = 254)	2,60 (0,98)	3,31 (1,09)	2,94 (1,04)	3,59 (0,58)

\* scores zijn gemeten op schaal van 1-5; sd tussen haakjes

\*\* gemiddelde berekend over alle belanghebbenden exclusief bovenschools bestuur

Uit tabel 5.9 blijkt bovendien dat de meningen over de gevoelde verantwoordelijkheid ten aanzien van het bovenschools bestuur, overheden en politiek, toezichthouders en samenwerkingspartners van de school veel meer uiteen lopen dan de mening over de gevoelde verantwoordelijkheid naar ouders en leerlingen en docenten. Zowel *binnen* de groepen middenmanagers, schoolleiders en bestuurders als *tussen* deze groepen zijn er relatief grote verschillen in de mate waarin leidinggevenden zich voor deze belanghebbenden verantwoordelijk voelen. Uit de hoge standaarddeviaties (rond, of boven  $sd = 1$ ) blijken de relatief grote verschillen binnen de groepen (zie tabellen 5.8 en 5.9). Het verschil in het verantwoordelijkheidsgevoel ten aanzien van het bovenschools bestuur, overheden en politiek, toezichthouders en samenwerkingspartners blijkt ook uit de significante verschillen die zijn gevonden tussen bovenschools bestuurders en schoolleiders enerzijds en middenmanagers anderzijds.<sup>102</sup> Het patroon dat in tabel 5.9 kan worden waargenomen, is dat bestuurders en schoolleiders significant hoger scoren dan de middenmanagers op de

<sup>102</sup> Zowel bij de analyse van significante verschillen bij twee groepen (bestuurders en schoolleiders versus middenmanagers) als bij drie groepen (bestuurder, schoolleiders en middenmanagers) zijn geen significante verschillen gevonden als het gaat om het verantwoordelijkheidsgevoel ten aanzien van ouders en leerlingen en docenten.

gevoelde verantwoordelijkheid ten aanzien van het bovenschools bestuur<sup>103</sup>, overheden en politiek<sup>104</sup>, toezichthouders<sup>105</sup> en samenwerkingspartners<sup>106</sup>.

Tabel 5.9: Verschillen tussen bestuurders en schoolleiders ( $n = 165$ ) en middenmanagers ( $n = 198$ ) in de mate waarin zij zich sterk verantwoordelijk voelen voor een belanghebbende.

	Typen leidinggevenden	Gem.	Sd	Significant verschil
<b>Ouders en leerlingen</b>	Bestuurders en schoolleiders	4,67	0,52	nee
	Middenmanagers	4,68	0,49	
<b>Docenten</b>	Bestuurders en schoolleiders	4,64	0,51	nee
	Middenmanagers	4,55	0,58	
<b>Bovenschools bestuur</b>	Bestuurders en schoolleiders ( $n = 116$ )	3,80	1,02	ja
	Middenmanagers ( $n = 181$ )	3,09	1,05	
<b>Overheden en politiek</b>	Bestuurders en schoolleiders	2,85	1,01	ja
	Middenmanagers	2,38	0,90	
<b>Toezichthouders</b>	Bestuurders en schoolleiders	3,62	1,09	ja
	Middenmanagers	3,06	1,01	
<b>Samenwerkingspartners</b>	Bestuurders en schoolleiders	3,12	1,01	ja
	Middenmanagers	2,78	1,05	

103 In feite gaat het hier om een vergelijking tussen schoolleiders en middenmanagers. Niet alle bovenschools bestuurders hebben deze vraag beantwoord. Gemiddeld genomen voelen bovenschools bestuurders en schoolleiders ( $n = 116$ ) (gemiddeld 3,80;  $sd = 1,02$ ) zich in sterkere mate verantwoordelijk ten aanzien van bovenschools besturen dan middenmanagers ( $n = 181$ ) (gemiddeld 3,09;  $sd = 1,05$ ). Dit verschil is significant ( $t = 5,786$ ,  $df = 295$ ;  $p < 0,001$  bij tweezijdige toetsing).

104 Bovenschools bestuurders en schoolleiders (gemiddeld 2,85;  $sd = 1,01$ ) voelen gemiddeld genomen een grotere verantwoordelijkheid ten aanzien van overheden en politiek dan middenmanagers (gemiddeld 2,38;  $sd = 0,90$ ). Ook dit verschil is significant ( $t = 4,624$ ,  $df = 361$ ;  $p < 0,001$  bij tweezijdige toetsing).

105 Gemiddeld genomen voelen bovenschools bestuurders en schoolleiders (gemiddeld 3,62;  $sd = 1,09$ ) een grotere verantwoordelijkheid ten aanzien van toezichthouders dan middenmanagers (gemiddeld 3,06;  $sd = 1,01$ ). Dit verschil is significant ( $t = 5,086$ ,  $df = 359$ ;  $p < 0,001$  bij tweezijdige toetsing).

106 Tot slot voelen bovenschools bestuurders en schoolleiders (gemiddeld 3,12;  $sd = 1,01$ ) gemiddeld genomen een grotere verantwoordelijkheid ten aanzien van samenwerkingspartners dan middenmanagers (gemiddeld 2,78;  $sd = 1,05$ ). Ook dit verschil is significant ( $t = 3,124$ ,  $df = 361$ ;  $p < 0,01$  bij tweezijdige toetsing).

Terwijl afstand ten opzichte van bovenschools bestuur, overheden en politiek, toezicht-houders en samenwerkingspartners wel een verklaring kan geven voor de lagere verantwoording die middenmanagers ervaren ten aanzien van deze belanghebbenden, is afstand niet werkzaam in de verantwoordelijkheid die bestuurders en schoolleiders ten opzichte van ouders en leerlingen en docenten ervaren in vergelijking tot middenmanagers. Kennelijk zijn ouders en leerlingen en docenten de primaire belanghebbenden voor alle leidinggeevenden, ongeacht hiërarchisch niveau.

## 5.7 Conclusies

Wil men begrijpen hoe leidinggeevenden zich tot docenten verhouden, dan is het noodzakelijk om te bestuderen hoe ontwikkelingen in de bestuurlijke, politieke en maatschappelijke context van scholen het werk en de leefwereld van leidinggeevenden beïnvloeden, zo is in hoofdstuk 1 en 2 betoogd. In dit hoofdstuk is getracht om meer inzicht te krijgen in de wijze waarop hervormingen doorwerken in het werk van leidinggeevenden in het voortgezet onderwijs. Het hoofdstuk heeft de veranderingen die uit de hervormingen in het voortgezet onderwijs voortvloeien, vooral via de *ervaringen* van leidinggeevenden willen laten zien, ervaringen die in kaart zijn gebracht via de resultaten van de interviews, de survey en het focusgroeponderzoek. Daarmee heeft dit onderzoek geprobeerd om bestuurders, schoolleiders en middenmanagers *in context* te plaatsen: in de keten van (bestuurlijke) relaties die ze onderhouden, in hun schoolorganisaties en in de bredere omgeving waarvan scholen deel uitmaken.

Leidinggeevenden ervaren vooral dat hervormingen in het onderwijs hun *positie* hebben veranderd. Ze hebben meer verantwoordelijkheden en andere bevoegdheden gekregen. Het aantal onderwijsinhoudelijke en schoolorganisatorische veranderingen en maatschappelijke opdrachten is toegenomen, en deze veranderingen moeten overwegend op schoolniveau worden gerealiseerd en georganiseerd. Van leidinggeevenden wordt verwacht dat zij zich positioneren ten aanzien van uiteenlopende veranderingen, die vaak ook het functioneren van docenten raken. Leidinggeevenden zijn degenen (geworden) die positie kiezen, zoeken naar speelruimte en richting, omgaan met veranderende omstandigheden en prioriteiten stellen. Daarbij heeft het onderzoek overigens laten zien dat leidinggeevenden over het algemeen geen verandermanagers zijn met een ongebreidelde vernieuwingsdrang.

De verandering in hun positie brengt in de perceptie van bestuurders, schoolleiders en middenmanagers tegelijk een groter beroep van docenten op de schoolleiding met zich mee. Deze ontwikkelingen hebben in de ogen van leidinggeevenden bijgedragen aan een grotere druk op de relatie tussen leidinggeevenden en docenten. De onderzoeksresultaten laten zien dat spanningen tussen de professionele logica van docenten en de logica van management en organisatie zich manifesteren in concrete beleidsinitiatieven en veranderingen. Onderwijsinhoudelijke en schoolorganisatorische veranderingen en maatschappelijke opdrachten kunnen in de beleving van leidinggeevenden lastige opgaven en uitdagingen mee zich mee brengen, bijvoorbeeld doordat veranderingen druk veroorzaken op de school en het daarin werkzame onderwijspersoneel.

Uit hoofdstuk 5 blijkt eveneens dat het speelveld van belanghebbenden die betrokken zijn bij de school, in de beleving van leidinggeevenden veelzijdiger is geworden.

Leidinggeevenden bevinden zich tussen belanghebbenden ‘binnen’ en ‘buiten’ de school (vergelijk Kelchtermans et al. 2011). Leidinggeevenden zien zich geconfronteerd met toegenomen verwachtingen ten aanzien van hun werk: van hen wordt verwacht dat ze wensen, eisen, verwachtingen van verschillende partijen op elkaar betrekken en legitimiteit en draagvlak verwerven onder belanghebbenden, waaronder docenten. In sommige gevallen wordt dat door leidinggeevenden als lastig ervaren. Belanghebbenden worden als veel-eisend gezien, hebben een (tamelijk) groot vermogen het schoolbeleid te beïnvloeden, mengen zich in discussies over het onderwijs en richten zich met soms tegenstrijdige wensen, eisen en verwachtingen tot de schoolleiding. Belangen van andere partijen gaan niet altijd samen met de belangen van docenten, of zijn onverenigbaar. De onderzoeksresultaten laten onder meer zien dat leidinggeevenden het gevoel hebben te moeten manoeuvreren tussen interne en externe belanghebbenden die druk uitoefenen op de schoolleiding en tussen docenten en direct leidinggeevenden die uiteenlopen in hun draagvlak voor veranderingen. Deze ontwikkelingen zetten druk op de relaties van leidinggeevenden met docenten. Leidinggeevenden ervaren dat ze zich – soms noodgedwongen – anders tot docenten moeten verhouden, of hun houding ten aanzien van docenten veranderen (vergelijk Vandenbergh 2008). De meeste druk ervaren leidinggeevenden van leerlingen en hun ouders, maar vooral ook van docenten binnen de school, zeker als veranderingen gevolgen hebben voor het werk van docenten.

Veranderingen in hun positie worden door veel bestuurders, schoolleiders en middenmanagers niet als onproblematisch ervaren. Leidinggeevenden voelen zich niet altijd ‘in control’. Dit hoofdstuk maakt duidelijk dat ook leidinggeevenden zich ‘slachtoffer’ kunnen voelen van veranderingen, beleidswijzigingen, de druk om positie te kiezen, de verantwoordingslast, regeldruk of de kwaliteitssystemen die aan hun scholen of besturen worden opgedrongen. De gevolgen van maatregelen van ‘buiten’ en de wensen, eisen en verwachtingen van belanghebbenden hebben gevolgen die vaak ook voor docenten voelbaar zijn. Dat brengt met zich mee dat docenten vaak kritisch ‘meekijken’, zo merken veel leidinggeevenden op. Dat maakt hun positie als leidinggevende lastiger, zeker tegen een achtergrond waarbij het management van scholen bij veel docenten onder vuur ligt. De legitimiteit van leidinggeevenden om beslissingen te nemen en eigen keuzes te maken is voor veel docenten niet vanzelfsprekend, zo ervaart een aantal leidinggeevenden. Een interessante bevinding in dat kader is dat ouders, leerlingen en docenten de primaire belanghebbenden zijn voor alle leidinggeevenden, ongeacht hiërarchisch niveau. Deze constatering roept de vraag op hoe leidinggeevenden omgaan met druk en gevoelde conflicten op het moment dat zij die gevoelde verantwoordelijkheid niet of nauwelijks kunnen waarmaken, bijvoorbeeld als gevolg van druk van ‘buiten’. En wat doen leidinggeevenden met de wensen, eisen en verwachtingen van docenten op het moment dat andere belanghebbenden iets anders willen? En vooral: wat doet een dergelijke situatie met leidinggeevenden zelf? In hoofdstuk 6 en 7 komen deze vragen aan bod, wanneer aandacht wordt besteed aan de loyaliteit van leidinggeevenden aan docenten en aan de loyaliteitsconflicten die mogelijk voortvloeien uit de dilemma’s en spanningen in het dagelijkse werk van leidinggeevenden.

Tot slot moet worden onderkend dat – hoewel tot nu toe vooral conclusies zijn getrokken over ‘de leidinggevende’ – de in hoofdstuk 5 gepresenteerde onderzoeksresultaten eerder in de richting van een *heterogene* beroepsgroep wijzen. Het hoofdstuk heeft



verschillen aan het licht gebracht tussen bovenschools bestuurders en schoolleiders enerzijds en middenmanagers anderzijds, onder meer in de beleving van en betrokkenheid bij veranderingen, de inschatting van het vermogen van docenten en toezicht-houders om het schoolbeleid te beïnvloeden en in het gepercipieerde draagvlak onder docenten en direct leidinggevendenden voor veranderingen. Het lijkt er op dat bestuurders en schoolleiders zich meer onder druk voelen staan dan middenmanagers, omdat zij niet alleen ouders, leerlingen en docenten willen bedienen, maar ook overheden en politiek (zie paragrafen 5.5.2 en 5.6). Uit het kwalitatief onderzoek blijkt dat middenmanagers vooral druk voelen door hun positie tussen docenten en andere belanghebbenden in. Opvallend zijn bovendien de relatief grote verschillen tussen leidinggevendenden die op hetzelfde managementniveau actief zijn. Klaarblijkelijk wordt er onder leidinggevendenden op alle managementniveaus heel verschillend gedacht over veranderingen in het voortgezet onderwijs en de schoolorganisatie en over (relaties met) andere belanghebbenden.



# Hoofdstuk 6

## Verbonden en gebonden

### 6.1 Inleiding

### 6.2 Betekenisvolle relaties

- 6.2.1 Affectieve betrokkenheid
- 6.2.2 Gevoel van verplichting
- 6.2.3 Verschillen tussen leidinggevend
- 6.2.4 Deelconclusies

### 6.3 Gegroeide gehechtheid?

- 6.3.1 Persoonlijke en beroepsmatige kenmerken
- 6.3.2 De positie van leidinggevend
- 6.3.3 Kenmerken van school en omgeving
- 6.3.4 Deelconclusies

### 6.4 Ervaringen van loyaliteitsconflict

- 6.4.1 Verwachtingen van loyaliteit
- 6.4.2 Een ongemakkelijke positie
- 6.4.3 Loyaliteitsconflicten van middenmanagers
- 6.4.4 De inschatting relationele consequenties
- 6.4.5 Gevoelens van bezorgdheid en schuld
- 6.4.6 Deelconclusies

### 6.5 Conclusies



## 6.1 Inleiding

In hoofdstuk 1 is beargumenteerd dat het noodzakelijk is om meer inzicht te krijgen in de mate waarin leidinggeevenden in het voortgezet onderwijs zich verbonden voelen met docenten. Hoofdstuk 6 concentreert zich daarom op het beantwoorden van de vraag of leidinggeevenden niet alleen een functionele, maar ook een meer betekenisvolle, gevoelsmatige band ervaren met hun docenten. Van het functionele perspectief waarmee in hoofdstuk 5 naar het werk van leidinggeevenden is gekeken (welke partijen worden door leidinggeevenden gezien als invloedrijk, van welke partijen wordt druk ervaren, voor wie voelen leidinggeevenden zich verantwoordelijk), wordt het accent in hoofdstuk 6 daarmee verlegd naar de sociale, relationele dimensie van het werk van leidinggeevenden.

Dit onderzoek gaat echter verder dan het onderzoeken van de gevoelsmatige band van leidinggeevenden met docenten op zichzelf. Hoofdstuk 5 heeft immers laten zien dat de wijze waarop leidinggeevenden zich (kunnen) verhouden tot docenten voor een belangrijk deel wordt beïnvloed door ontwikkelingen die *buiten* leidinggeevenden en docenten liggen, zoals veranderingen in het voortgezet onderwijs of de relaties die leidinggeevenden onderhouden met andere belanghebbenden in en om de school. In dat licht is in hoofdstuk 1 het belang aangegeven van het onderzoeken van de manier waarop leidinggeevenden zich tot docenten verhouden in een context waarin die verhouding onder druk staat.

Zoals ook in de eerste twee hoofdstukken is beargumenteerd, wordt deze thematiek in hoofdstuk 6 daarom onderzocht door aandacht te besteden aan de loyaliteit van leidinggeevenden en de loyaliteitsconflicten die daarmee gepaard kunnen gaan. Loyaliteit heeft betrekking heeft op de manier waarop leidinggeevenden zich tot docenten verhouden, *terwijl* zij functioneren te midden van verschillende belanghebbenden en positie moeten innemen te midden van tegengestelde eisen, wensen en verwachtingen. In de eerste plaats wordt bestudeerd in hoeverre bestuurders, schoolleiders en middenmanagers zich betrokken voelen bij docenten en een gevoel van verplichting ervaren ten aanzien van docenten (6.2). De onderzoeksresultaten worden daarbij in verband gebracht met één van de bevindingen uit het vorige hoofdstuk, namelijk dat leidinggeevenden in het voortgezet onderwijs zich zeer verantwoordelijk voelen voor leerlingen en hun ouders en voor docenten. Eerder is aangegeven dat loyaliteit zich van betrokkenheid onderscheidt doordat loyaliteit duurzaamheid oproept, die met druk gepaard gaat. Om de mate van duurzaamheid van de gevoelsmatige band met docenten te onderzoeken, wordt in dit hoofdstuk geprobeerd de invloed vast te stellen van een aantal persoonlijke, beroepsmatige en schoolorganisatorische factoren op de houding van leidinggeevenden ten aanzien van docenten en mogelijke verschillen daarin tussen typen leidinggeevenden (6.3). Omdat loyaliteit gevoelsmatig in de knel kan komen, wordt vervolgens geprobeerd om in kaart te brengen in hoeverre hervormingen in het voortgezet onderwijs leiden tot conflicteringen bij leidinggeevenden, in het bijzonder ten aanzien van docenten. Bovendien wordt bestudeerd of de druk op leidinggeevenden – en de dilemma's en spanningen die daaruit voortvloeien – geduid kunnen worden als een *loyaliteitsconflict*, en of typen leidinggeevenden daarin verschillen (6.4). In paragraaf 6.5 worden tot slot conclusies getrokken. Als vervolg op hoofdstuk 6, waarin vooral de houding en gevoelens van leidinggeevenden

centraal staan, zal in hoofdstuk 7 aandacht worden besteed aan de wijze waarop loyaliteit en loyaliteitsconflicten invloed hebben op het gedrag van leidinggeevenden.

## 6.2 Betekenisvolle relaties

In hoofdstuk 1 en 2 is beargumenteerd dat in dit onderzoek is gekozen voor het bestuderen van de loyaliteit van leidinggeevenden aan de docenten in hun school, waarbij loyaliteit betrekking heeft op speciale, betekenisvolle relaties. Uit het onderzoek blijkt dat dit overeenkomt met de beleving die leidinggeevenden zelf hebben van betekenisvolle relaties. Gevoelens van loyaliteit worden vooral met leerlingen, ouders en docenten in verband gebracht. In de interviews komen deze partijen naar voren als ‘betekenisvolle anderen’ (vergelijk Ballet 2007). Verschillende leidinggeevenden geven aan loyaal te zijn aan leerlingen en hun ouders, en aan docenten: *‘Bij alle drie de groepen, daar zit je grootste loyaliteit’* (r6, rector). Een andere rector (r3) stelt: *‘Ik denk dat mijn loyaliteit het sterkst ligt bij docenten en leerlingen. Dat zijn de groepen waar ik het meest mee te maken heb’*.

Dat niet alle belanghebbenden in en om de school even betekenisvol zijn voor leidinggeevenden, blijkt uit de stelling die een aantal geïnterviewde leidinggeevenden inneemt ten aanzien van wat loyaliteit voor hen niet is. Een vaker terugkerende opvatting is bijvoorbeeld dat leidinggeevenden zich niet tot nauwelijks loyaal voelen aan politiek en overheid in Den Haag: *‘Ik voel me op dit moment veel minder loyaal aan het onderwijsbeleid vanuit Den Haag, terwijl dat uiteindelijk ook onze bazen zijn natuurlijk’* (r9, rector). Andere schoolleiders (r12, r16, rectoren) zijn eenzelfde mening toegedaan: *‘Voor ons, en voor docenten, en ik denk voor iedereen, zijn de leerlingen primair. Je hebt wel eens het gevoel dat dat in Den Haag een beetje uit beeld raakt. Bij Den Haag heb ik eigenlijk lak aan loyaliteit. Je moet, je wordt voor het blok gezet. Dat heeft met loyaliteit niks te maken. Ik heb dat gevoel überhaupt niet met Den Haag, daar komen alleen maar dingen vandaan waarbij je iets hebt van ‘er moet weer wat’* (r12, rector). Loyaliteit is voor leidinggeevenden ook niet in het spel wanneer dingen ‘moeten’: *‘Ik ben niet loyaal aan de Inspectie vanwege het verscherpte toezicht. Ik doe wat mij is opgedragen, dat is wat anders. Ik vind dat iets anders dan loyaliteit, want ik doe het met frisse tegenzin’* (r9, rector). Ook wordt betwist dat het conformeren aan beslissingen die in het bovenschools bestuur worden genomen, gelijk kan worden gesteld aan loyaliteit: *‘Ik weet niet of ik het loyaal zijn aan een groepsstandpunt in het bovenscholse management team als loyaliteit zou willen ervaren, of als iets dat afgedwongen is’* (r13, rector).

Leidinggeevenden ervaren ouders, leerlingen en docenten als ‘betekenisvolle anderen’. In het kader van het onderzoek naar de loyaliteit van leidinggeevenden aan docenten is het interessant om te onderzoeken waarin het betekenisvolle van loyaliteit ligt besloten. Voor enkele leidinggeevenden lijkt de betekenis van de relatie met docenten gelegen te zijn in een professioneel belang. *‘Omdat ik met de meeste docenten in mijn team wel een persoonlijke klik heb, vind ik dat ik ook mijn werk beter kan doen. Dat je niet alleen vervelende beslissingen beter kunt nemen, maar ook goede gesprekken kunt hebben over hoe we het met elkaar gaan doen. Ik vind dat echt een voordeel’* (FG r3, teamleider). Het ‘goed houden’ van een constructieve relatie met docenten lijkt daarmee voor leidinggeevenden ook een mogelijkheid om hun leiderschap te ontwikkelen, samenwerking te faciliteren en de invloed op het docententeam als geheel op te bouwen (vergelijk Day 2005). Enkele andere leidingge-

venden benadrukken de rol van docenten in het verzorgen van een goede kwaliteit van het onderwijs aan de leerlingen binnen hun school en willen daarom op goede voet staan met docenten (FGr2, teamleider; FGr9, rector). Een geïnterviewde schoolleider stelt: *‘Die leerling hoort centraal te staan, daar gaat het om. Is iets in het belang van de leerling? Dat is niet zo simpel en eenduidig als het lijkt, want een goede, gemotiveerde docent die zijn werk niet goed kan doen, is niet in het belang van de leerling. Dat is eerder een afgeleid belang, dus dat moet je iedere keer goed in evenwicht brengen’* (r4, rector).

Loyaliteit wordt in dit onderzoek vooral bestudeerd als een concept dat onder meer betrekking heeft op de mate waarin leidinggevendenden zich affectief betrokken voelen bij docenten en op hun gevoel van verplichting ten aanzien van docenten. Op basis van de theorie en de factor- en betrouwbaarheidsanalyse is aannemelijk gemaakt dat affectieve betrokkenheid bij docenten en het gevoel van verplichting als afzonderlijke dimensies kunnen worden gezien (zie hoofdstuk 3 en 4). Correlatieanalyse laat zien dat deze twee factoren, ondanks hun onderscheidende karakter, ook in enige mate met elkaar zijn verweven. Er blijkt een matige, positieve samenhang ( $r = 0,23$ ;  $p > 0,001$ ;  $n = 362$ ) te zijn tussen de affectieve betrokkenheid bij docenten en het gevoel van verplichting dat leidinggevendenden hebben ten aanzien van docenten.<sup>107</sup> Dat betekent dat hypothese 1 kan worden aangenomen. De resultaten van het onderzoek naar de affectieve betrokkenheid bij docenten en het normatieve gevoel van verplichting ten aanzien van docenten worden hierna afzonderlijk behandeld.

## 6.2.1 Affectieve betrokkenheid

In het onderzoek is bestudeerd in hoeverre de relatie met docenten een affectieve betekenis heeft voor leidinggevendenden. Die affectieve betekenis verwijst naar de mate waarin leidinggevendenden gehecht zijn aan de docenten in hun school en zich bij hen betrokken voelen. Uit het survey-onderzoek blijkt dat leidinggevendenden zich over het algemeen in sterke mate affectief betrokken voelen bij de docenten in hun school. Op een schaal van 1 tot 5 scoren leidinggevendenden ( $n = 362$ ) gemiddeld een 4,02 ( $sd = 0,57$ ) voor affectieve betrokkenheid. Leidinggevendenden voelen zich zeer verbonden met de docenten in hun school en ze hebben een sterk gevoel bij de docenten in hun school te horen. Het werken met de docenten in hun school betekent veel voor ze, en ze voelen zich thuis tussen de docenten in hun school.

De affectieve betrokkenheid bij docenten komt in de interviews terug in het ‘gevoel van verbondenheid’ dat veel leidinggevendenden hebben met docenten. Vanuit een wil om ‘bij het team te horen’ zijn ze loyaal aan hun docentteam (r16, rector). Andere leidinggevendenden (bijvoorbeeld r22, bestuurder) geven aan ‘toegewijd’ en ‘trouw’ te zijn aan docenten, maar ook aan leerlingen en hun ouders. Leidinggevendenden die zich in affectieve zin tot docenten verhouden, stellen dat zij docenten ‘waarderen’ of ‘trots zijn’ op de schoolorganisatie en het personeel. *‘Ik voel een persoonlijke loyaliteit [naar de organisatie en de*

---

<sup>107</sup> Bij de bespreking van de relatie tussen de houding ten aanzien van docenten en loyaal gedrag door leidinggevendenden in hoofdstuk 7 wordt ingegaan op de rol die deze samenhang speelt in relatie tot loyaal gedrag.

mensen die daar werken], omdat ik ontzettend trots ben op wat mensen binnen deze school doen, en hoe ze elke dag die leerlingen weer opvangen, les geven en dingen bereiken met een doelgroep die steeds moeilijker wordt' (r16, rector). Een bestuurder geeft aan dat hij zich sterk betrokken voelt bij het 'wel en wee van docenten' en 'zich één voelt met de school, de leerlingen en de docenten' (r22). Ook in de focusgroepen benadrukken enkele leidinggevendenden hun betrokkenheid bij 'het menselijke' binnen de school. 'Mijn hart ligt bij de mensen. Dat vind ik het leuke aan mijn baan, om met die docenten om te gaan' (FG r3, teamleider). En een bestuurder stelt: 'Omdat je met mensen te maken hebt, heb je daar wel gevoelens bij' (FG r11).

### 6.2.2 Gevoel van verplichting

Uit het onderzoek blijkt dat sommige leidinggevendenden niet zozeer een affectieve, maar eerder een *normatieve* oriëntatie hebben op hun relatie met docenten. In de survey is aan leidinggevendenden de vraag voorgelegd in hoeverre zij een gevoel van verplichting ervaren ten aanzien van docenten. Het blijkt dat bovenschools bestuurders, schoolleiders en middenmanagers zich over het algemeen in tamelijk sterke mate verplicht voelen om voor de docenten in hun school te doen wat ze kunnen. Op schaal van 1 tot 5 kennen leidinggevendenden ( $n=362$ ) gemiddeld een 3,99 ( $sd = 0,82$ ) toe aan hun gevoel van verplichting.

Uit de interviews blijkt dat niet alleen de relatie met docenten, maar ook de relatie met het bovenschools bestuur voor leidinggevendenden (met name schoolleiders en middenmanagers) een normatieve betekenis heeft. Uit de gesprekken met leidinggevendenden blijkt onder meer dat schoolleiders loyaal zijn vanuit een gevoel van verplichting of vanuit een meer principiële afweging: 'Schoolleiders moeten loyaal zijn aan de groep die besloten heeft. Indien men het als lid van een grotere directie oneens is met een meerderheidsbesluit in de directie, dan getuigt het van loyaliteit als iedereen dit directiebesluit uitdraagt' (r17, lid directieraad). Loyaliteit die is gebaseerd op normatieve opvattingen, hangt niet noodzakelijk samen met positieve of affectieve gevoelens. Leidinggevendenden kunnen loyaal zijn, zonder dat zij geëncmitteerd zijn. Vooral bovenschoolse besturen worden in dat kader door verschillende respondenten genoemd. 'Ik weet dat het bestuur goede dingen doet voor de school, dus vind ik dat ik er verstandelijk gezien in mee moet gaan. Ik identificeer me niet met het bestuur, maar ervaar wel loyaliteit' (r12, rector). Een andere schoolleider zegt daarover: 'In de relatie met het stichtingsbestuur speelt loyaliteit een belangrijke rol. Je kunt niet te vaak afwijken van het belang van de stichting. Dat kan slechts een enkele keer' (r18, rector). Leidinggevendenden die een normatieve relatie onderhouden met het bovenschools bestuur of met de docenten in hun school, geven aan tegemoet te willen komen aan verwachtingen die rond een relatie bestaan. Eén van de schoolleiders stelt dat hij loyaal is door aan te sluiten bij de verwachtingen van anderen: 'Bij loyaliteit gaat het er om in hoeverre (...) je dingen uitvoert die in het verwachtingspatroon zitten, en je vertegenwoordiger bent van het woordje 'dienen' (r16, rector).

### 6.2.3 Verschillen tussen leidinggevendenden

Wanneer de gemiddelde scores voor affectieve betrokkenheid en het gevoel van verplichting uit de survey worden gespecificeerd naar de onderscheiden typen leidinggevendenden (zie tabel 6.1), dan valt op dat er wat betreft zowel de affectieve betrokkenheid als het gevoel van verplichting een significant verschil bestaat tussen enerzijds bestuurders en



schoolleiders ( $n = 164$ ) en middenmanagers ( $n = 198$ ) anderzijds. Hoewel beide typen leidinggeevenden hoog scoren (rond de 4 op een schaal van 1 tot 5), scoren middenmanagers iets hoger dan bestuurders en schoolleiders.

Gemiddeld genomen zijn middenmanagers (gemiddeld 4,19;  $sd = 0,52$ ) affectief meer betrokken bij docenten dan bovenschools bestuurders en schoolleiders (gemiddeld 3,83;  $sd = 0,65$ ).<sup>108</sup> Tevens hebben middenmanagers (gemiddeld 4,07;  $sd = 0,78$ ) een groter gevoel van verplichting bij docenten dan bovenschools bestuurders en schoolleiders (gemiddeld 3,89; spreiding 0,86).<sup>109</sup>

Tabel 6.1: Affectieve betrokkenheid en gevoel van verplichting ten aanzien van docenten van alle leidinggeevenden ( $n = 362$ ), bestuurders en schoolleiders ( $n = 164$ ) en middenmanagers ( $n = 198$ ).

	Leidinggeevenden totaal		Bestuurders en schoolleiders		Midden- managers		Sig. verschil
	Gem.	sd	Gem.	sd	Gem.	sd	
<b>Affectieve betrokkenheid</b>	4,02	0,57	3,83	0,58	4,19	0,52	ja
<b>Gevoel van verplichting</b>	3,99	0,82	3,89	0,86	4,07	0,78	ja

Overigens wijst de relatief hoge standaarddeviatie bij het gevoel van verplichting er op dat *binnen* de groepen leidinggeevenden niet met dezelfde blik of dezelfde maatstaven naar het gevoel van verplichting wordt gekeken. Bij beide groepen leidinggeevenden valt op dat de standaarddeviatie bij het gevoel van verplichting (gemiddelde  $sd = 0,82$ ) hoger is dan bij affectieve betrokkenheid (gemiddelde  $sd = 0,57$ ). Dat wijst erop dat er onder leidinggeevenden meer verschil van inzicht is over gevoel van verplichting ten aanzien van docenten dan over affectieve betrokkenheid.

#### 6.2.4 Deelconclusies

In de eerste plaats valt op dat leidinggeevenden in het voortgezet onderwijs – van middenmanager tot bovenschools bestuurder – tamelijk hoog scoren op affectieve betrokkenheid en het gevoel van verplichting. Zeker bij affectieve betrokkenheid gaat die score gepaard met een relatief lage standaarddeviatie. Blijkbaar is er onder leidinggeevenden een breed gedeelde affectieve betrokkenheid bij de docenten in hun scholen. Deze bevinding toont aan dat leidinggeevenden niet alleen een functionele, maar ook een meer betekenisvolle, emotionele band voelen met docenten. Deze affectieve, meer gevoelsmatige kant van leiderschap en management in het onderwijs is vaak miskend. Leidinggeevenden, en zeker bovenschools bestuurders, zouden geen emotionele band (meer) ervaren met het docententeam. Dit onderzoek weerlegt die vooronderstelling.

<sup>108</sup> Dit verschil is significant ( $t = -6.390$ ,  $df = 359$ ;  $p < 0,001$  bij tweezijdige toetsing).

<sup>109</sup> Dit verschil is significant ( $t = -2.401$ ,  $df = 359$ ;  $p < 0,05$  bij tweezijdige toetsing).

De onderzoeksresultaten die in paragraaf 6.2 zijn behandeld, wijzen bovendien op verschillen tussen bestuurders, schoolleiders en middenmanagers in hun ervaringen van functionele en betekenisvolle relaties met docenten. Terwijl uit hoofdstuk 5.6 bleek dat bovenschools bestuurders, schoolleiders en middenmanagers *niet* verschillen in hun gevoelde verantwoordelijkheid (functioneel) ten aanzien van docenten, blijkt uit paragraaf 6.2 dat de twee onderscheiden typen leidinggeevenden *wel* verschillen in hun affectieve betrokkenheid bij docenten en hun gevoel van verplichting ten aanzien van docenten. Deze bevinding suggereert dat de emotionele beleving van de relatie met docenten sterker is op het middenmanagementniveau. Relaties met docenten hebben voor middenmanagers een grotere affectieve en normatieve betekenis dan voor leidinggeevenden op hogere niveaus.

## 6.3 Gegroeide gehechtheid?

Op basis van de literatuur is in hoofdstuk 3 beargumenteerd dat de loyaliteit van leidinggeevenden is gebaseerd op een duurzame, gevoelsmatige band met docenten. De veronderstelling is dat loyaliteit er niet zomaar is, maar is ontstaan in de loop van de tijd. Met andere woorden: de gehechtheid van leidinggeevenden aan docenten is gegroeid. Deze historische ontwikkeling van loyaliteit is in dit onderzoek *niet* onderzocht, dat is immers niet mogelijk met cross-sectionele data. Wel is getracht om inzicht te krijgen in de mate waarin persoonlijke, beroepsmatige en ook schoolorganisatorische kenmerken samenhangen met de affectieve betrokkenheid van leidinggeevenden bij docenten en hun gevoel van verplichting ten aanzien van hun docenten. In paragraaf 6.3 worden de resultaten behandeld van het onderzoek naar de invloed van achtergrondkenmerken op de houding van leidinggeevenden ten aanzien van hun docenten. De aangetoonde correlaties worden geïnterpreteerd in het licht van bronnen van loyaliteit, hoewel er strikt genomen slechts sprake is van samenhang waarover geen causaliteitsuitspraken mogelijk zijn.

### 6.3.1 Persoonlijke en beroepsmatige achtergrondkenmerken

In de survey is onder bestuurders, schoolleiders en middenmanagers onderzocht in hoeverre en op welke manier verschillende persoonlijke en beroepsmatige achtergrondkenmerken invloed uitoefenen op de affectieve betrokkenheid en het gevoel van verplichting ten aanzien van docenten. Kenmerken die in het onderzoek zijn meegenomen zijn: geslacht, leeftijd, het aantal jaar managementervaring in het (voortgezet) onderwijs en in de huidige functie, de mate waarin men lesgevende taken vervult, de ervaring als docent binnen of buiten de school en of men direct of indirect leiding geeft aan docenten. Uit tabel 6.2 blijkt dat de meeste van de in analyse opgenomen achtergrondkenmerken alleen significant samenhangen met affectieve betrokkenheid; alleen de directheid van leidinggeven hangt ook significant samen met het gevoel van verplichting. Over het algemeen geldt dat de samenhang tussen de opgenomen achtergrondvariabelen en houding zwak tot matig is.

Tabel 6.2: Correlatiematrix van de afzonderlijke achtergrondkenmerken, affectieve betrokkenheid en het gevoel van verplichting ten aanzien van docenten.

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	Affectieve betrokkenheid	1									
2	Gevoel van verplichting	.23**	1								
3	Geslacht (vrouw = 1)	.11*	.05	1							
4	Leeftijd	-.08	.05	-.17**	1						
5	Managementervaring in onderwijs	-.19**	.02	-.17*	.59**	1					
6	Managementervaring in VO	-.13*	.04	-.16**	.52**	.78**	1				
7	Managementervaring in huidige functie	-.03	.03	-.17**	.38**	.48**	.55**	1			
8	Mate waarin men lesgevende taken vervult	.22**	-.01	.06	-.42**	-.48**	-.38**	-.14*	1		
9	Ervaring als docent (docent buiten school = 1)	-.28**	-.06	-.02	.12*	.36**	.21**	-.06	-.38**	1	
10	Directheid van leiding geven (bsb/sl = 1)	-.32**	-.11*	-.15**	.36*	.52**	.34**	.14*	-.56*	.50**	1

\*\* Significant op .01-niveau (2-zijdig)

\* Significant op .05-niveau (2-zijdig)

Hypothese 2a kan wat betreft de samenhang tussen achtergrondkenmerken en affectieve betrokkenheid worden aangenomen voor geslacht, het aantal jaar managementervaring in het (voortgezet) onderwijs, de mate waarin men lesgevende taken vervult, de ervaring als docent binnen de school en de directheid van leiding geven; deze hypothese moet worden verworpen voor leeftijd en de managementervaring in de huidige functie. Wat betreft de samenhang tussen de achtergrondkenmerken en het gevoel van verplichting kan hypothese alleen worden aangenomen voor de directheid van leiding geven. Hieronder worden de verschillende aangetoonde correlaties toegelicht.

### Managementervaring

Er blijkt een matige, negatieve samenhang tussen enerzijds het aantal jaar managementervaring in het onderwijs ( $r = -.19$ ;  $p < 0,01$ ;  $n = 221$ ), het aantal jaar managementervaring in het voortgezet onderwijs ( $r = -.13$ ;  $p < 0,05$ ;  $n = 283$ ) en anderzijds de affectieve betrokkenheid bij docenten. Hoe langer men leidinggevende is, hoe minder sterk de affectieve betrokkenheid bij docenten is. Een teamleider lijkt die ontwikkeling te illustreren: naarmate een leidinggevende meer managementervaring opdoet, neemt de betrokkenheid bij of identificatie met het docenten af, bijvoorbeeld doordat leidinggevendenden zich (ook, of meer) gaan identificeren met (hun) management(rol): *'Ik weet nog wel de eerste keer dat ze in het team tegen mij zeiden 'jullie [van het management]'. Toen dacht ik 'o ja, oei!' (...) Dat vond ik toen vervelend. Ik deed het toen pas een half jaar en toen voelde ik me nog één van de docenten. Dat 'jullie' was heel ongemakkelijk omdat ik me meer identificeerde met de docentengroep. Inmiddels verschuift dat toch naar (...) 'ik ben óók management' (...)'* (FG r3). De bevindingen op basis

van de survey en het citaat van de teamleider lijken haaks te staan op de theoretische veronderstelling dat loyaliteit groeit naarmate men langer leidinggevende is. Tegelijkertijd lijkt de uitspraak van één van de geïnterviewde schoolleiders juist te wijzen op een groei van loyaliteit naarmate men meer ervaren is: *(...) Mijn loyaliteit ligt bij de mensen in de organisatie, die weten wel hoe ze goed onderwijs moeten bieden, die hebben daar beelden van. Daar ligt je loyaliteit, want dat heb je opgebouwd* (r2, lid centrale directie).

#### *Lesgevende taken*

Uit het onderzoek blijkt ook dat de affectieve betrokkenheid bij docenten groter is naarmate leidinggevend – naast hun managementtaken – meer uren lesgeven als docent. Er is een matige, positieve samenhang tussen enerzijds het aantal uur dat men lesgevende taken vervult en de affectieve betrokkenheid bij docenten ( $r = .22$ ;  $p < 0,001$ ;  $n = 361$ ). Een afdelingsleider geeft aan dat ze haar lesgevende taken heeft afgebouwd, omdat ze te veel worstelde met haar dubbelrol als docent en lid van het management team (MT): *‘Net zei ik dat mijn loyaliteit zowel bij docenten als het MT en directie ligt. Daar moet ik toch heel even op terugkomen, want ik denk dat mijn loyaliteit toch wat meer ligt bij de MT en de directie, dan bij de docenten. Dat komt doordat ik meer verantwoordelijkheden heb gepakt, ik geef dit jaar ook helemaal geen lessen meer. Ik ben meer leiding gaan geven dan toen ik lessen gaf, toen ik meer in het team stond. Dit is emotioneel prettiger’* (r5). In één van de andere interviews zegt een locatiedirecteur (r21) over de loyaliteit en loyaliteitsconflicten van zijn afdelingsleiders: *‘Het is logisch en voorspelbaar dat afdelingsleiders in een loyaliteitsconflict komen. Zij moeten een team aansturen en daar zitten collega’s in. Ze zijn ook vakdocent, dus ze zitten ook nog in de klas. Zij ervaren bepaalde beslissingen ook nog in een andere rol, in een docentenrol, of in een teamlidrol. Het is het probleem van het schakelen: beleidsmatig vinden dat het zo moet, maar in de uitvoering zitten dan nog wel problemen. Je kent mensen, ziet mensen worstelen, en je hebt natuurlijk gevoelens voor je collega’s; je ziet sommige mensen onderuit gaan en dan baal je.’*

#### *Functieverleden*

Tevens blijkt dat er een matig, negatief verband is tussen de affectieve betrokkenheid van een leidinggevende bij docenten en het functieverleden van de leidinggevende als docent binnen de school ( $r = -.28$ ;  $p < 0,001$ ;  $n = 309$ ). Leidinggevend die binnen de school docent zijn geweest, voelen zich meer betrokken bij docenten. In de interviews geven verschillende leidinggevend aan een ‘speciale band’ te hebben met docenten, vaksecties of leerlingen. Die band is bijvoorbeeld ontstaan in de tijd dat schoolleiders en middenmanagers zelf als docent werkten binnen de school waar ze later leidinggevende zijn geworden, of deel hebben uitgemaakt van een vaksectie (r8, afdelingsleider). *‘Ik voel me afen toe ‘verscheurd’. Ik word geacht om van de gezamenlijke beslissingen van het Centraal Management Overleg<sup>110</sup> te zeggen: ‘het moet, dus het gebeurt’. Ik vind dat lastig, want ik ga niet tegen mensen zeggen dat iets moet, waarvan ik denk ‘ik snap het wel’ [dat je daar tegen bent]. Dan speelt de vraag van loyaliteit aan het bestuur, maar ook de loyaliteit aan docenten! Dan keer je terug naar de tijd waarin je ook docent was, en denkt van ‘ja, vroeger dacht ik ook: wat doe ik*

---

110 Aan het Centraal Management Overleg doen alle directeuren van deze school mee.

op deze studiedag?'. Daar zit je dan tussenin' (r12, rector). In de focusgroepen geven verschillende bovenschools bestuurders en schoolleiders aan dat het zijwaarts instromen in een directiefunctie, dus niet vanuit het docententeam binnen dezelfde school, implicaties heeft voor ervaringen van loyaliteit en loyaliteitsconflict. *'Er is een parallel met afdelingsleiders en unitleiders, want die komen negen van de tien keer uit dezelfde stam. Ik ben steeds in directiefuncties op een andere school gerold en dat vond ik zelf een groot voordeel. Dat waren niet de mensen met wie ik samen ook voor de klas heb gestaan. Dus dat ligt dan net anders, dan lijkt het een stuk makkelijker, dat geeft een ander eigenaarschap. Dan is het niet 'hij wordt ineens opgetild en mag het gaan vertellen'* (FG r4, voorzitter CvB). Dat wordt gedeeld door een bestuurder in een andere focusgroep: *'Belangrijk is ook wat jouw arbeidsrelatie is binnen de organisatie. Ben je zelf collega geweest? Dan kom je eerder in dat soort problemen terecht dan wanneer je een relatieve buitenstaander bent. Ik denk dat dat absoluut een rol speelt'* (FG r11, bestuurslid stichting).

#### *Directheid van leiding geven*

De directheid van leiding geven – stuurt een leidinggevende docenten direct of indirect aan – hangt ten opzichte van de andere onderzochte factoren relatief het sterkst samen met affectieve betrokkenheid. Er is een matige, negatieve samenhang: hoe verder een leidinggevende van docenten af staat, hoe minder sterk de affectieve betrokkenheid bij docenten ( $r = -.32$ ;  $p < 0,001$ ;  $n = 361$ ). Voor het verband tussen de directheid van leiding geven en het gevoel van verplichting geldt hetzelfde ( $r = -.11$ ;  $p < 0,05$ ;  $n = 361$ ). Eén van de bestuurders die heeft deelgenomen aan de focusgroepen zegt over het verband tussen de directheid van leiding geven en loyaliteit: *'Ik denk dat teamleiders, correctoren, rectoren en zeker bestuurders, gewoon andere belangen hebben jegens docenten. Ik ben werkgever en dan heb je toch een heel andere rol dan wanneer je direct leidinggevende bent. Dan heb je te maken met andere situaties. Dus de afstand – en het hangt van de schoolorganisatie af hoe groot die afstand is – kan er voor zorgen dat je dichterbij loyaliteit zit'* (FG r11). Een andere bestuurder zegt daarover: *'Ik snap de dilemma's van afdelingsleiders ook wel, zij worstelen met alle problemen van alledag. Als je wat meer afstand hebt, dan zie je dat niet altijd, ook dat is waar. Afdelingsleiders hebben ook te maken met mensen die ziek zijn, met mensen die afen toe vervelend zijn, en noem maar op'* (FG r4). Een andere deelnemer aan de focusgroep stelt dat bovenschools bestuurders en schoolleiders van middenmanagers verschillen in de afhankelijkheid van docenten die ze in hun positie ervaren: *'Het verschil met middenmanagers komt doordat middenmanagers veel meer afhankelijk zijn van hun docenten, dan wanneer je op de positie zit van directeur, rector of bestuurder. (...) Er zit een schakel tussen. En dat maakt dat ik minder afhankelijk ben. [Ik ben] eigenlijk meer afhankelijk van de middenmanagers'* (FG r6, rector).

### 6.3.2 De positie van leidinggevend

Omdat uit correlatiematrix (tabel 6.2) blijkt dat verschillende achtergrondvariabelen samenhangen, zijn in aanvulling op de correlatieanalyse twee afzonderlijke regressieanalyses uitgevoerd. Daarin zijn de verschillende achtergrondkenmerken als cluster onafhankelijke variabelen onderzocht; affectieve betrokkenheid en gevoel van verplichting zijn als afhankelijke variabelen opgenomen. In tabel 6.3 zijn de resultaten van de regressieanalyse van de achtergrondkenmerken in relatie tot affectieve betrokkenheid af

te lezen.<sup>111</sup> Over de regressieanalyse van achtergrondkenmerken in relatie tot het gevoel van verplichting wordt niet gerapporteerd, omdat deze analyse geen enkel significant resultaat heeft opgeleverd.

Tabel 6.3 laat zien dat de eerder gevonden correlaties tussen de verschillende persoonlijke achtergrondvariabelen met affectieve betrokkenheid overlap vertonen. Uit de regressieanalyse blijkt een aantal persoonlijke achtergrondkenmerken verband houdt met de positie die leidinggevendens bekleden. Middenmanagers hebben minder managementervaring, geven meer les en zijn vaker docent geweest binnen de school dan schoolleiders en bestuurders. Of een leidinggevende direct of indirect leiding geeft aan docenten, heeft als enige factor voorspellende waarde ( $\beta = -.33$ ). De directheid van leiding geven heeft significant effect: in het algemeen wordt 9% van de variantie in affectieve betrokkenheid verklaard. Dit geeft tegelijkertijd aan dat er andere, niet-onderzochte factoren zijn die invloed hebben op de affectieve betrokkenheid van leidinggevendens bij docenten. Dit geldt overigens ook voor het gevoel van verplichting van leidinggevendens.

Tabel 6.3: Resultaten van regressieanalyse van achtergrondkenmerken en affectieve betrokkenheid ( $n = 158$ ).

	Affectieve betrokkenheid		
	B	Std.err	Beta
Geslacht (vrouw = 1)	-.07	.12	-.05
Leeftijd	-.00	.01	-.05
Managementervaring onderwijs	.01	.01	.13
Managementervaring VO	-.00	.01	-.05
Managementervaring huidige functie	.00	.01	.02
Mate waarin men lesgevende taken vervult	0.01	0.01	.10
Ervaring als docent (docent buiten school = 1)	.01	.12	.01
Directheid van leiding geven (bsb/sl = 1)	-.39**	.13	-.33**
F		2.98**	
R <sup>2</sup>		.14	
Adj. R <sup>2</sup>		.09	

\*\*  $p < 0.01$

111 Voor de resultaten van de regressieanalyse bij 'directheid van leiding geven' staat een minteken, omdat bovenschools bestuurders en schoolleiders bij het maken van een dummyvariabele met een '1' zijn aangeduid; middenmanagers zijn aangeduid met een '0'.

### 6.3.3 Kenmerken van school en omgeving

In het survey-onderzoek is tevens onderzocht of de gepercipieerde grootte van de school (aantal scholen dat onder een bestuur valt, het aantal vestigingen binnen een school) en het aantal leerlingen (op de school en de vestiging), samenhangen met affectieve betrokkenheid en het gevoel van verplichting van leidinggevendenden ten aanzien van docenten. Uit de correlatieanalyse blijkt dat er geen significant verband is tussen deze variabelen. Alleen tussen de perceptie van het aantal scholen dat onder een bestuur valt en affectieve betrokkenheid bij docenten is een zwakke, maar significante samenhang gevonden ( $r = -0.14$ ;  $p < 0,05$ ;  $n = 273$ ).<sup>112</sup> Ook bij bovenschools bestuurders is er geen significante samenhang gevonden tussen enerzijds het (gepercipieerde) totale aantal vestigingen en scholen waarvan het bestuur het bevoegd gezag is en het totaal aantal leerlingen dat onder het bestuur valt, en anderzijds de affectieve betrokkenheid en het gevoel van verplichting ten aanzien van docenten. Hypothese 2c (schoolgrootte hangt negatief samen met de affectieve betrokkenheid en het gevoel van verplichting van leidinggevendenden ten aanzien van docenten) wordt daarom verworpen.

Ook voor de overige schoolkenmerken en de grootte van de gemeente waarin de school staat, is geen verband gevonden met affectieve betrokkenheid bij en het gevoel van verplichting ten aanzien van docenten. Er zijn geen significante verschillen gevonden tussen leidinggevendenden op scholen met verschillende denominaties. Ook zijn er geen significante verschillen in de affectieve betrokkenheid en het gevoel van verplichting ten aanzien van docenten tussen leidinggevendenden van verschillende schoolsoorten (vmbo, havo/vwo, vwo, combinatie vmbo, havo, vwo).<sup>113</sup> Op basis van deze resultaten wordt hypothese 2b (over de samenhang tussen enerzijds schoolsoort, denominatie en gemeentegrootte en affectieve betrokkenheid en het gevoel van verplichting anderzijds) verworpen.

Uit de focusgroepen lijkt naar voren te komen dat niet zozeer structurele, maar eerder organisatieculturele factoren (bijvoorbeeld de organisatiecultuur op een afdeling of binnen een managementteam) invloed hebben op de affectieve betrokkenheid bij docenten. *‘Op het vmbo (...) nemen middenmanagers al veel meer afstand tot de emotionele betrokkenheid dan bij de mbo-afdeling op ons AOC. Ik vind dat ze wat zakelijker zijn, ze leggen zich sneller neer bij besluiten en voeren dit eerder door binnen hun team’* (FG r2, teamleider). Een dergelijk verschil tussen afdelingen of teams wordt ook herkend door een andere

112 Ook de regressieanalyse (met alle school- en omgevingkenmerken en affectieve betrokkenheid) laat een zeer klein significant effect zien van het aantal scholen dat onder een bestuur valt ( $\beta = -.19$ ;  $p < 0,05$ ). Dit model levert echter geen significante F-waarde op; bovendien is de verklaarde variantie slechts 3%.

113 Een enkelvoudige variantieanalyse toont aan dat er alleen een significant verschil in affectieve betrokkenheid bij docenten bestaat tussen leidinggevendenden op vmbo-scholen ( $n = 95$ ; gemiddeld 4,19;  $sd = 0,39$ ) en leidinggevendenden op combinatiescholen vmbo/havo/vwo ( $n = 165$ ; gemiddeld 3,98;  $sd = 0,61$ ) ( $F(4,354) = 2,720$ ;  $p < 0,05$ ). Bij alle andere vergelijkingen tussen schoolsoorten voor affectieve betrokkenheid en het gevoel van verplichting zijn geen significante verschillen gevonden.



deelnemer aan de focusgroep: *'Ik zie een groot verschil tussen ons team – het onderbouwteam – en het middenbouwteam, dat direct onder de schoolleiding valt. Die hebben dat groepsgevoel veel minder'* (FG r1, onderbouwcoördinator).

#### 6.3.4 Deelconclusies

In paragraaf 6.2 is vastgesteld dat leidinggevend in het voortgezet onderwijs zich tamelijk sterk betrokken voelen bij de docenten in hun scholen en een redelijk sterk gevoel van verplichting voelen om voor docenten te doen wat ze kunnen. Tegelijk blijkt uit het onderzoek dat er tussen en binnen groepen bestuurders, schoolleiders en middenmanagers verschillen kunnen worden waargenomen. In deze paragraaf is bestudeerd in hoeverre deze verschillen verklaard kunnen worden door persoonlijke, beroepsmatige en schoolorganisatorische kenmerken.

Hoewel aanvankelijk werd verondersteld dat beide typen kenmerken van invloed zouden zijn op de affectieve betrokkenheid en het gevoel van verplichting ten aanzien van docenten, heeft het onderzoek laten zien dat uitsluitend persoonlijke achtergrondkenmerken van leidinggevend van invloed zijn, en dat die invloed zich alleen richt op de affectieve betrokkenheid bij docenten en niet op het gevoel van verplichting. Er is geen samenhang tussen schoolorganisatorische kenmerken en de affectieve betrokkenheid bij en het gevoel van verplichting ten aanzien van docenten. Hypothese 2d wordt daarmee deels aangenomen: persoonlijke en beroepsmatige kenmerken hangen sterker samen met de affectieve betrokkenheid van leidinggevend dan met hun gevoel van verplichting (vergelijk Meyer en Herscovitch 2001).

Een belangrijke bevinding is bovendien dat de verschillende persoonlijke kenmerken die correleren met affectieve betrokkenheid, samen vooral via de directheid van leiding geven invloed uitoefenen op de affectieve betrokkenheid bij docenten. Overigens moet het effect van deze kenmerken niet worden overdreven, aangezien 9% van de verschillen in affectieve betrokkenheid door dit kenmerk wordt verklaard. Bovendien verklaart geen van deze kenmerken verschillen in het gevoel van verplichting van leidinggevend ten aanzien van docenten. Dat betekent dat er andere, niet-onderzochte factoren zijn die invloed hebben op de affectieve betrokkenheid en het gevoel van verplichting van leidinggevend ten aanzien van docenten. In hoofdstuk 9 wordt hier nader op ingegaan.

Deze bevindingen zijn om twee redenen van belang. In het licht van de publieke discussies over de invloed van schaalvergroting op relaties tussen leidinggevend en docenten kan worden gesteld dat structuur-kenmerken als bestuurlijke omvang, school- en schaalgrootte geen effect hebben op de betrokkenheid bij docenten. De afstand tussen leidinggevend en docenten (onderzocht als de directheid van leiding geven) is als 'schaalfactor' wel van belang voor de affectieve betrokkenheid bij docenten. In de directheid van leiding geven zijn andere factoren verdisconteerd die samenhangen met een grotere betrokkenheid bij docenten: minder managementervaring, een grotere lesgevende taak en een functieverleden als docent binnen dezelfde school.

Ook in conceptuele zin zijn de bevindingen van belang. Hoewel nogmaals moet worden onderstreept dat er op basis van het onderzoek geen uitspraken over causaliteit mogelijk zijn, kan wel worden gesteld dat een aantal persoonlijke en beroepsmatige kenmerken van leidinggevend samenhangt met de betrokkenheid bij docenten. Deze



correlaties kunnen daarmee worden geïnterpreteerd als bronnen van loyaliteit. Tegelijkertijd heeft het onderzoek ook tegenstrijdigheden aan het licht gebracht. Verondersteld werd dat een ruimere ervaring als leidinggevende zou leiden tot een grotere betrokkenheid en een groter gevoel van verplichting. Die veronderstelling is slechts deels bevestigd in het kwalitatieve onderzoek. Er lijkt bovendien ook sprake te zijn van het tegendeel. Meer managementervaring leidt tot minder affectieve betrokkenheid bij docenten, of, omgekeerd: juist leidinggevendenden die nog weinig ervaring hebben – vaak zijn dat middenmanagers – voelen zich meer betrokken bij docenten. Deze bevindingen nopen tot het nuanceren van loyaliteit als een ‘gegroeide gehechtheid’.

## 6.4 Ervaringen van loyaliteitsconflict

Hoofdstuk 5 heeft duidelijk gemaakt dat leidinggevendenden in het voortgezet onderwijs ervaren dat hun positie en hun relaties met andere belanghebbenden zijn veranderd. Uit de aard van de aanduidingen die leidinggevendenden gebruiken om deze veranderingen te karakteriseren, blijkt dat het werk als leidinggevende een sterk emotioneel appèl op hen kan doen. Leidinggevendenden duiden hun veranderende positie binnen de schoolorganisatie als het ‘*in tweestrijd staan*’ (r5, afdelingsleider) tussen de verschillende eisen en agenda’s van partijen in en om de school. Rectoren en directeuren zitten in een ‘*sandwichpositie*’ (r3) tussen het bovenschools bestuur en de school, waarin zij als ‘*hitteschild*’ fungeren (r13) en ‘*voor de troepen staan*’ (r16). Middenmanagers opereren in de ‘*vuurlinie*’ of in de ‘*frontlinie*’ met ouders, leerlingen en docenten (volgens r23, rector); ze bevinden zich in een ‘*spagaat*’ tussen management en werkvloer (r14, corrector) of hebben als docent die als teamleider wordt ingezet een ‘*dubbele pet*’ op (R55). In paragraaf 6.4 wordt geprobeerd om de positie van leidinggevendenden te begrijpen vanuit hun loyaliteit aan docenten en de loyaliteitsconflicten die daarmee gepaard kunnen gaan.

### 6.4.1 Verwachtingen van loyaliteit

Leidinggevendenden geven aan dat loyaliteit ‘inherent is’ aan het werk dat zij doen (r12) en dat zij daarin ‘met een aantal loyaliteiten hebben te maken waar ze tussenin staan’ (r6, rector). Een teamleider zegt daarover: *Tk voel me echt tussen management en docenten staan. Als ik dan echt zou moeten kiezen, dan voel ik me meer loyaal aan mijn team van zeventien docenten, dan aan het management. Maar je zit er echt tussen*’ (FG r3, teamleider). Het lijkt er op dat loyaliteit door veranderingen in het voortgezet onderwijs voor leidinggevendenden een prominenter en actueel thema in hun werk is geworden. Zo stelt een rector: *(...) Loyaliteit speelt een rol in het matchen van dingen. Dat is moeilijker geworden en het iets is waar je nog wel eens mee worstelt. Het bestuur vraagt eigenlijk absolute loyaliteit van je. En toch is het zo dat dat binnen de school niet altijd goed past*’ (r12).

In hun dagelijkse werk als leidinggevende verhouden bestuurders, schoolleiders en middenmanagers zich tot meerdere groepen en personen tegenover wie ze zich loyaal willen gedragen, zoals docenten binnen vestigingen, de scholengemeenschap als geheel, het College van Bestuur en de omgeving van de school (r22, rector). Uit het onderzoek komt naar voren dat leidinggevendenden zich in hun positie ‘spin in een web van conflicterende

loyaliteiten' voelen (vergelijk Kelchtermans et al. 2011). Verschillende partijen verwachten loyaliteit van leidinggeevenden: *'Er zijn behoorlijk wat partijen die loyaliteit van mij verwachten. In eerste instantie zijn dat degenen met wie ik direct te maken heb: locatiedirecteuren, adjuncten, maar ook leerlingen, personeel en ouders; bedrijfsleven, gemeenten, leerplichtambtenaren... Het zijn allemaal mensen en partijen die vinden dat wij hen moeten 'contenteren' (r23, rector).*

De grootste druk lijken leidinggeevenden echter te ervaren van de kant van docenten. *'Meerdere partijen verwachten mijn loyaliteit. (...) Er zijn heel veel partijen die wat van je verwachten. Als het dan gaat over loyaliteit, dan ervaar ik dat nog het sterkst van met name mijn personeel' (r22, bestuurder).* De ervaringen van loyaliteitsconflict en de spanningsvolle belangenafwegingen die leidinggeevenden tijdens de interviews in verband brengen met loyaliteit, lijken ook te verwijzen naar de indruk van leidinggeevenden dat docenten loyaliteit verwachten van de schoolleiding. Een aantal leidinggeevenden (r4, r22) stelt dat de door docenten verwachte loyaliteit soms een claim legt op het handelen van de schoolleiding. *'Het woord loyaliteit ontstaat op momenten dat docenten het gevoel hebben dat je te ver van ze afkomt te staan. Dan beginnen ze er ineens over: 'je moet wel loyaal zijn aan de school', 'je moet loyaal zijn aan de zaak', 'we moeten er met z'n allen voor staan' (r22, bestuurder).* Deze bestuurder vervolgt: *'[Bijvoorbeeld bij conflicten tussen leerlingen en docenten] beginnen docenten de loyaliteitsclaim bij je neer te leggen. Die moet je beantwoorden. (...) Je wordt dan als het ware een bepaald kamp in getrokken'.* Andere leidinggeevenden (r4, r23) vertellen dat docenten hen op kritische momenten 'disloyaliteit' verwijten. *'Ik ben rector, maar uiteindelijk ben ik ook eindverantwoordelijk schoolleider. Soms gebeurt er wel eens wat, en dan krijg je toch een wij-zij-verhaal [tussen schoolleider en docenten], en dan vindt men mij minder loyaal dan vorige week' (r23).* Een andere schoolleider geeft aan dat hij door docenten als 'niet loyaal' wordt gezien, omdat hij probeerde de 1040-uren norm te halen: *'Nu je door de decentralisatie zelf wordt opgezadeld met de vormgeving van en verantwoording op de onderwijstijd, moet je dat in je organisatie wegzetten. Dat wordt gezien als 'niet loyaal zijn met je personeel', maar je moet het wel uitvoeren! Docenten vinden die andere rol moeilijk te begrijpen. Ze vinden dan dat je niet loyaal bent, maar je hebt gewoon een andere rol' (r4).* Een andere schoolleider herkent dat beeld: *'Leraren vinden heel vaak dat je hun kant zou moeten kiezen als het om leerlingen gaat. Dat automatisme is er bij mij in ieder geval niet. Een leraar kan dat als een gebrek aan loyaliteit zien. Ze vinden vaak dat rectoren hoe dan ook achter hun personeel moeten staan. Linksom of rechtsom' (r15, rector).*

#### 6.4.2 Een ongemakkelijke positie

De positie als 'spin in het web van loyaliteiten' kan in veel opzichten ongemakkelijk zijn, bijvoorbeeld omdat leidinggeevenden ervaren dat het lastig(er) is (geworden) om tegemoet te komen aan de loyaliteitsverwachtingen van docenten. Enkele leidinggeevenden stellen dat het 'moeilijker is dan vroeger om loyaal te blijven aan docenten' (r15, rector). Een andere rector stelt dat de loyaliteit aan de school en de personeelsleden onder druk staat: *'Onze rollen zijn veranderd, waardoor je niet meer dezelfde loyaliteit [als voorheen] kunt hebben' (r4).* Vroeger konden leidinggeevenden meer loyaal blijven aan hun collega's, omdat ze samen het 'slachtoffer' waren van hetzelfde, in hun ogen vaak falende overheidsbeleid (r4). Tegenwoordig moeten leidinggeevenden naar eigen zeggen meer eigen keuzes maken. Ze moeten voor die keuzes staan in hun eigen organisatie, maar ook tegenover externe belanghebbenden. *'Daardoor kun je niet altijd maar zeggen dat jouw kant of jouw school deugt' (r15, rector).*

Een aantal leidinggevendens geeft aan zich geplaatst te zien voor dilemma's, waarbij zij worden geconfronteerd met spanningsvolle afwegingen tussen externe eisen en hun loyaliteit aan docenten en de school. *'Als leidinggevende wil ik best wel een hoge mate van loyaliteit opbrengen. Dat wordt echter regelmatig gedwarsboemd door vervelende wetgeving. De hele functiemix bijvoorbeeld dwarsboomt een goed integraal personeelsbeleid binnen de organisatie. (...) Kruip wat dieper in de huid van een leidinggevende en je zult ontdekken dat er een hoge mate van loyaliteit is. Alleen: de externe beïnvloeding van leidinggevendens door het ministerie, de Inspectie of de vakorganisaties maakt het soms wel heel lastig om dat uit te stralen, en te laten blijken dat hij ook echt loyaal is. Dat wordt gedwarsboemd. Ik kan het niet anders zeggen'* (FG r10, lid College van Bestuur). Leidinggevendens kunnen het lastig vinden om beslissingen te moeten nemen waarvan zij inschatten dat die niet 'gunstig' zijn voor docenten. Een schoolleider (r6, rector) zegt bijvoorbeeld over de 1040-urenmaatregel: *'(...) De overheid heeft politiek-democratisch gekozen. Als uitvoerder kan je dan zeggen: 'we accepteren het zoals het is gegaan'. Daar staan de negatieve effecten tegenover die het heeft, met name naar je team, want voor ouders en leerlingen zijn die er minder. Daar heb ik heel veel last van, omdat je gedwongen wordt om maatregelen te nemen die je professionals in de weg gaan zitten. Dat is uiterst vervelend'*. Een bestuurder (r2, lid centrale directie) geeft aan dat landelijke wet- en regelgeving 'kan botsen met de loyaliteit aan de core-business, de mensen in de organisatie'. Enkele schoolleiders geven aan dat ze een loyaliteitsconflict ervaren tussen het bovenschools bestuur waarvan ze deel uitmaken en het personeel binnen hun eigen school. Het 'tussen loyaliteiten in staan' levert voor verschillende leidinggevendens spanningen op: *'(...) Je hebt verantwoording af te leggen aan je bestuur, en je hebt in de school een loyaliteit te vinden en na te komen. Dat levert sowieso spanningen op'* (r11, rector).

Een andere schoolleider geeft aan dat haar loyaliteitsconflicten dikwijls voortvloeien uit een botsing tussen wat zij gevoelsmatig geneigd is te doen voor docenten in de school en wat – vanuit een plichtsgevoel ten aanzien van het bestuur – strategisch passend is te doen: *'Ik ben loyaal aan afspraken die in het bestuur worden gemaakt; dat leidt wel eens tot een loyaliteitsconflict met schoolbelangen en loyaliteit aan docenten'* (r12, rector). Het streven van bovenschools bestuurders om de gang van zaken in verschillende scholen te uniformeren, bijvoorbeeld rond onderwijsvernieuwingen, kan bij individuele schoolleiders leiden tot een 'loyaliteitsprobleem', zoals één van de geïnterviewde schoolleiders aangeeft: *'Het bestuur vond dat we moesten veranderen. Wij waren binnen het bestuur de laatste school die 'traditioneel' onderwijs gaf. Het bestuur liet toen aan onze rector weten: 'nu is het klaar, jullie gaan laten zien dat je vernieuwt, anders grijpen we in'. Ga dan maar even zeggen tegen je docenten dat ze iets anders moeten gaan doen. Dat was een gigantisch loyaliteitsprobleem, omdat je ziet dat docenten heel goed werk doen. Maar tegelijkertijd wil het bestuur iets anders'* (r11, rector). De dreigende ingreep van hogerhand (het bovenschools bestuur) binnen de eigen school, gaf deze schoolleider een machteloos gevoel en het idee te falen ten opzichte van de docenten binnen zijn school.

### 6.4.3 Loyaliteitsconflicten van middenmanagers

In hoofdstuk 2.7 is geconstateerd dat loyaliteit en loyaliteitsconflict thema's zijn die vooral naar voren komen in studies naar middenmanagement in het onderwijs. Ook de interviews en focusgroepen lijken aan te tonen dat loyaliteitsconflicten zich vooral mani-

festeren op het niveau van het middenmanagement.<sup>114</sup> Vaak moeten middenmanagers beleidsmaatregelen vertalen naar werkvloeren, beleid dat niet altijd wordt gedeeld door (oud-)collega's in bijvoorbeeld vaksecties. *'Als je deel uitmaakt van een schoolleiding, dan heb je dáár een loyaliteit liggen, en dan kan het zo zijn dat je misschien beleid moet verdedigen dat in eerste instantie niet wordt gedeeld door je oud-collega's. En dat is soms lastig te accepteren. Je bent dezelfde persoon, maar je hebt een andere functie, en je praat opeens heel anders'* (r14, conrector). Deze middenmanager vervolgt: *'Ik heb zelf ervaren dat ik toen ik van docent, coördinator en later afdelingsleider werd, in een spagaat stond: 'aan welke kant van de sloot sta je?'. Je maakt deel uit van de mensen die het beleid maken, dat wordt niet altijd even goed ontvangen. Je moet het beleid wel verdedigen, maar eigenlijk voel je ook nog loyaliteit naar die vroegere collega's. Dat is een lastige periode geweest. Vroeger was je één van de anderen, en nu behoort je, in ieder geval in je functie, tot een andere categorie. En dat kan wel eens wringen'* (r14, conrector).

Hoewel de bevinding dat loyaliteitsconflicten zich vooral voordoen op het niveau van middenmanagers kan worden gezien als een bevestiging van eerder onderzoek, vormen ze in empirische zin wellicht een verrassende uitkomst. Hoofdstuk 5 heeft immers laten zien dat bovenschools bestuurders en schoolleiders met meer partijen te maken hebben en bovendien een groter verantwoordelijkheidsgevoel hebben ten aanzien van het bovenschools bestuur, overheden en politiek, toezichhouders en de samenwerkingspartners van de school. Middenmanagers daarentegen hebben vooral te maken met de schoolleiding, docenten, leerlingen en hun ouders. Daaruit zou kunnen voortvloeien dat niet middenmanagers, maar schoolleiders en bestuurders meer loyaliteitsconflicten ervaren. Een voorzitter van een bovenschools bestuur werpt in dat kader de stelling op dat niet zozeer bestuurders, maar vooral schoolleiders loyaliteitsconflicten ervaren: *'Ik denk dat vestigingsdirecteuren meer loyaliteitsvragen ervaren dan ik. De kruispuntpositie die zij binnen het management hebben maakt het altijd lastiger. De vestigingsdirecteuren werken met vier of vijf managers onder hen, hebben een complexe agenda, maar ook een complex instrumentarium om daar vorm aan te geven. Bovendien hebben ze een ambitieus College van Bestuur boven zich dat ook allerlei dingen van ze wil en zich met dingen bemoeit. Zij zitten daar op de één of andere wijze tussen, waar de vraag speelt: ben je nu loyaal aan de vestiging, de mensen die daar werken, Scholengemeenschap [X] als geheel, aan de omgeving of aan het College? Het is een heel ingewikkeld speelveld. Als [eindverantwoordelijk bestuur] kunnen we nog enigszins in de positie zitten waarin we er van boven een beetje naar kijken. Als je er middenin zit, kan dat veel moeilijker'* (r22).

Andere bestuurders en schoolleiders (FG r6; FG r7) zijn echter van mening dat vooral middenmanagers een 'lastige positie' hebben en meer loyaliteitsconflicten ervaren dan zij. In het onderzoek geven leidinggevendenden daar verschillende verklaringen voor. Die verklaringen liggen in lijn met de bevindingen die eerder in dit hoofdstuk aan de orde zijn gekomen. De relatie met docenten is voor middenmanagers van een sterkere gevoelsmatige betekenis dan voor schoolleiders en bestuurders. Dat heeft voor een deel te maken met de directheid van leiding geven: middenmanagers geven leiding in de directe nabijheid van docenten.

---

114 Zoals is uitgewerkt in hoofdstuk 1 en 4, gaat dit onderzoek uit van middenmanagers als leidinggevendenden die een lijnfunctie tussen schoolleiding en docenten bekleden en rechtstreeks een (team van) docenten aansturen.

Die nabijheid lijkt door leidinggeevenden ook te worden gezien als de belangrijke verklaring voor de ‘lastige positie’ van middenmanagers. Zo stellen verschillende bestuurders (r23, FG r4) dat middenmanagers zich meer dan bestuurders en schoolleiders moeten bezighouden met de dagelijkse gang van zaken en het oplossen van specifieke, concrete problemen, en daardoor ook meer worden ‘bestookt vanuit het team zelf’ (r23). *‘Middenmanagers zitten met een bepaald probleem dat ze moeten oplossen (...). En dat is een lastige opgave, omdat ze natuurlijk veel met personeel bezig zijn. (...) Dat is een andere uitgangspositie dan dat wij hebben, omdat die mensen met de bril oplopen van ‘ik zit daartussen en ik moet daar steeds maar manoeuvreren. Ik moet aardig tegen ze zijn want ik heb ze altijd nodig, maar ik moet ze af en toe ook de waarheid zeggen’* (FG r4, voorzitter College van Bestuur). Een andere bestuurder stelt dat middenmanagers ‘tussen de molensteen zitten’, onder meer doordat docenten een ‘dubbelzinnige houding’ aannemen ten aanzien van het middenmanagement. *‘Het lijkt er wel eens op dat het eindverantwoordelijk management meer sympathie heeft, ook omdat het nog refereert aan het oude beeld van de rector, meer dan de middenmanagers. Enerzijds wordt van het middenmanagement heel veel verwacht bij de ondersteuning van de dagelijkse werkzaamheden. Het rooster moet goed zijn, evenals de doorverwijzing van leerlingen, het absentiebeleid, de leerlingbegeleiding, het taakbeleid... Anderzijds heeft men weinig boodschap aan de keerzijde, namelijk dat het management ook stuurt, hen houdt aan afspraken, et cetera’* (r22).

De bovenstaande fragmenten laten onder meer zien dat bestuurders, schoolleiders en middenmanagers in verschillende mate en met andersoortige verwachtingen van docenten te maken hebben, die kunnen verklaren waarom juist middenmanagers meer loyaliteitsconflicten ervaren. Een bestuurder zegt daarover: *‘Ik sta vrij ver af van de werkvloer, mensen hebben een slecht beeld van wat ik doe. (...) Docenten zullen niet zo snel rechtstreeks bij mij komen, tenzij ze bonje hebben met de rector, dan hoor je wel eens wat. Maar soms ook niet, dan denken ze er niet aan. Ik zit op afstand, dus wat voor verwachtingen ze nou van mij hebben...?’* (FG r11, bestuurslid stichting). Hij vervolgt: *‘Bij docenten zal niet zo snel het beeld ontstaan dat het allemaal mijn schuld is. Het is allemaal de schuld van de rector. In de ogen van sommigen is het overigens wel allemaal mijn schuld, maar de pijlen richten zich vooral op het management, de rector, de conrector, de afdelingsleiders. Dat zijn de kwade genia’* (FG r11).

#### 6.4.4 De inschatting van relationele consequenties

In paragraaf 6.2 werd duidelijk dat bestuurders, schoolleiders en middenmanagers zich over het algemeen tamelijk sterk verbonden voelen met de docenten in hun scholen. Die verbondenheid kan door veranderingen in het onderwijs en de positie van leidinggeevenden onder druk komen te staan. Een middenmanager die heeft deelgenomen aan één van de focusgroepen zegt daarover: *‘Ik vind het leuke van mijn baan om met docenten om te gaan. (...) Soms staat dat bij bepaalde besluiten onder druk, bijvoorbeeld door de sterke bureaucratisering van onze organisatie (...)’* (FG 3, teamleider). Veel leidinggeevenden geven aan zich van tijd tot tijd ‘gevangen’ te voelen tussen enerzijds het ‘goed willen doen’ voor de docenten en de relatie die zij hebben opgebouwd met docenten, en anderzijds hun bezorgdheid om keuzes te maken die door docenten als ‘breuk’, ‘schending’ of ‘verraad’ ervaren kunnen worden (bijvoorbeeld FG r2, teamleider). Een aantal leidinggeevenden geeft aan voor een dilemma te staan, omdat zij vrezen de loyaliteit aan collega’s te schenden. Dat was voor één van de deelnemers aan de focusgroepen bijvoorbeeld het geval toen er docenten moesten

worden ontslagen, in de mobiliteit geplaatst moesten worden of aangewezen moesten worden om na schooltijd scholing te volgen. *'(...) Dan krijg je omtrekkende bewegingen van docenten (...) en dan komt loyaliteit om de hoek kijken. Want dan roep je mensen bij je en zeg je: 'joh, wat er ook gebeurt, als we deze toko willen redden dan moeten we omschakelen; ga je mee of ga je niet mee?'. Voor mij persoonlijk is dat een loyaliteitsconflict, omdat ik heel veel moeite heb met 'nee zeggen'. En nu moet ik tegen mijn collega's (...) die er net zo lang zitten als ik, en waar vrienden tussen zitten, (...) gaan zeggen: 'linksom of rechtsom, je moet mee' (FG r9, rector).*

Twee andere respondenten geven in reactie op de vragenlijst voorbeelden van een loyaliteitsconflict, waarbij vooral het vooruitzicht docenten te moeten aanspreken centraal lijkt te staan. *'Het grootste probleem zijn niet goed functionerende docenten. Goed in hun vak, maar pedagogisch heel slecht onderlegd. Ik heb een vreselijk loyaliteitsconflict, [ik heb het gevoel te moeten kiezen tussen] ouders, leerlingen en vakdocent!' (R127, middenmanager).* Het grootste dilemma voor een andere respondent is *'de keuze tussen wat goed is voor een school en wat te doen met docenten die niet mee kunnen of willen' (R61, middenmanager).*

Sommige leidinggevendenden vinden dat ze 'te kort schieten in loyaliteit', of loyaliteit aan docenten 'negeren'. Eén van de geïnterviewde middenmanagers signaleert dat sommige van haar collega's 'hun loyaliteit aan docenten moeilijk kunnen loslaten': *'De afdelingsleider op het atheneum vindt het lastiger om de loyaliteit aan docenten los te laten. Terwijl wanneer je als afdelingsleiders met elkaar afspreekt 'we staan met z'n allen voor hetzelfde, maar mijn rol is dit', niet betekent dat je niet loyaal bent [aan docenten], want natuurlijk ben je dat wel. Maar dat is ook een kwestie van hoe je er in staat, bijvoorbeeld op basis van eerdere ervaringen' (r5, afdelingsleider).* Sommige leidinggevendenden zijn van mening dat ze 'docenten in de steek laten' of 'leerlingen en docenten te kort doen'. *'Soms is er strijd tussen locatiedirecteuren, die zeggen 'dit doen we gewoon niet', terwijl de directie wil dat het wel gebeurt. Het is ook een strijd tussen de politiek en je eigen 'toko'. Ik heb dan een extra dubbele pet: ik voel me wel erg directeur, maar ik zie ook welke aanslag er wordt gepleegd op een aantal docenten' (r20, locatie-directeur).* Eén van de respondenten geeft als reactie op de survey: *'Ik ben teamleider en geef als docent nog twaalf uur les in de week. De spagaat tussen lesgevende taken en leidinggevende taken blijft. (...) Als teamleider heb je het gevoel met drie partijen te maken te hebben en vaak ook tekort te doen: leerlingen, docenten en directie. De loyaliteit naar de schoolleider is dan in conflict met de loyaliteit naar docenten, die ook mijn collega's zijn' (R338, middenmanager).*

Deze ervaringen laten leidinggevendenden niet onverschillig: vaak gaan ze gepaard met negatieve gevoelens van 'ongemak', 'wrijving', 'twijfel' en in sommige gevallen zelfs het gevoel 'verscheurd te worden' (r12, rector; FG r1 en FG r3, middenmanagers). *'Ik voel het niet gemakkelijk kunnen zeggen van 'ik vind dat het één of het ander moet gebeuren' als een loyaliteitsconflict. Ik voel me loyaal met die secties, omdat ik vind dat het belangrijke vakken zijn. Ik voel me ook loyaal aan een aantal mensen in die secties, waar ik veel mee gedaan heb. Maar ik voel me ook loyaal aan de school, en ook wel aan de persoon van de rector, omdat ik in de onderbouw veel met hem moet samenwerken en ik hem als persoon hoog heb zitten. Dat is echt 'verscheurd', ik kan niet zeggen 'ik ga voor dit, of ik ga voor dat', en dan hang je er een beetje tussenin' (r8, afdelingsleider).* Een bestuurder stelt dat zijn middenmanagers van tijd tot tijd vinden dat ze iets dat op managementniveau is afgesproken, 'niet kunnen maken ten opzichte van docenten'. *'De functie van team- en afdelingsleiders is echt een 'tussen hamer en aambeelfunctie'. Het verkopen van schoolbeleid aan een team kan heel erg lastig zijn. Soms krijgen ze het ook niet voor elkaar, omdat ze vinden dat ze het niet kunnen maken ten opzichte van het team. Daar is sprake van de*



vraag: wiens belang laten ze prevaleren? In het MT is afgesproken dat ze spreken met één mond, maar: ga je daar tegen in?’ (FG r11, bestuurder stichting).

Uit de bovenstaande voorbeelden uit de interviews en focusgroepen blijkt dat leidinggevendenden – met name middenmanagers – stil staan bij de mogelijke consequenties van hun beslissingen en handelingen voor docenten, en in het verlengde daarvan voor hun relatie met docenten. In de survey is deze inschatting van relationele consequenties onderzocht door te bestuderen in hoeverre leidinggevendenden zich bezorgd of schuldig voelen ten aanzien van hun relatie met docenten.

#### 6.4.5 Gevoelens van bezorgdheid en schuld

Voor het onderzoeken van *bezorgdheid* om de relatie met docenten zijn stellingen voor-geleegd over de mate waarin leidinggevendenden zich bezwaard voelen als zij een standpunt moeten innemen dat zou kunnen leiden tot controverses met docenten. Ook is de mate onderzocht waarin een leidinggevende zich bezighoudt met de vraag of docenten vinden dat h/zij hen in de steek laat bij een besluit ten gunste van partijen buiten de school. Daarnaast waren de stellingen gericht op het bestuderen van de mate waarin leidinggevendenden zich zorgen maken over het mogelijke effect van hun beslissingen op de relatie met docenten, en op de mate waarin zij er bij gevoelige onderwerpen over inzitten of hun beslissingen leiden tot spanningen met docenten. Uit tabel 6.4 blijkt dat leidinggevendenden zich over het algemeen tamelijk onbezorgd voelen over hun relatie met de docenten in hun school. Op een vijfpuntsschaal scoren leidinggevendenden ( $n = 362$ ) met onder het theoretisch middelpunt van de schaal voor de bezorgdheid om de relatie met docenten (gemiddeld 2,81;  $sd = 0,75$ ). Uit tabel 6.4 blijkt dat middenmanagers gemiddeld genomen (gemiddeld 3,01; spreiding 0,69) bezorgder zijn om hun relatie met docenten dan bovenschools bestuurders en schoolleiders (gemiddeld 2,58;  $sd = 0,75$ ).<sup>115</sup>

Uit de focusgroepen blijkt dat sommige leidinggevendenden zich soms zorgen maken over hun relatie met docenten. Risico's zijn voor leidinggevendenden niet ondenkbaar: *‘De loyaliteit onder docenten (...) is bij ons [op school] gelukkig wat minder aan het worden nu, maar die voel je nog steeds op het moment dat het management een sectie of een groep docenten ‘aanvalt’. Dan sluiten de gelederen zich hermetisch. Dan heb je een gemeenschappelijke vijand’* (FG r9, rector). In de focusgroepen geeft één van de middenmanagers aan dat ze zich soms bezorgd maakt om haar relatie met sommige docenten, bijvoorbeeld als ze op haar dubbelrol wordt aangesproken. *‘Er zijn ook docenten waar ik van weet ‘oei, als die zoiets laat vallen, dan...’ Kijk, sommige docenten is alles te veel, alles wat je aandraagt is verkeerd, omdat de schoolleiding het aandraagt. Daar moet je dan eerst mee praten en dan komt het wel goed. (...) Maar [als mensen die eerst goed nadenken voordat ze iets zeggen] iets laten vallen of persoonlijk tegen mij zeggen, dan ga ik daar wel over nadenken: waarom vindt iemand dat dan? (...) Soms voel ik me dan persoonlijk aangesproken, neem ik dat misschien wel wat te persoonlijk. Ik wil altijd graag dat ze me aardig vinden, dat vind ik altijd wel prettig, maar soms vind ik dat wel heel lastig’* (FG r1, onderbouwcoördinator).

<sup>115</sup> Dit verschil is significant ( $t = -5.609$ ,  $df = 359$ ;  $p < 0,001$  bij tweezijdige toetsing).

Naast het onderzoeken van de mate waarin leidinggevendenden zich bezorgd kunnen voelen om hun relatie met docenten, is bestudeerd in hoeverre bestuurders, schoolleiders en middenmanagers zich *schuldig voelen* ten aanzien van de docenten in hun school. In het survey-onderzoek is onderzocht in hoeverre leidinggevendenden zich schuldig zouden voelen als zij tegen de wensen van docenten in zouden gaan, gemakkelijk 'nee' kunnen zeggen tegen de docenten in hun school, zich schuldig voelen als ze een beslissing moeten nemen ten nadele van de docenten in de school en of ze zich schuldig voelen als ze het gevoel hebben iets op te moeten geven dat docenten belangrijk vinden. Uit het survey-onderzoek (zie tabel 6.4) blijkt dat leidinggevendenden zich in tamelijk geringe mate schuldig voelen ten aanzien van de docenten in hun school. Op een vijfpuntsschaal scoren leidinggevendenden ( $n = 362$ ) gemiddeld onder het theoretisch middelpunt van de schaal (gemiddeld 2,64;  $sd = 0,74$ ). Uit tabel 6.4 blijkt ook dat middenmanagers zich niet alleen bezorgder, maar gemiddeld genomen (gemiddeld 2,89;  $sd = 0,73$ ) ook schuldiger voelen ten aanzien van docenten dan bovenschools bestuurders en schoolleiders (gemiddeld 2,35;  $sd = 0,64$ ).<sup>116</sup>

Tabel 6.4: Scores van leidinggevendenden voor hun inschatting van relationele consequenties ( $n$  bestuurders en schoolleiders = 164;  $n$  middenmanagers = 197).

	Alle leidinggevendenden		Bestuurders & schoolleiders		Middenmanagers		Sig. verschil
	Gem.	sd	Gem.	sd	Gem.	sd	
<b>Bezorgdheid om relatie</b>	2,81	0,75	2,58	0,75	3,01	0,69	ja
<b>Gevoelens van schuld</b>	2,64	0,74	2,35	0,64	2,89	0,73	ja

Uit tabel 6.4 blijkt niet alleen dat er verschillen zijn tussen verschillende typen leidinggevendenden in de mate waarin zij zich bezorgd of schuldig voelen ten aanzien van docenten. De relatief hoge standaarddeviaties laten zien dat er ook verschillen zijn *binnen* groepen leidinggevendenden als het gaat om gevoelens van bezorgdheid en schuld ten aanzien van docenten.

Een bestuurder geeft tijdens één van de focusgroepen aan dat hij verschillen waarneemt tussen leidinggevendenden in de mate waarin zij bezig zijn met de consequenties van hun handelen voor (de relatie met) docenten: *'Ik denk dat het bij het onderwijs hoort dat je een affiniteit hebt met mensen en kinderen. Schoolleiders zijn intrinsiek gemotiveerd, maar niet iedereen. Er zullen ook veel mensen aan de 'geldkant' zitten, met minder oog voor de gevolgen voor docenten. Dat zit in je, of dat zit niet in je. Dat kun je ontwikkelen, maar voor deel ook niet. Maar er zijn ook managers die helemaal niet loyaal zijn aan docenten'* (FG, r11, bestuurslid stichting). Een aantal leidinggevendenden herkent zich in het gevoel van schuld en bezorgdheid (FG

<sup>116</sup> Dit verschil is significant ( $t = -7.457$ ,  $df = 359$ ;  $p < 0,001$  bij tweezijdige toetsing).



r9, FG11). Eén van hen geeft aan vooral in zijn beginperiode als leidinggevende moeite gehad te hebben met voeren van bijvoorbeeld ‘slecht nieuwsgesprekken’. *‘De eerste keer is het moeilijkst. Dan heb je nog zo’n schuldgevoel. Naarmate je het meer gedaan hebt, raak je er aan gewend en doe je het gewoon’* (FG r9, rector).

Voor een aantal andere leidinggevendenden daarentegen lijken gevoelens van schuld en bezorgdheid niet van toepassing te zijn. Eén van de deelnemers aan een focusgroep geeft aan dat consequenties van zijn beslissingen voor docenten hem wel bezig houden, maar dat hij moeite heeft met de labels ‘schuld’ en ‘bezorgdheid’: *‘Het houdt me zeker bezig [of besluiten reuring onder docenten teweeg kunnen brengen]. Natuurlijk denk je erover na en probeer je er een beeld bij te krijgen. (...) Dat roept geen schuld of bezorgdheid op, maar wel zorg over het welbevinden van de mensen. Je ziet mensen in je organisatie die echt aan het randje zitten en vandaag of morgen kunnen omvallen. Maar ik lig er ook niet wakker van’* (FG r7, voorzitter College van Bestuur). Een enkele leidinggevende lijkt – in reactie op de vragenlijst – stelliger over met name het gebruik van het woord ‘schuld’ in de vragenlijst. *‘Op diverse punten wordt een vraag over ‘schuldig voelen’ gesteld. In mijn opvatting is het dan zo dat deze persoon niet geschikt is voor zijn functie’* (R336, bestuurder). Ook in de focusgroepen wordt dit thema aangestipt: *‘Ik heb geen tijd om me schuldig te voelen. Ik herken mij daar helemaal niet in, dat als je een beslissing neemt, dat je je daar dan schuldig over voelt. (...) Ik houd rekening met mensen, maar ik voel me in ieder geval niet schuldig of bezorgd’* (FG, r11, bestuurder).

#### 6.4.6 Deelconclusies

In hoofdstuk 5 bleek dat leidinggevendenden in het voortgezet onderwijs te maken hebben met talrijke wensen, eisen en verwachtingen van belanghebbenden in en om de school. In paragraaf 6.4 is aangetoond dat leidinggevendenden zich daardoor als een ‘spin in een web van conflicterende loyaliteiten’ kunnen voelen (vergelijk Kelchtermans et al. 2011). Leidinggevendenden hebben te maken met meerdere partijen die loyaliteit verwachten van de schoolleiding. In hoofdstuk 5 werd tevens duidelijk dat leidinggevendenden een tamelijk grote druk ervaren van docenten om te voldoen aan wensen, eisen en verwachtingen. Paragraaf 6.4 heeft laten zien dat die druk van docenten ook geldt als het gaat om loyaliteit. De loyaliteitsverwachting van docenten wordt als dwingender ervaren dan bij andere partijen. Bij veel leidinggevendenden leiden deze verwachtingen en de gevoelde verbondenheid met docenten tot het gevoel in een ongemakkelijke positie te zitten. Bij het nemen van spanningsvolle beslissingen houden veel leidinggevendenden hun loyaliteit aan docenten dan ook in het achterhoofd, zo lijkt uit het onderzoek naar de inschatting van relationele consequenties naar voren te komen.

Het onderzoek toont ook aan dat loyaliteitsconflicten zich vooral manifesteren op het niveau van het middenmanagement. Middenmanagers werken – meer dan bovenschools bestuurders en schoolleiders – dichtbij docenten op de werkvloer. Het leidinggeven op middenmanagementniveau lijkt een meer emotioneel appèl te doen op leidinggevendenden. Middenmanagers ervaren een spanning tussen het ‘erbij willen horen’ enerzijds en het leiding willen of moeten geven anderzijds. Uit het onderzoek blijkt dat zij van tijd tot tijd worstelen met het combineren van het nemen van managementverantwoordelijkheid en het behouden van het vertrouwen van hun docenten (vergelijk Vandenbergh 2008, 299).

Het onderzoek heeft bovendien laten zien dat de *inschatting* van relationele consequenties van wezenlijk belang is voor het begrijpen van loyaliteitsconflicten. Deze conflicten blijken te ontstaan op momenten dat leidinggevendenden het idee hebben dat zij de verbondenheid of de relatie met docenten op het spel zetten. Leidinggevendenden hebben aangegeven in dergelijke situaties bang te zijn voor een (dreigend) verlies van het vertrouwen van docenten. Deze ervaring laat bestuurders, schoolleiders en vooral middenmanagers niet onverschillig, zo blijkt uit het onderzoek. De ervaring van loyaliteitsconflicten gaat gepaard met het gevoel ‘gevangen te zitten’ tussen enerzijds het ‘goed willen doen’ voor de docenten en de relatie die zij hebben opgebouwd met docenten, en anderzijds hun bezorgdheid om keuzes te maken die door docenten als ‘breuk’, ‘schending’ of ‘verraad’ ervaren kunnen worden (vergelijk Oglensky 2008, 437). Hoewel de survey heeft laten zien dat leidinggevendenden geen groot gevoel van bezorgdheid en schuld aan de dag leggen ten aanzien van (hun relatie met) docenten, blijkt dat middenmanagers – in lijn met de eerdere constatering over loyaliteitsconflicten – zich niet alleen bezorgder, maar ook schuldiger voelen ten aanzien van docenten dan bestuurders en schoolleiders. Tot slot heeft het onderzoek ook verschillen laten zien in gevoelens van bezorgdheid en schuld binnen groepen leidinggevendenden die op hetzelfde managementniveau actief zijn.

## 6.5 Conclusies

Hoofdstuk 6 heeft ten eerste de sociale, relationele dimensie van het werk van leidinggevendenden in het voortgezet onderwijs laten zien. Leidinggevendenden ervaren niet alleen een functionele, maar ook een meer betekenisvolle, gevoelsmatige band met hun docenten. Onder leidinggevendenden is sprake van een breed gevoelde, affectieve verbondenheid met docenten. Ook hebben veel leidinggevendenden een gevoel van verplichting ten aanzien van de docenten in hun school. Deze bevindingen relativeren de veelgehoorde klacht dat de betrokkenheid van leidinggevendenden bij docenten zou zijn afgenomen.

Eerder is betoogd dat dit onderzoek zich niet beperkt tot het onderzoeken van deze verbondenheid van leidinggevendenden. Hoofdstuk 6 heeft in de tweede plaats laten zien dat het van belang is om de manier waarop leidinggevendenden zich tot docenten verhouden, te bestuderen in een context waarin die verhouding onder de druk staat. Hervormingen in het voortgezet onderwijs leiden van tijd tot tijd tot conflictervaringen bij leidinggevendenden, in het bijzonder ten aanzien van docenten. Leidinggevendenden functioneren te midden van verschillende belanghebbenden en nemen een positie in te midden van tegengestelde eisen, wensen en verwachtingen. Dat kan hen wegtrekken van (loyaliteitsverwachtingen van) docenten.

Het onderzoek heeft in de derde plaats aan het licht gebracht dat de loyaliteit van bovenschools bestuurders, schoolleiders en middenmanagers aan docenten in essentie gaat om de spanning tussen *verbondenheid* en *gebondenheid*. Gevoelens van verbondenheid kunnen samengaan met ervaringen van loyaliteitsconflict, die blijken te ontstaan op het moment dat leidinggevendenden het idee hebben dat zij hun verbondenheid met docenten geweld aandoen of hun relatie met docenten op het spel zetten. Loyaliteit als verbondenheid aan docenten heeft een gevoel van gebondenheid als keerzijde, aangezien leidinggevendenden het gevoel kunnen hebben ‘gevangen te zitten’ tussen enerzijds het ‘goed willen

doen' voor de docenten en de relatie die zij hebben opgebouwd met docenten, en anderzijds hun bezorgdheid om keuzes te maken die door docenten als 'breuk', 'schending' of 'verraad' ervaren kunnen worden.

Ten slotte heeft het onderzoek naar loyaliteit en loyaliteitsconflict *verschillen* aan het licht gebracht tussen bovenschools bestuurders, schoolleiders en middenmanagers. Hoofdstuk 6 laat zien dat de emotionele beleving van de relatie met docenten sterker is op het middenmanagementniveau. Middenmanagers voelen zich meer verbonden met docenten, hebben een groter gevoel van verplichting ten aanzien van docenten en ervaren door de positie in het 'tussen' ook meer loyaliteitsconflict dan bovenschools bestuurders en schoolleiders. Bovendien zijn middenmanagers bezorgder om hun relatie met docenten en voelen ze zich schuldiger ten aanzien van docenten dan bestuurders en schoolleiders. Ook is uit het onderzoek gebleken dat de achtergrondkenmerken die van invloed zijn op de betrokkenheid bij docenten (managementveraring, lesgevend taken en een functieverleden als docenten binnen dezelfde school), in feite zijn terug te voeren op de vraag of leidinggevenden docenten direct of indirect aansturen.

In hoofdstuk 7 wordt onderzocht in hoeverre de affectieve betrokkenheid en het gevoel van verplichting ten aanzien van docenten en loyaliteitsconflict van leidinggevenden samengaan met loyaal gedrag door bestuurders, schoolleiders en middenmanagers. Onderzocht wordt hoe leidinggevenden reageren op de druk op hun relatie met docenten, in de vorm van al dan niet loyaal gedrag. Loyaal gedrag verwijst daarbij naar de mate waarin leidinggevenden hun relatie met docenten verdisconteren in de acties die zij ondernemen.



# Hoofdstuk 7

## Door dik en dun?

### 7.1 Inleiding

### 7.2 Loyaal gedrag

- 7.2.1 Bufferen
- 7.2.2 Het opofferen van persoonlijke belangen
- 7.2.3 Het tonen van toewijding
- 7.2.4 Opoffering door consequenties voor eigen gedrag te accepteren
- 7.2.5 Verschillen tussen leidinggevendenden
- 7.2.6 Deelconclusies

### 7.3 Loyaliteit als samenspel van houding en gedrag

- 7.3.1 Samenhang tussen houding en gedrag
- 7.3.2 Bufferen
- 7.3.3 Opoffering van persoonlijke belangen
- 7.3.4 Het tonen van toewijding
- 7.3.5 Opoffering door consequenties voor eigen gedrag te accepteren
- 7.3.6 Deelconclusies

### 7.4 Loyaal gedrag in context

- 7.4.1 Situaties activeren loyaliteit
- 7.4.2 Geen blinde loyaliteit
- 7.4.3 Situationele manifestaties van loyaal gedrag
- 7.4.4 Begrensde loyaliteit
- 7.4.5 Deelconclusies

### 7.5 Omgaan met loyaliteitsconflicten

- 7.5.1 Conflicterende loyaliteiten: zoeken naar balans en evenwicht
- 7.5.2 Loyaliteit als inactiviteit

### 7.6 Conclusies



## 7.1 Inleiding

In het vorige hoofdstuk is ingegaan op de houding van leidinggeevenden ten aanzien van (de betekenisvolle relatie met) docenten in het voortgezet onderwijs. Veel leidinggeevenden blijken de binding met docenten als betekenisvol te ervaren, een gevoel dat kan samengaan met ervaringen van druk en loyaliteitsconflict. In hoofdstuk 7 wordt geprobeerd om te begrijpen of en hoe het gedrag van leidinggeevenden daardoor wordt beïnvloed. Op basis van interviews, de survey en focusgroepgesprekken en aan de hand van voorbeelden en concrete casuïstiek, wordt onderzocht in hoeverre leidinggeevenden loyaal zijn aan docenten. Zoals in hoofdstuk 1 is aangegeven, wordt bestudeerd in hoeverre loyaliteitsgevoelens van leidinggeevenden ten aanzien van docenten tot loyaal gedrag leiden, en welke factoren daarop van invloed zijn. Loyaal gedrag verwijst daarbij naar de inzet van leidinggeevenden voor docenten, ook als dat offers of kosten met zich meebrengt. Loyaal gedrag kan verschillende vormen aannemen: toewijding, (zelf-)opoffering en bufferen. Onderstreept moet worden dat in dit onderzoek *niet* het daadwerkelijke gedrag van leidinggeevenden is onderzocht. Het gaat immers om wat leidinggeevenden *zeggen* wat ze doen of hebben gedaan. Daarom moeten de onderzoeksuitkomsten eerder beschouwd worden als een indicatie van gedrag.

In paragraaf 7.2 wordt in eerste instantie ingegaan op de verschillende typen loyaal gedrag van leidinggeevenden, waarbij tevens aandacht wordt besteed aan mogelijke verschillen in loyaal gedrag tussen enerzijds bestuurders en schoolleiders en anderzijds middenmanagers. Daarna wordt in paragraaf 7.3 onderzocht of het mogelijk is om de affectieve betrokkenheid, het gevoel van verplichting en de inschatting van relationele consequenties (gevoelens van schuld en bezorgdheid) aan loyaal gedrag te relateren. Daarmee wordt eveneens gezocht naar verklaringen voor verschillen in loyaal gedrag tussen leidinggeevenden. Vervolgens wordt in paragraaf 7.4 ingegaan op de situatie- en contextafhankelijkheid van loyaliteit. In paragraaf 7.5 wordt in kaart gebracht hoe leidinggeevenden omgaan met loyaliteitsconflicten, onder meer door aandacht te besteden aan een alternatieve vorm van loyaal gedrag. Het hoofdstuk wordt afgesloten met een aantal conclusies.

## 7.2 Loyaal gedrag

Uit de interviews blijkt dat loyale leidinggeevenden handelen op manieren die partijen bevoordelen die voor hen betekenisvol zijn, zoals het ‘dienen van leerlingen’, het ‘kiezen voor een partij bij het afwegen van belangen’ (r16, rector) en het ‘staan voor je personeel naar buiten toe’ (r22, voorzitter CvB). Een teamleider stelt dat haar loyaliteit is gelegen in de inzet voor docenten. *‘Ik heb echt het gevoel dat ik dichterbij het team sta [dan bij het management]. (...) Eén van mijn docenten schreef laatst bij een evaluatie: ‘Als er een vervelende beslissing moet worden genomen, dan weten we als team dat je er alles aan gedaan hebt om voor ons op te komen en dan accepteren we ook dat het gewoon zo is’. Dat vond ik een heel mooi compliment. Daar zien ze dan dus wel die loyaliteit’* (FG r3). In dezelfde focusgroep stelt een andere teamleider dat hij zich ook inzet voor docenten om een goede relatie met hen te onder-

houden: *‘Investeren in mensen vind ik niet meer dan menselijk, het zijn m’n collega’s met wie ik acht uur per dag optrek, daar wil ik wel een relatie mee hebben’* (FG r2).

Loyaal gedrag heeft echter niet alleen betrekking op een betrokken, actieve inzet, die is gericht op het steunen van docenten. Een voorwaarde om te kunnen spreken van loyaliteit is dat het gedrag van leidinggevendenden ‘offers’ of ‘kosten’ met zich meebrengt, zo is beargumenteerd in hoofdstuk 3. Uit het vorige hoofdstuk bleek bijvoorbeeld dat de afweging van leidinggevendenden om te handelen vanuit loyaliteit gepaard kan gaan met een ongemakkelijk gevoel. Voor leidinggevendenden brengt loyaal gedrag ‘kosten’ met zich mee, bijvoorbeeld omdat niet alle betrokkenen tegelijk tevreden kunnen worden gesteld. In het survey-onderzoek zijn vier typen gedrag onderzocht die verwijzen naar zowel de inzet als de ‘kosten’ en ‘offers’ die daaraan gekoppeld zijn: bufferen, het opofferen van persoonlijke belangen, toegewijd zijn en het zich opofferen door consequenties voor eigen gedrag te accepteren. In tabel 7.1 worden de onderzoeksresultaten van de survey gepresenteerd.

Tabel 7.1: Gemiddelden en standaarddeviaties voor loyaal gedrag van leidinggevendenden (n = 362).

Type loyaal gedrag	Gem.	sd
Bufferen	2,88	0,62
Opofferen van persoonlijke belangen	2,94	0,78
Toewijding	3,25	0,74
Opofferen door consequenties voor eigen gedrag te accepteren	3,78	0,61

De uiteenlopende scores op de verschillende typen gedrag laten zien dat bufferend gedrag relatief gezien het minst voorkomt binnen scholen en dat leidinggevendenden over het algemeen het meest loyaal zijn door zich op te offeren door de consequenties voor eigen gedrag te accepteren. Hieronder worden de scores bij de verschillende typen loyaal gedrag toegelicht en voorzien van een aantal voorbeelden.

### 7.2.1 Bufferen

In de survey is onderzocht in welke mate leidinggevendenden weerstand bieden aan veranderingen en aan andere belanghebbenden, partij kiezen voor docenten en docenten ‘beschermen’ tegen veranderingen die geen meerwaarde voor hen hebben, ook al brengt dat risico’s met zich mee, kunnen leidinggevendenden niet tegemoet komen aan de wensen van anderen en moeten leidinggevendenden strategische ambities afzwakken. Uit tabel 7.1 blijkt dat bestuurders, schoolleiders en middenmanagers (n = 362) gemiddeld niet in sterke, maar ook niet zwakke mate bufferen, aangezien ze gemiddeld net onder het theoretisch middelpunt van de vijfpuntsschaal scores (2,88 op een schaal van 1 tot 5; sd = 0,62).

Ook in de interviews en focusgroepen geven leidinggevendenden voorbeelden van bufferen. Zo geeft één van de middenmanagers aan dat zij zich enorm heeft ingezet voor het verdedigen van de teambelangen en het voor elkaar krijgen van dingen voor haar



team. Zij voelde dat haar loyaliteit in het spel was bij de geplande invoering van het dubbelmentoraat, dat gevolgen zou hebben voor de mentoren en de mentoraatsuren in de school: *‘De rector wilde een stuk vanuit de schoolleiding voorleggen ‘dit is wat we van plan zijn en dat droppen we daar’. Ik had zoiets van ‘dat doen we dus niet!’ Dit is mijn team, en ik wil dat mijn team serieus wordt genomen. Daar ga je als schoolleiding niet zomaar overheen walsen! (...) Dit is iets wat hen persoonlijk aangaat, die [docenten] willen ook graag betrokken worden bij dat soort zaken, en dan gaan we daar ineens zomaar overheen! Ik vond dat echt heel vervelend!’* (r8, afdelingsleider). Uit de focusgroepen blijkt dat de wijze waarop initiatieven van bestuur en schoolleiding kunnen worden afgestemd op de uitvoeringspraktijk voor middenmanagers een belangrijk criterium is bij beslissingen. Middenmanagers geven aan dat ze vanuit de praktijk naar initiatieven van het bestuur kijken en de ‘belangen van docenten nadrukkelijk meenemen’ (FG r3, afdelingsleider). Als de afstemming gebrekkig is, ‘gaan ze er even tussen staan’ (FG r2, FG r3, afdelingsleiders). *‘Loyaliteit betekent voor mij niet ‘doen wat de baas wil’. Het kan ook zo zijn dat ik zeg ‘het belang van de organisatie, dat zijn ook de docenten die er zijn, dat betekent dat ik nu ‘nee’ zeg’. Dan ben ik niet loyaal aan de organisatie, of aan de baas’* (FG r3).

### 7.2.2 Het opofferen van persoonlijke belangen

In één van de interviews geeft een bestuurder aan dat hij in zijn werk te maken heeft met verschillende belangen: *‘[Bij belangenconflicten] zit het ’m steeds in: het individuele belang ten opzichte van het organisatiebelang, het leerling-belang versus het personeelsbelang. En niet te vergeten organisatiebelang versus eigen belang. Iedere schoolleider heeft ook een eigen belang bij een aantal dingen, bijvoorbeeld als het gaat om een positie binnen een school, of het carrièreperspectief’* (r19, bestuurder). In de survey is onderzocht in hoeverre leidinggevenden deze persoonlijke belangen opofferen als loyaal gedrag ten aanzien van docenten. Bestudeerd is in hoeverre leidinggevenden hun docenten onder alle omstandigheden steunen, zelfs als dat ten koste gaat van hun eigen belang; hun persoonlijke belangen opofferen als dat de docenten in hun school ten goede komt en ten slotte in hoeverre zij opkomen voor het belang van de docenten in hun school, zelfs als dat ten koste gaat van hun eigen belang. Uit tabel 7.1 blijkt dat schoolleiders (n = 362) niet sterk, maar ook niet zwak scoren op het opofferen van persoonlijke belangen. Net als bij bufferen scoren bestuurders, schoolleiders en middenmanagers net onder het theoretisch middelpunt van de schaal (2,94 op een schaal van 1 tot 5; sd = 0,78).

### 7.2.3 Het tonen van toewijding

Toewijding aan de docenten in de school is het derde type loyaal gedrag dat is onderzocht. Toewijding verwijst naar de mate waarin leidinggevenden achter hun docenten gaan staan als die onredelijk worden behandeld, ook al hebben ze zelf twijfels over de rol van die docenten. Het heeft ook betrekking op de vraag of leidinggevenden hun docenten onmiddellijk verdedigen als iemand kwaadspreekt over de docenten, ook al zien leidinggevenden zelf ook minpunten, en of zij achter de docenten in de school blijven staan, ook al spreken andere belanghebbenden hen daar op aan. Uit het onderzoek blijkt dat leidinggevenden (n = 360) redelijk toegewijd zijn aan de docenten in hun school (zie tabel

7.1). Bestuurders, schoolleiders en middenmanagers scoren gemiddeld boven het theoretische middelpunt van de schaal (3,25 op een schaal van 1 tot 5;  $sd = 0,74$ ).

Een reactie op de survey van één van de respondenten raakt aan de essentie van toewijding als loyaal gedrag: *‘Een oudere docent, die zijn sporen heeft verdiend, wordt zwakker en raakt betrokken bij steeds meer conflicten. Uit loyaliteit sta ik achter deze collega, maar moet de klagende leerlingen eigenlijk gelijk geven’* (R172, schoolleider). Eén van de geïnterviewde leidinggeevenden stelt dat ze op sommige momenten wil laten zien dat ze trouw is en blijft aan docenten, ook als dat inhoudt dat ze tegen de eisen of het belang van bijvoorbeeld ouders in moet gaan: *‘Als er iets gebeurt dat docenten of leerlingen bedreigt, dan heb ik daar wel een sterk gevoel bij. Als ouders bijvoorbeeld met een heel onterechte klacht komen over een docent, dan voel ik wel dat ik daar voor moet opkomen’* (r3, rector).

Ook deelnemers aan de focusgroepen hebben voorbeelden gegeven van hun toewijding aan docenten. *‘Loyaal ben je natuurlijk op professioneel niveau. Simpel voorbeeld: rond het examen is er nu een ouder die komt klagen, omdat een docent een 3,7 heeft gegeven voor een schoolonderzoek. Die ouder wil nu dat wij gaan kijken of dat wel een 3,7 is. Daar kijken wij niet naar. Die docent is professioneel, die heeft dat cijfer gegeven, klaar. De loyaliteit zit ’m er in dat wij voor die docent gaan staan. Dan zeggen we ‘dat gaan we niet doen, deze docent is een goede docent en heeft dat cijfer gegeven’* (FG r4, bestuurder). Een andere bestuurder geeft aan dat hij toewijding heeft getoond aan één van zijn docenten bij een inspectiebezoek. *‘Je moet je ook niet gek laten maken door de Inspectie. Die komen bij je op bezoek, gaan de klassen in en zeggen vervolgens ‘er staat daar een docent klassikaal les te geven en de leerlingen komen niet aan bod’. Ik zei toen: ‘weet u wel dat hij de meest geliefde docent van de school is? Die ook nog eens de beste resultaten neerzet. Een man die echt uit bevoegenheid met zijn vak bezig is. Dan heb ik echt lak aan wat de Inspectie zegt’* (FG r7).

#### 7.2.4 Opoffering door consequenties voor eigen gedrag te accepteren

Een vierde en laatste type loyaal gedrag dat is onderzocht, is de mate waarin bestuurders, schoolleiders en middenmanagers zich opofferen door consequenties voor eigen gedrag te accepteren. Daarbij gaat het om de mate waarin docenten altijd op leidinggeevenden kunnen rekenen als ze problemen hebben, ook al kunnen leidinggeevenden daardoor minder aandacht besteden aan andere dingen. Dit type loyaal gedrag verwijst ook naar de mate waarin leidinggeevenden docenten in hun school helpen, zelfs als dat voor hen extra verantwoordelijkheden inhoudt. Ten slotte gaat het om de mate waarin leidinggeevenden risico’s nemen, als ze de overtuiging hebben dat de doelen van docenten daarmee kunnen worden bereikt. Uit het onderzoek (zie tabel 7.1) blijkt dat leidinggeevenden ( $n = 362$ ) zich tamelijk vaak opofferen door de consequenties voor eigen gedrag te accepteren. Ten opzichte van de andere in de survey onderzochte typen gedrag scoren leidinggeevenden het hoogst op de opoffering door de consequenties voor eigen gedrag te accepteren (3,78 op een schaal van 1 tot 5;  $sd = 0,61$ ).

In de interviews en focusgroepen geven verschillende leidinggeevenden aan dat zij extra verantwoordelijkheden op zich nemen ten aanzien van de docenten in hun school. De loyaliteit van één van de geïnterviewde rectoren manifesteert zich in het volharden in het vervullen van verantwoordelijkheden ten aanzien van de docenten in de school: *‘Ik denk dat mijn loyaliteit aan docenten tot uiting komt in (...) de manier waarop je met ze omgaat,*

de manier waarop je ze laat scholen, ingaat op verzoeken en meeleeft met wat er in de klas en thuis gebeurt. (...) Dat ze weten dat ze van je op aan kunnen in alle omstandigheden' (r12, rector). Een andere rector laat naar eigen zeggen haar loyaliteit naar voren komen in de aandacht voor docenten in de school. 'Als je loyaliteit interpreteert als verbinding, dan hangt mijn loyaliteit ook wel samen met mijn eigen gedrag, met de aandacht voor docenten. Je kunt niet in je eentje de hele school aandacht geven, maar dat je met elkaar die aandacht verdeelt en dat het eigen wordt dat je aandacht hebt voor elkaar' (FG r6, rector). Een ander voorbeeld bij de opoffering door consequenties voor eigen gedrag te accepteren, wordt gegeven door een schoolleider die bij conflictsituaties legitimiteit voor haar beslissingen wil blijven zoeken bij docenten, om de relatie met docenten niet te zeer op het spel te zetten. 'Je hebt natuurlijk de kleine conflictjes tussen ouder en leraar, tussen leraar en kind, waarin je partij moet kiezen (...) Mijn loyaliteit schuilt erin dat ik het altijd wil uitleggen aan die leraar' (r13, rector).

### 7.2.5 Verschillen tussen leidinggevend

Wanneer de gemiddelde scores voor de verschillende typen loyaal gedrag worden uitgesplitst naar typen leidinggevend, dan valt op dat de gemiddelde scores van bestuurders, schoolleiders en middenmanagers sterk overeenkomen, of, anders gezegd, nauwelijks verschillen (zie tabel 7.2). Er zijn geen significante verschillen in loyaal gedrag gevonden tussen enerzijds bestuurders en schoolleiders en anderzijds middenmanagers. Alleen bij bufferen is een significant verschil gevonden: gemiddeld genomen bufferen middenmanagers (2,96; sd= 0,62) meer dan bovenschools bestuurders en schoolleiders (2,78; sd= 0,71).<sup>117</sup> Tegelijkertijd is dit significante verschil als zeer klein te beschouwen.

Tabel 7.2: Gemiddelden en standaarddeviaties voor loyaal gedrag en verschillen tussen bestuurders en schoolleiders (n = 163) en middenmanagers (n = 198).

Type loyaal gedrag	Bestuurders & schoolleiders		Middenmanagers		Sig. verschil
	Gem.	sd	Gem.	sd	
Bufferen	2,78	0,71	2,96	0,62	ja
Opofferen van persoonlijk belang	2,92	0,79	2,95	0,77	nee
Toewijding	3,23	0,75	3,27	0,74	nee
Opofferen door consequenties voor eigen gedrag te accepteren	3,71	0,65	3,84	0,57	nee

Uit tabel 7.2 blijkt tevens dat de mate waarin bestuurders, schoolleiders en middenmanagers zich loyaal gedragen ten aanzien van docenten, varieert *binnen* de groepen leidinggevend. Gezien de relatief hoge standaarddeviaties (variërend van 0,57 tot 0,79)

<sup>117</sup> Dit verschil is significant ( $t = -2.631$ ,  $df = 359$ ;  $p < 0,01$  bij tweezijdige toetsing).

zijn verschillen in loyaal gedrag eerder te vinden tussen leidinggevendenden die op *hetzelfde* managementniveau opereren, dan tussen managementniveaus.

### 7.2.6 Deelconclusies

In paragraaf 7.2 zijn de vier typen loyaal gedrag centraal gesteld die in hoofdstuk 3 zijn onderscheiden. Vooral op basis van de survey – maar ondersteund met voorbeelden die leidinggevendenden in de interviews en focusgroepen zelf geven bij loyaal gedrag – is onderzocht in hoeverre bestuurders, schoolleiders en middenmanager bufferen, persoonlijke belangen opofferen, toegewijd zijn aan docenten en zich voor hen opofferen door consequenties voor eigen gedrag te accepteren. In de eerste plaats lijken de gepresenteerde onderzoeksresultaten te bevestigen dat er *niet* kan worden gesproken van *het* loyaal gedrag van leidinggevendenden in het voortgezet onderwijs. Het onderzoek toont aan dat het van belang is om een onderscheid te maken in typen loyaal gedrag, aangezien er verschillende manifestaties mogelijk zijn van loyaal gedrag. Het onderzoek heeft laten zien dat leidinggevendenden zich over het algemeen niet in sterke, maar ook niet in zwakke mate loyaal gedragen ten aanzien van docenten.

Het onderscheiden van verschillende typen loyaal gedrag is ook van belang in het licht van de verschillen die zijn aangetoond in de mate waarin leidinggevendenden de typen loyaal gedrag tentoonspreiden. Hoewel alle gemiddelde scores rond het theoretisch middelpunt van de schaal liggen, laat het onderzoek ook zien dat leidinggevendenden zich relatief gezien minder vaak loyaal gedragen door te bufferen dan door zich op te offeren door consequenties voor eigen gedrag te accepteren.

Een mogelijke verklaring voor de verschillen in gemiddelde scores, is dat de verschillende typen loyaal gedrag worden gekenmerkt door een oplopende moeilijkheidsgraad. Het zou voor leidinggevendenden relatief gemakkelijker kunnen zijn om toegewijd te zijn, maar vooral ook om extra verantwoordelijkheden op zich te nemen door consequenties voor eigen gedrag te accepteren, dan om weerstand te bieden aan verandering, partij te kiezen voor docenten of persoonlijke belangen op te offeren. Waarschijnlijk zijn de kosten en offers voor leidinggevendenden groter bij bufferen en het opofferen van persoonlijke belangen. De inzet voor docenten door consequenties voor eigen gedrag te accepteren lijkt bovendien vanzelfsprekender voor leidinggevendenden, aangezien de survey laat zien dat de standaarddeviatie bij dit type loyaal gedrag lager is dan bij de andere typen loyaal gedrag.

Een belangrijke bevinding is ten slotte dat er geen verschillen zijn in loyaal gedrag tussen bovenschools bestuurders en schoolleiders enerzijds en middenmanagers anderzijds – met uitzondering van een miniem significant verschil in de mate waarin beide groepen leidinggevendenden bufferen. Die bevinding is vooral relevant in relatie tot hoofdstuk 6, waarin er wel verschillen werden gevonden tussen beide groepen leidinggevendenden in de affectieve betrokkenheid, het gevoel van verplichting en gevoelens van schuld en bezorgdheid ten aanzien van docenten. De verschillen in de mate van loyaal gedrag tussen leidinggevendenden die op hetzelfde managementniveau actief zijn, springen daarentegen meer in het oog. Sommige leidinggevendenden gedragen zich in sterkere mate loyaal ten aanzien van docenten dan de gemiddelde collega, terwijl andere leidinggevendenden zich minder loyaal gedragen.

## 7.3 Loyaliteit als samenspel van houding en gedrag

Bovenschools bestuurders, schoolleiders en middenmanagers verschillen dus niet tot nauwelijks van elkaar wat betreft hun loyaal gedrag ten aanzien van de docenten in hun scholen. Tegelijk wijzen de relatief hoge standaarddeviaties op verschillen in loyaal gedrag tussen leidinggevendenden die op hetzelfde managementniveau functioneren. Eén van de doelen van het onderzoek was om verklaringen te vinden voor deze variatie in de loyaliteit van leidinggevendenden. Daarom is onderzocht welke factoren ten grondslag liggen aan het uiteenlopen van de gemiddelde scores op loyaal gedrag. In hoofdstuk 3 is aandacht besteed aan de factoren die verondersteld werden invloed uit te oefenen op loyaal gedrag en in die zin verantwoordelijk zouden zijn voor de variantie in loyaal gedrag. Affectieve betrokkenheid bij en het gevoel van verplichting ten aanzien van docenten werden daarbij gezien als onafhankelijke factoren, van gevoelens van schuld en bezorgdheid werd verondersteld dat zij als inschatting van relationele consequenties een mediërende invloed zouden uitoefenen op loyaal gedrag. Met dit onderzoek kan daarmee ook licht worden geworpen op de vraag of de verschillende variabelen uit het onderzoeksmodel – die samen worden verondersteld het concept loyaliteit te vormen – daadwerkelijk met elkaar samenhangen. Een essentiële veronderstelling is dat houding (affectieve betrokkenheid en gevoel van verplichting) samenhangt met wat leidinggevendenden (zeggen te) doen.

### 7.3.1 Samenhang tussen houding en gedrag

In de eerste plaats is de samenhang tussen de afzonderlijke variabelen uit het onderzoeksmodel onderzocht. Uit de correlatiematrix (tabel 7.3) blijkt ten eerste dat zowel affectieve betrokkenheid als het gevoel van verplichting matig samenhangt met alle typen loyaal gedrag die in het onderzoek worden bestudeerd. Opoffering door consequenties voor eigen gedrag te accepteren hangt relatief gezien het sterkst samen met affectieve betrokkenheid. Ook valt op dat de variabelen die loyaal gedrag meten, over het algemeen meer samenhang vertonen met elkaar dan de variabelen die betrekking hebben op houding en de inschatting van relationele consequenties. In de tweede plaats laat tabel 7.3 zien dat er voor zowel affectieve betrokkenheid als het gevoel van verplichting een matige, significante samenhang is met de inschatting van relationele consequenties.<sup>118</sup> Ten derde laat de tabel zien dat er een matige, significante samenhang is tussen de inschatting van relationele consequenties en alle afzonderlijke typen loyaal gedrag. De inschatting van relationele consequenties hangt relatief gezien het sterkst samen met bufferen.

---

<sup>118</sup> Om de inschatting van relationele consequenties te meten zijn de variabelen ‘schuld’ en ‘bezorgdheid’ samengevoegd, zie hoofdstuk 4.6.5.

Tabel 7.3: Correlatiematrix van de variabelen uit het onderzoeksmodel.

		1	2	3	4	5	6	7
1	Affectieve betrokkenheid	1						
2	Gevoel van verplichting	.23**	1					
3	Inschatting relationele consequenties (schuld en bezorgdheid)	.28**	.17**	1				
4	Bufferen	.22**	.25**	.41**	1			
5	Opoffering persoonlijk belang	.18**	.27**	.26**	.45**	1		
6	Toewijding	.21**	.20**	.19**	.41**	.38**	1	
7	Opoffering door acceptatie van consequenties voor eigen gedrag	.41**	.27**	.18**	.49**	.43**	.33**	1

\*\* Significant op .01-niveau (1-zijdig)

De in de correlatiematrix gevonden samenhang is een bevestiging van hypothese 3a, die veronderstelde dat houding en gedrag positief met elkaar samenhangen. Dat wil zeggen dat hoe meer leidinggevendend zich betrokken voelen en zich verplicht voelen ten aanzien van de docenten in hun school, hoe loyaler ze zich voor die docenten inzetten. Met de aangetoonde samenhang is tevens voldaan aan de randvoorwaarden om door middel van regressieanalyses de mogelijkheid te onderzoeken van een mediërend effect van de inschatting van relationele consequenties (zie hoofdstuk 4.6.5). Op basis van de correlatieanalyse is daarom besloten om alle variabelen uit het onderzoeksmodel in de regressieanalyses op te nemen. Hieronder wordt de samenhang tussen houding, de inschatting van relationele consequenties en gedrag door leidinggevendend uitgewerkt per type loyaal gedrag.

### 7.3.2 Bufferen

In tabel 7.4 kunnen de resultaten worden gevonden van de uitgevoerde regressieanalyses waarin bufferen als afhankelijke variabele is opgenomen. De analyse van model I, waarin de samenhang is onderzocht tussen enerzijds affectieve betrokkenheid, gevoel van verplichting en bufferen anderzijds, laat zien dat de scores op bufferen afhankelijk zijn van de affectieve betrokkenheid van leidinggevendend ( $\beta = .17$ ) en van het gevoel van verplichting ( $\beta = .21$ ). In beide gevallen gaat het om een significant effect. Hieruit volgt dat bufferen iets meer afhankelijk is van het gevoel van verplichting ten aanzien van de docenten in de school, dan van affectieve betrokkenheid bij docenten. In model I wordt 8% van de variantie in bufferen verklaard door affectieve betrokkenheid en het gevoel van verplichting.

Tabel 7.4: Resultaten van regressieanalyse voor bufferen (n = 360).

Onafhankelijke variabelen		Model I	Model II
Affectieve betrokkenheid	B	.19**	.09
	Std.err	.06	.06
	Beta	.17**	.08
Gevoel van verplichting	B	.17**	.14**
	Std.err	.04	.04
	Beta	.21**	.17**
Inschatting relationele consequenties	B		.36**
	Std.err		.05
	Beta		.36**
F		17.12**	30.28**
R <sup>2</sup>		.09	.20
Adj. R <sup>2</sup>		.08	.20

\*\* p < 0.01

Wanneer de variabele ‘inschatting van relationele consequenties’ aan de analyse wordt toegevoegd (zie model II), dan blijkt dat de relatie tussen affectieve betrokkenheid en bufferen niet-significant wordt. Bovendien is er een positieve, significante samenhang tussen de inschatting van relationele consequenties en bufferen ( $\beta = .36$ ). Daarmee wordt voldaan aan de laatste voorwaarde van Baron en Kenny (1986, zie hoofdstuk 4.6.5) om te kunnen spreken van een mediërende invloed van de inschatting van relationele consequenties op de relatie tussen affectieve betrokkenheid en bufferen. Op basis van model II kan worden geconcludeerd dat voor de groep leidinggevendens als geheel 20% van de verschillen in de gemiddelde score op bufferen verklaard kan worden door verschillen in het gevoel van verplichting ten aanzien van docenten ( $\beta = .17$ ), maar sterker nog door verschillen in de inschatting van relationele consequenties ( $\beta = .36$ ). De inschatting van relationele consequenties wordt op haar beurt beïnvloed door affectieve betrokkenheid.<sup>119</sup>

119 Tevens is onderzocht of de afname van de regressiecoëfficiënt van het gevoel van verplichting (van  $\beta = .21$  naar  $\beta = .17$ ) duidt op partiële mediatie (zie hoofdstuk 4.6.5) van de inschatting van relationele consequenties op de relatie tussen gevoel van verplichting en bufferen. Dat effect werd echter niet aangetoond (Sobels  $Z = 0,34$ ;  $p > .05$ ).

### 7.3.3 Opoffering van persoonlijke belangen

In tabel 7.5 kunnen de resultaten worden gevonden van de uitgevoerde regressieanalyses waarin de opoffering van persoonlijk belangen van leidinggevend als afhankelijke variabele is opgenomen. De analyse van model I, waarin de relatie is onderzocht tussen enerzijds de affectieve betrokkenheid en het gevoel van verplichting ten aanzien van docenten en de opoffering van persoonlijke belangen door leidinggevend anderzijds, laat zien dat de scores op de opoffering van persoonlijke belangen afhankelijk zijn van de affectieve betrokkenheid van leidinggevend ( $\beta = .12$ ;  $p < 0.05$ ) en van het gevoel van verplichting ( $\beta = .24$ ;  $p < 0.01$ ). In beide gevallen gaat het om een significant effect. Hieruit volgt dat de opoffering van persoonlijke belangen in sterkere mate afhankelijk is van het gevoel van verplichting ten aanzien van de docenten in de school, dan van de affectieve betrokkenheid bij de docenten. In model I wordt 8% van de variantie in opoffering van persoonlijke belangen door leidinggevend verklaard door de affectieve betrokkenheid en het gevoel van verplichting ten aanzien docenten.

Tabel 7.5: Resultaten van regressieanalyse voor opoffering persoonlijke belangen ( $n = 360$ ).

Onafhankelijke variabelen		Model I	Model II
Affectieve betrokkenheid	B	.17*	.10
	Std.err	.07	.07
	Beta	.12*	.08
Gevoel van verplichting	B	.23**	.21**
	Std.err	.05	.05
	Beta	.24**	.22**
Inschatting relationele consequenties	B		.23**
	Std.err		.06
	Beta		.20**
F		17.28**	16.72**
R <sup>2</sup>		.09	.12
Adj. R <sup>2</sup>		.08	.12

\*  $p < 0.05$ ; \*\*  $p < 0.01$

Wanneer de variabele ‘inschatting van relationele consequenties’ aan de analyse wordt toegevoegd (model II), dan blijkt dat de relatie tussen affectieve betrokkenheid en de opoffering van persoonlijke belangen niet-significant wordt. Bovendien is er een positieve, significante samenhang tussen de inschatting van relationele consequenties en de opoffering van persoonlijke belangen. Daarmee wordt voldaan aan de laatste voorwaarde van Baron en Kenny (1986, zie hoofdstuk 4.6.5) om te kunnen spreken van een mediërende



invloed van de inschatting van relationele consequenties op de relatie tussen affectieve betrokkenheid en de opoffering van persoonlijke belangen. Op basis van model II kan worden geconcludeerd dat voor de groep leidinggevend en als geheel 12% van de verschillen in de gemiddelde score voor de opoffering van persoonlijke belangen in vrijwel gelijke mate wordt verklaard door verschillen in het gevoel van verplichting ten aanzien van docenten ( $\beta = .22$ ) en in de inschatting van relationele consequenties ( $\beta = .20$ ). De inschatting van relationele consequenties wordt op haar beurt beïnvloed door de affectieve betrokkenheid bij docenten.<sup>120</sup>

### 7.3.4 Het tonen van toewijding

In tabel 7.6 kunnen de resultaten worden gevonden van de uitgevoerde regressieanalyses waarin het tonen van toewijding door leidinggevend en als afhankelijke variabele is opgenomen. De analyse van model I, waarin de relatie is onderzocht tussen enerzijds de affectieve betrokkenheid en het gevoel van verplichting ten aanzien van docenten en het tonen van toewijding door leidinggevend en anderzijds, laat zien dat de scores op toewijding in vrijwel gelijke mate afhankelijk zijn van de affectieve betrokkenheid van leidinggevend en bij docenten ( $\beta = .17$ ) en van het gevoel van verplichting ( $\beta = .16$ ). In beide gevallen gaat het om een significant effect. Hieruit volgt dat het tonen van toewijding in iets sterkere mate afhankelijk is van de affectieve betrokkenheid van leidinggevend en bij docenten, dan van het gevoel van verplichting ten aanzien van docenten. In model I wordt 6% van variantie in de toewijding van leidinggevend en ten aanzien van docenten verklaard door affectieve betrokkenheid en het gevoel van verplichting.

Uit tabel 7.6 is op te maken dat de regressiecoëfficiënt tussen affectieve betrokkenheid bij docenten in de school en het tonen van toewijding wordt gereduceerd als de inschatting van relationele consequenties aan het model wordt toegevoegd, en dat de verklaarde variantie licht toeneemt. Omdat de invloed van affectieve betrokkenheid wel significant blijft, is complete mediatie niet mogelijk. Affectieve betrokkenheid blijft immers – ondanks een beperkte afname – nog steeds significant. Voor partiële mediatie is een afname voldoende, hoewel de correlatie ideaal gezien niet meer significant hoort te zijn. Het blijft echter mogelijk dat de relatie tussen affectieve betrokkenheid en toewijding gedeeltelijk wordt gemedieerd door de inschatting van relationele consequenties. Om na te gaan of de regressiecoëfficiënt met betrekking tot het verband tussen de onafhankelijke en de afhankelijke variabele significant lager is, na controle voor de mediator, is de zogenaamde *Sobel-test* uitgevoerd (zie hoofdstuk 4.6.5). De uitgevoerde *Sobel-test* laat zien dat de afname van het directe effect via de mediator significant is. Dat betekent dat de inschatting van relationele consequenties een significant, *partieel mediërend* effect

<sup>120</sup> Tevens is onderzocht of de afname van de regressiecoëfficiënt van het gevoel van verplichting (van  $\beta = .24$  naar  $\beta = .22$ ) duidt op partiële mediatie (zie hoofdstuk 4.6.5) van de inschatting van relationele consequenties op de relatie tussen gevoel van verplichting en de opoffering van persoonlijke belangen. Dat effect werd echter niet aangetoond (Sobels  $Z = 0,45$ ;  $p > .05$ ).

Tabel 7.6: Resultaten van regressieanalyse voor toewijding ( $n = 358$ ).

Onafhankelijke variabelen		Model I	Model II
Affectieve betrokkenheid	B	.23**	.19**
	Std.err	.07	.07
	Beta	.17**	.14**
Gevoel van verplichting	B	.15**	.13**
	Std.err	.05	.05
	Beta	.16**	.15**
Inschatting relationele consequenties	B		.14*
	Std.err		.06
	Beta		.13*
F		13.16**	10.79**
R <sup>2</sup>		.07	.08
Adj. R <sup>2</sup>		.06	.08

\*  $p < 0.05$ ; \*\*  $p < 0.01$

heeft op de relatie tussen affectieve betrokkenheid bij docenten en het tonen van toewijding door leidinggevend (Sobels  $Z = 2.14$ ,  $p < 0.05$ ).<sup>121</sup>

Op basis van model II kan worden geconcludeerd dat voor de groep leidinggevend als geheel 8% van de verschillen in de gemiddelde score voor het tonen van toewijding wordt verklaard door verschillen in het gevoel van verplichting ten aanzien van docenten ( $\beta = .15$ ;  $p < 0.01$ ), de inschatting van relationele consequenties ( $\beta = .13$ ;  $p < 0.05$ ) en in de affectieve betrokkenheid van leidinggevend bij docenten ( $\beta = .14$ ;  $p < 0.01$ ). De inschatting van relationele consequenties heeft een partieel mediërend effect op de relatie tussen affectieve betrokkenheid bij docenten en het tonen van toewijding door leidinggevend, maar geen partieel mediërend effect op de relatie tussen het gevoel van verplichting en het tonen van toewijding.

121 Tevens is onderzocht of de afname van de regressiecoëfficiënt van het gevoel van verplichting (van  $\beta = .16$  naar  $\beta = .15$ ) duidt op partiële mediatie van de inschatting van relationele consequenties op de relatie tussen gevoel van verplichting en het tonen van toewijding. Dat effect werd echter niet aangetoond (Sobels  $Z = 1.88$ ;  $p > .05$ ).

### 7.3.5 Opoffering door consequenties voor eigen gedrag te accepteren

In tabel 7.7 kunnen de resultaten worden gevonden van de uitgevoerde regressieanalyses waarin de opoffering door consequenties voor eigen gedrag te accepteren als afhankelijke variabele zijn opgenomen. De analyse van model I, waarin de relatie is onderzocht tussen enerzijds de affectieve betrokkenheid en het gevoel van verplichting ten aanzien van docenten en de opoffering door consequenties voor eigen gedrag te accepteren anderzijds, laat zien dat de scores op de opoffering door consequenties voor eigen gedrag te accepteren afhankelijk zijn van de affectieve betrokkenheid van leidinggevendenden ( $\beta = .36$ ) en van het gevoel van verplichting ( $\beta = .19$ ). In beide gevallen gaat het om een significant effect. Hieruit volgt dat de opoffering door consequenties voor eigen gedrag te accepteren in grotere mate afhankelijk is van de affectieve betrokkenheid bij docenten, dan van het gevoel van verplichting ten aanzien van de docenten in de school. In model I wordt 20% van de variantie van de variantie in opoffering van leidinggevendenden door consequenties voor eigen gedrag te accepteren verklaard door affectieve betrokkenheid en het gevoel van verplichting.

Tabel 7.7: Resultaten van regressieanalyse voor opoffering door consequenties voor eigen gedrag te accepteren ( $n = 360$ ).

Onafhankelijke variabelen		Model I	Model II
Affectieve betrokkenheid	B	.39**	.37**
	Std.err	.05	.05
	Beta	.36**	.35**
Gevoel van verplichting	B	.14**	.14**
	Std.err	.04	.04
	Beta	.19**	.18**
Inschatting relationele consequenties	B		.04
	Std.err		.05
	Beta		.05
F		44.75**	30.14**
R <sup>2</sup>		.20	.20
Adj. R <sup>2</sup>		.20	.20

\*  $p < 0.05$ ; \*\*  $p < 0.01$

Wanneer de variabele inschatting van relationele consequenties aan de analyse wordt toegevoegd (zie model II), dan blijkt dat de relatie tussen de affectieve betrokkenheid en het gevoel van verplichting ten aanzien van docenten en de opoffering door consequenties voor eigen gedrag te accepteren significant *blijven*. Bovendien is er geen significant verband tussen de inschatting van relationele consequenties en de opoffering door

consequenties voor eigen gedrag te accepteren en neemt de verklaarde variantie niet toe. Er wordt *niet* voldaan aan de voorwaarden om te kunnen spreken van een mediërende invloed van de inschatting van relationele consequenties op relatie tussen de houding van leidinggevendenden ten aanzien van docenten en de opoffering door consequenties voor eigen gedrag te accepteren (zie hoofdstuk 4.6.5).

### 7.3.6 Deelconclusies

De bevindingen die in paragraaf 7.3 zijn gepresenteerd, lijken een bevestiging te zijn van de theoretische veronderstelling dat loyaliteit kan worden beschouwd als een samenspel van houding en gedrag. Het onderzoek heeft laten zien dat de houding van leidinggevendenden ten aanzien van docenten een belangrijke determinant is van loyaal gedrag. Hoe groter de affectieve betrokkenheid en het gevoel van verplichting van leidinggevendenden ten aanzien van docenten in het voortgezet onderwijs is, hoe loyaler ze zich voor die docenten inzetten, ook als dat offers of kosten met zich meebrengt. De in de survey onderzochte samenhang tussen houding en gedrag biedt een kwantitatieve bevestiging van het kwalitatieve onderzoek van Oglensky (2008), dat stelt dat affectieve en normatieve gevoelens ten grondslag liggen aan loyaliteit.

Tegelijk vormen de onderzoeksbevindingen ook een verdieping en precisering van de eerdere uitgangspunten van Oglensky. Door het onderscheiden van verschillende typen loyaal gedrag en het kwantitatieve onderzoek naar de samenhang tussen houding en gedrag, kon het effect van houding op loyaal gedrag preciezer worden aangetoond. Een belangrijke bevinding is dat het relatieve belang van zowel affectieve betrokkenheid als het gevoel van verplichting varieert, afhankelijk van het betreffende type loyaal gedrag. De analyses hebben veschillen aan het licht gebracht in de mate waarin de typen loyaal gedrag hoofdzakelijk worden beïnvloed door affectieve betrokkenheid, of juist door het gevoel van verplichting bij docenten. Hypothese 3b, die stelt dat de affectieve betrokkenheid van leidinggevendenden bij docenten sterker samenhangt met loyaal gedrag dan hun gevoel van verplichting, moet dan ook worden verworpen voor twee van de vier typen loyaal gedrag. Bij bufferen en opoffering van persoonlijke belangen speelt het normatieve gevoel van verplichting een grotere rol dan affectieve betrokkenheid; bij toewijding en opoffering door consequenties voor eigen gedrag te accepteren hangt affectieve betrokkenheid bij docenten daarentegen het sterkst samen met loyaal gedrag door leidinggevendenden. Het onderzoek heeft tevens laten zien dat de mate verschilt waarin affectieve betrokkenheid en het gevoel van verplichting de totale variantie verklaren in de onderzochte typen loyaal gedrag. Toewijding wordt het minst verklaard door affectieve betrokkenheid en gevoel van verplichting (6%), opoffering door consequenties voor eigen gedrag te accepteren het meest (20%); bufferen (8%) en het opofferen van persoonlijke belangen (8%) nemen een middenpositie in.

Het onderzoek naar de loyaliteit van leidinggevendenden laat bovendien een cruciaal mechanisme zien dat van invloed is op de samenhang tussen houding en loyaal gedrag. Uit het onderzoek blijkt dat *mediatie* een belangrijk mechanisme is in het samenspel van houding en loyaal gedrag. De affectieve betrokkenheid bij en het gevoel van verplichting ten aanzien van docenten vergroten de mate waarin leidinggevendenden bufferen en hun persoonlijke belangen opofferen, en dit effect verloopt voor affectieve betrokkenheid

via een vergroting van gevoelens van schuld en bezorgdheid.<sup>122</sup> Dit mechanisme geldt ook voor het tonen van toewijding aan docenten door leidinggevend, alleen hebben gevoelens van schuld en bezorgdheid daar een *partieel* mediërende invloed, waarbij affectieve betrokkenheid niet alleen via schuld en bezorgdheid, maar ook rechtstreeks invloed uitoefent op de toewijding aan docenten. In het algemeen wordt loyaal gedrag van leidinggevend dus beïnvloed door het gevoel van verplichting ten aanzien van docenten en door affectieve betrokkenheid, al staan gevoelens van schuld en bezorgdheid als het ware tussen affectieve betrokkenheid en loyaal gedrag in. Er is een verband tussen affectieve betrokkenheid en loyaal gedrag, maar dit verband kan (deels) worden verklaard doordat affectieve betrokkenheid invloed heeft op gevoelens van schuld en bezorgdheid, en gevoelens van schuld en bezorgdheid weer op bufferen, het opofferen van persoonlijke belangen en (deels) op het tonen van toewijding. Hypothese 4, die stelt dat de inschatting van relationele consequenties een positief mediërende rol speelt tussen enerzijds de affectieve betrokkenheid en het gevoel van verplichting en anderzijds het loyaal gedrag van leidinggevend, kan alleen bevestigd worden voor de relatie tussen affectieve betrokkenheid en loyaal gedrag. Overigens loopt de mate waarin affectieve betrokkenheid, het gevoel van verplichting en de inschatting van relationele consequenties variatie in loyaal gedrag verklaren, uiteen, variërend van 8% (toewijding), 12% (opoffering van persoonlijke belangen) tot 20% (bufferen).

Dat impliceert niet alleen dat het relatieve belang van de inschatting van relationele consequenties voor loyaal gedrag varieert, afhankelijk van het betreffende type loyaal gedrag. Het betekent bovendien dat – ook als rekening wordt gehouden met affectieve betrokkenheid, het gevoel van verplichting en de inschatting van relationele consequenties – nog lang niet alle verschillen in loyaal gedrag zijn verklaard. Er blijft, met andere woorden, nog veel onverklaarde variantie over. Hoewel in de literatuur over loyaliteit voornamelijk wordt uitgegaan van affectieve en normatieve gevoelens als determinanten van loyaal gedrag (zie hoofdstuk 3), lijkt dit onderzoek er op te wijzen dan het merendeel van de variantie in loyaal gedrag door *andere* factoren wordt verklaard. In hoofdstuk 9 wordt hier nader op ingegaan.

Ten slotte laat het onderzoek zien dat het vierde type loyaal gedrag dat is bestudeerd, de opoffering van leidinggevend door consequenties voor eigen gedrag te accepteren, een bijzondere positie inneemt. In paragraaf 7.2 werd duidelijk dat leidinggevend zich – in vergelijking met de andere typen loyaal gedrag – het vaakst loyaal gedragen door zich op te offeren door de consequenties voor eigen gedrag te accepteren en dat de onderlinge verschillen tussen leidinggevend voor dit type gedrag het kleinst zijn. In paragraaf 7.3 is aangetoond dat twintig procent van de verschillen in scores op de opoffering door consequenties voor eigen gedrag te accepteren (alleen) worden verklaard door de affectieve betrokkenheid en het gevoel van verplichting ten aanzien van docenten. Opvallend is dat gevoelens van schuld en bezorgdheid geen significant effect hebben op deze vorm van opoffering door leidinggevend. Samen bieden paragraaf 7.2 en 7.3 een mogelijke verkla-

---

122 Gevoelens van schuld en bezorgdheid zijn samen onderzocht onder de gemeenschappelijke noemer van de inschatting die leidinggevend maken van relationele consequenties.

ring voor het feit dat de opoffering van leidinggevend door consequenties voor eigen gedrag te accepteren niet in verband kan worden gebracht met de inschatting van relationele consequenties. Waarschijnlijk gaat het bij het helpen van docenten – ook al kunnen leidinggevend daardoor minder aandacht besteden aan andere dingen of moeten ze extra verantwoordelijkheden op zich nemen – om een vorm van gedrag die in (te) geringe mate appelleert aan de loyaliteit aan docenten. Leidinggevend zouden kunnen beleven dat er nauwelijks kosten hoeven te worden gemaakt of offers te worden gebracht voor dit type loyaal gedrag. Om risico's te nemen voor docenten, hen te helpen na schooltijd of om aan de verwachting te voldoen dat docenten op hen kunnen rekenen, hoeven leidinggevend zich blijkbaar niet eerst schuldig of bezorgd te voelen, maar zijn een affectieve betrokkenheid of een gevoel van verplichting 'voldoende'.

## 7.4 Loyaal gedrag in context

Tot nu toe heeft dit hoofdstuk over loyaal gedrag van leidinggevend in het voortgezet onderwijs een aantal belangwekkende onderzoeksresultaten aan het licht gebracht. Over enkele zaken die loyaal gedrag raken, weten we echter nog weinig. We weten dat leidinggevend op verschillende manieren loyaal kunnen zijn aan hun docenten en dat ze zich niet in sterke, maar ook niet in zwakke mate loyaal gedragen. We hebben echter nog weinig zicht op de situaties waarin leidinggevend loyaal zijn. Tot dusverre is vooral aandacht besteed aan loyaal gedrag op zichzelf, en nog nauwelijks aan de vraag of situaties en omstandigheden iets te maken hebben met de mate waarin leidinggevend loyaal zijn. Ook weten we op basis van paragraaf 7.3 dat de affectieve betrokkenheid van leidinggevend bij docenten, het gevoel van verplichting ten aanzien van docenten en de inschatting die leidinggevend maken van relationele consequenties, belangrijke determinanten zijn van loyaal gedrag. Tegelijkertijd bleek uit het onderzoek dat er naast het aangetoonde effect van deze variabelen, nog veel vragen bestaan over andere factoren die bijdragen aan loyaal gedrag. In hoofdstuk 3 is beargumenteerd dat het van belang is om de situatie en context waarbinnen leidinggevend loyaal (kunnen) zijn aan docenten, te betrekken bij het bestuderen van loyaal gedrag. In paragraaf 7.4 wordt daarom op basis van de interviews en focusgroepen aandacht besteed aan de situatie- en contextafhankelijkheid van loyaal gedrag: wanneer en in welke situaties zijn leidinggevend loyaal, en waar hangt hun loyale inzet voor docenten van af?

### 7.4.1 Situaties activeren loyaliteit

Paragraaf 7.3 heeft laten zien dat de affectieve betrokkenheid van leidinggevend bij docenten *an sich* niet automatisch leidt tot loyaal gedrag. Het onderzoek heeft laten zien dat gevoelens van schuld en bezorgdheid om de relatie met docenten een cruciale, medierende rol spelen tussen de affectieve betrokkenheid van leidinggevend en bufferen, het opofferen van persoonlijke belangen en het tonen van toewijding aan docenten. De inschatting die leidinggevend maken van de consequenties van hun handelen voor hun relatie met docenten, zou daarmee beschouwd kunnen worden als een mechanisme dat bijdraagt aan loyaal gedrag. De aanwijzing dat het gevoel van verplichting en de

inschatting van relationele consequenties loyaliteit in zekere mate kunnen oproepen, werd versterkt door de bevinding dat de opoffering voor docenten door de consequenties voor eigen gedrag te accepteren, voor leidinggevendenden het minst ‘moeilijk’ is. In paragraaf 7.3.6 is immers gesteld dat deze vorm van gedrag in geringe mate wordt opgeroepen in een context van dilemma’s en tegenstrijdigheden, waardoor ook het maken van kosten of het brengen van offers nauwelijks aan de orde zal zijn.

Dat loyaal gedrag wordt opgeroepen door de context en situatie waarin leidinggevendenden zich bevinden, lijkt te worden ondersteund door de gesprekken met leidinggevendenden in het kwalitatieve onderzoek. Daaruit lijkt naar voren te komen dat loyaal gedrag als het ware *geactiveerd* wordt bij leidinggevendenden. Eén van de bestuurders die heeft deelgenomen aan de focusgroepen (FG r11) illustreert dat proces met de metafoor van een ‘pennetje waar tegenaan wordt geduwd’. Dat ‘pennetje’ maakte dat hij loyaal was aan docenten, door te bufferen: *‘Loyaliteit kan niet strategisch worden ingezet. Loyaliteit is iets intrinsieks. Het wordt getriggerd. Rond mijn verhaal net [over de organisatie van examens en de strijd daarover met de Inspectie] hoor ik mezelf ook de hele tijd ‘wij’ [de schoolleiding en de docenten] zeggen. Dat betekent dat er ergens tegen een soort ‘pennetje’ wordt aangeduwd. Dat pennetje maakt dat ik zeg: ‘dat gaat dus niet gebeuren’.* Deze bestuurder stelt dat het ‘pennetje’ te maken heeft met gevoeligheden die op het spel kunnen staan: *‘Ik kan me niet anders voorstellen dan dat leidinggevendenden heel betrokken mensen zijn. Maar waarom? Is dat de betrokkenheid bij het kind, de filosofie van de school, het respect voor leerkrachten? Interessant is om na te gaan wat er met je gebeurt op het moment dat je het idee hebt dat je aangevallen wordt op één van die dingen. Waar zitten de gevoeligheden?’* (FG r11, bestuurder).

De loyaliteit van leidinggevendenden die wordt geactiveerd op het moment dat er tegen een spreekwoordelijk ‘pennetje’ wordt aangeduwd, wordt door sommige leidinggevendenden in verband gebracht met hun eigen integriteit, normen en waarden (FG r3, teamleider; r11, rector), de eigen drijfveren als ‘moreel kompas’ (r10, directielid) en wat leidinggevendenden (nog) voor zichzelf kunnen en willen verantwoorden (r1, r9, rectoren; r19, voorzitter bestuur). *‘Loyaal zijn is ergens hart voor hebben, ook in het belang van wat goed is voor docenten of de organisatie. Maar ook mezelf recht kunnen aankijken en weten dat ik het goed doe, dat ik erachter kan staan wat ik doe’* (FG r3, teamleider). Loyaal gedrag lijkt geactiveerd te worden in situaties of op momenten die haaks staan op de integriteit van leidinggevendenden, hun normen en waarden of hun moreel kompas, zoals ook al bleek bij de behandeling van loyaliteitsconflicten in hoofdstuk 6.4. Eén van de geïnterviewde bestuurders geeft aan dat hij een verandering niet goed te verantwoorden vond aan zijn school en de docenten: *‘Bij loyaliteit gaat het vaak over dingen die van bovenaf komen, en die de vraag oproepen: ‘is het wel uitvoerbaar?’* (r19, voorzitter bestuur). Uit het bovenstaande volgt dat het van belang is om loyaal gedrag in context te bestuderen, omdat het laat zien dat niet alle tegenstrijdigheden, conflicten of meningsverschillen per definitie verwijzen naar een situatie waarin loyaliteit aan de orde is. Willen leidinggevendenden zich loyaal gedragen ten aanzien van docenten, dan moet er tegen een ‘pennetje’ zijn aangeduwd. Voor enkele deelnemers aan de focusgroepen gebeurt dat vooral in situaties op microniveau, omdat het vooral in die situaties gaat om ‘het persoonlijke’ tussen schoolleiding en docenten (FG r8, directeur; FG r9, rector).



### 7.4.2 Geen blinde loyaliteit

‘Loyaal zijn’ betekent voor veel leidinggeevenden niet dat ze docenten altijd voorop stellen. Een aantal leidinggeevenden (r2, r3, r6, r10, r13, r15, r23) maakt in dat kader de kanttekening dat loyaliteit aan docenten niet verward moet worden met een ‘blinde’, onvoorwaardelijke loyaliteit of het eenzijdig kijken naar de belangen van docenten. ‘[Alleen kijken naar het belang van docenten] is erg eenzijdig. Het gaat vooral om goed onderwijs aan kinderen. (...) ‘Tevreden docenten’ is niet het hoogste belang’ (R119, schoolleider). Leidinggeevenden geven aan dat loyaal gedrag eerder betrekking heeft op handelen op momenten dat ‘het er toe doet’: ‘Docenten moeten weten dat je niet zomaar met ze mee gaat huilen, maar wel voor ze strijdt op momenten dat het er toe doet’ (r23, rector). Een andere schoolleider zegt daarover: ‘Ik heb geen prioriteit in mijn loyaliteit aan leerlingen, ouders of docenten. Dat zijn drie loyaliteiten waar je mee te maken hebt. Het hangt van het geval af hoe dat uitwerkt. Daar waar ouders de grens opzoeken, sta ik pal voor docenten, maar je hebt ook een aantal docenten waarvan ik zeg: ‘je moet het beter regelen’, of ‘je moet geen onverantwoorde dingen toezeggen of beloven’ (r6, rector). Deze schoolleider vervolgt: ‘Ik heb wel eens woorden gehad met een docent die vanuit het oude idee vond: een schooldirecteur staat pal voor zijn mensen. Terwijl ik zeg: in de meeste gevallen wel, maar in een aantal gevallen niet. Als jij er een zootje van maakt, als jij slecht lesgeeft en ouders zeggen er wat van, dan zeg ik tegen die ouders: het is triest dat het gebeurd is, we gaan met die docent om de tafel zitten, hij dient zijn leven te beteren’ (r6, rector).

Of leidinggeevenden zich loyaal inzetten voor docenten lijkt afhankelijk te zijn van specifieke omstandigheden – een concrete aanleiding, betrokken partijen en het thema dat aan de orde is. ‘Ik merk bij ons dat de houding van schoolleiders ten opzichte van het bestuur heel verschillend is. Sommigen kiezen echt volledig voor hun eigen school, en dat vind ik ook iets te gemakkelijk. Voor mij hangt het van het thema en van de inhoud af. Er zijn punten waarop ik zeg: ‘daar heeft het bestuur gewoon een punt’, maar op andere punten zal ik tegengas geven. Maar per definitie zeggen ‘mijn loyaliteit ligt bij de school en de docenten en niet bij het hogere gezag’, vind ik even armoedig als het omgekeerde’ (r10, directielid). Ook een enkele reactie op de vragenlijst laat zien dat loyaal gedrag afhangt van het onderwerp dat het betreft: ‘Bij mij is het afhankelijk van het onderwerp of ik achter de docenten in mijn school blijf staan, ook als andere belanghebbenden mij daar op aanspreken’ (R56, schoolleider). Ook voor een andere leidinggevende ‘staat loyaliteit niet los van zaken’: *Loyaliteit kan heel erg wisselen. De keuze is niet altijd richting leerling, of richting docenten, als het om incidenten gaat bijvoorbeeld. Je probeert iedereen recht te doen. En dat betekent dat je regelmatig in andere loyaliteitssituaties zit ten opzichte van dezelfde groep. Het is bij mij niet altijd docenten voorop. (...) Loyaliteit is er niet bij voorbaat ten opzichte van een club’ (r15, rector).*

Dat leidinggeevenden regelmatig in een andere ‘loyaliteitssituatie’ zitten, heeft ook te maken hun interne en externe verantwoordelijkheden. Zo stelt één van de geïnterviewde bestuurders: *‘Naar mijn idee is het grootste risico voor een afdelingsleider dat hij zijn primaire loyaliteit bij zijn personeel legt. Hij moet naar buiten toe natuurlijk wel loyaal zijn aan zijn docenten. Naar binnen toe moet hij ondersteunend, stimulerend en kritisch zijn. En docenten bij de les houden, hen er op wijzen dat het uiteindelijk gaat om leerlingen en onderwijs. Hij moet naar zijn vestigingsdirecteur staan voor zijn personeel, maar naar binnen moet hij zeggen: ‘jongens, kom op, aan het werk’ (r22, voorzitter bestuur). Leidinggeevenden kunnen ‘naar buiten toe’ dus wel loyaal zijn aan hun docenten, maar ‘naar binnen toe’ een meer kritische rol*



aannemen, zoals ook blijkt uit een van de reacties op de survey: *'Ik heb in mijn relatie met docenten te maken met een externe dimensie (bijvoorbeeld mijn verhouding tot ouders) én een interne dimensie. Ten aanzien van de buitenwereld ben ik docenten regelmatig niet afgevalven, maar heb ze vervolgens intern wel met maatregelen geconfronteerd'* (R131, schoolleider). Deze bevindingen wijzen op het belang van het betrekken van de context waarbinnen loyaal gedrag wordt bestudeerd.

### 7.4.3 Situationele manifestaties van loyaal gedrag

In paragraaf 7.2 en 7.3 is vooral gekeken naar loyaal gedrag als de betrokken, actieve inzet door leidinggevenden voor de docenten in hun school, ook als die inzet 'offers' of 'kosten' met zich meebrengt. Om vier typen loyaal gedrag te onderzoeken, is in de survey gebruik gemaakt van stellingen die zowel het gedrag als de kosten en offers in meer algemene zin typeren. De gesprekken met leidinggevenden in het kwalitatieve onderzoek bieden een aanvulling op de survey, aangezien in de interviews en focusgroepen naar voren komt dat de wijze waarop loyaal gedrag vormt krijgt, niet vooraf is bepaald en verschilt van situatie tot situatie.

Dat komt het duidelijkst naar voren bij de voorbeelden van leidinggevenden bij hun beschrijving van bufferen als één van de onderscheiden typen loyaal gedrag. In het onderzoek refereert bufferen aan het bieden van weerstand door leidinggevenden aan veranderingen en aan andere belanghebbenden, het partij kiezen voor docenten en aan het beschermen van docenten tegen veranderingen die geen meerwaarde voor hen hebben, ook al brengt dat risico's met zich mee, kunnen leidinggevenden niet tegemoet komen aan de wensen van anderen en moeten leidinggevenden strategische ambities afzwakken. Uit de interviews blijkt dat bufferen zich op heel verschillende manieren kan manifesteren. Door strategisch gehoorzaam te zijn of door veranderingen op een minimale manier te interpreteren (vergelijk Ballet 2007, 262), proberen leidinggevenden gelijktijdig om te gaan met de dwingendheid van wensen, eisen en verwachtingen en hun loyaliteit aan docenten. Leidinggevenden ontwikkelen strategieën om zich te verhouden tot veranderingen van buiten, zonder hun betekenisvolle relatie met docenten te schaden. Ook blijkt uit enkele gesprekken dat leidinggevenden naar een balans zoeken tussen een initiatief tot verandering, de passendheid daarvan binnen de school en de belangen van docenten. *'We hebben bij de 1040-uren norm geprobeerd – toen de politiek het hard ging spelen – om niet alleen te kijken naar hoe we dat bij controle bureaucratisch en procedureel waar konden maken, maar ook hoe we er zo min mogelijk last van zouden hebben. We hebben de vijf minuten om van het ene naar het andere lokaal te lopen bij de lestijd gerekend en de tijd voor rapportvergaderingen een week ingekrompen. Wat betreft loyaliteit is het een beetje fifty-fifty, maar met deze optische oplossing zit je toch je team voor een deel ook dwars'* (r6, rector). Uit de interviews blijkt bovendien dat leidinggevenden weerstand bieden aan sommige eisen waarvan ze verwachten dat ze geen meerwaarde hebben voor docenten en leerlingen, terwijl ze andere eisen willen uitvoeren, omdat ze die wel waardevol achten. *'De voorzitter van het bovenschools bestuur droeg mij op om de 1040 lesuren te implementeren, hij zag de politieke wens als een feit. Ik zag het echter niet als een feit. Op dat moment kon ik me goed voorstellen dat ouders bezorgd waren over de toename van lesuitval. De druk om meer lesuren te realiseren bracht me ertoe om binnen de school te zeggen 'we moeten iets doen', maar ik probeerde het niet ten koste van alles te implementeren'* (r13, rector).

Uit de interviews blijkt ook dat leidinggevendenden veranderingen niet zonder meer ondergaan, maar er *creatief mee om gaan*. Leidinggevendenden passen eisen aan die uit veranderingen voortvloeien, en gebruiken specifieke aspecten voor de ontwikkeling van hun eigen school. *‘Met betrekking tot de wetgeving die zich richt op het waarborgen van de kwaliteit van onderwijspersoneel, hebben we onze eigen procedures opgezet voor het beoordelen van het functioneren van het personeel. We hebben een draai aan de wet gegeven, maar we komen wel tegemoet aan de minimale vereisten’* (r15, rector). Enkele leidinggevendenden lijken te bufferen door specifieke aspecten van veranderingen of beleid te benadrukken. Op die manier proberen ze manieren te vinden om tegemoet te komen aan bestuurlijke opdrachten en tegelijkertijd loyaal te zijn aan docenten. *‘In je werk kom je loyaliteit altijd tegen. Boven mij staat natuurlijk een locatiedirecteur, daarboven staat een College van Bestuur dat wordt ondersteund door stafteams. Er worden wel eens besluiten genomen die consequenties hebben voor de werkvloer, en waar ik het niet zo mee eens ben. Zo is nu bijvoorbeeld het tijdschrijven voor docenten ingevoerd. Ik zie het nut en de noodzaak daar niet van in. Maar het loyaliteitsconflict komt dan toch wel, omdat het beleid wordt van de instelling. Ik kan het maar half motiveren. Wat ik probeer is om de voordelen eruit te halen voor de docenten’* (FG r2, teamleider).

Door enkele bestuurders en schoolleiders lijkt het bufferen ten gunste van docenten niet zozeer met de docenten zelf, maar eerder met het verdedigen van een in de school gedragen onderwijsconcept te worden verbonden. *‘Ik denk dat het de taak van de schoolleider is om gedachten over het onderwijsconcept op school – die aansluit bij opvattingen die vakdocenten ook hebben – waar mogelijk te verdedigen’* (r22, voorzitter bestuur). Eén van de schoolleiders verbindt zijn loyaliteit aan docenten – en het bieden van weerstand aan ouders, politiek en de Inspectie in het kader van de invoering van onderwijsvernieuwingen als het Studiehuis en de Tweede Fase – aan loyaliteit aan een visie op opvoeden en onderwijs die binnen de school door schoolleiding en docenten wordt gedragen. *‘Ik blijf loyaal aan wat wij met zijn allen hebben vastgesteld. Wij kiezen voor die leerlingen, wij kiezen voor een bepaald soort leerling en dat ga ik niet te grabbel gooien omdat ze van bovenaf zeggen dat je op een andere manier moet gaan werken. (...) Ik denk dat dat een voorbeeld is waar heel veel rectoren toen niet in zijn meegegaan en gezegd hebben van ‘ja, als ik dit in mijn school nu moet gaan doen, dan breekt de hel los. Dat is de zoveelste verandering’* (FG r9, rector).

#### 7.4.4 Begrensde loyaliteit

Uit de bovenstaande voorbeelden blijkt dat uitingen van loyaliteit van situatie tot situatie kunnen verschillen, waarbij leidinggevendenden op verschillende manieren proberen het belang van de docenten in hun school te bewaken. In de voorbeelden klinken echter ook belangrijke kanttekeningen door. In dit onderzoek zijn de loyaliteit en loyaliteitsconflicten van leidinggevendenden gesitueerd en bestudeerd in een *organisatiecontext*. Het functioneren als leidinggevendende binnen de context van de schoolorganisatie brengt in de perceptie van bestuurders, schoolleiders en middenmanagers beperkingen met zich mee: de context kan loyaal handelen door leidinggevendenden *begrenzen* (vergelijk Pfeiffer 1992). Een voorbeeld daarvan geeft één van de respondenten in reactie op de survey: *‘De mogelijkheid om de ‘schade’ voor docenten zo beperkt mogelijk te houden, ook al moeten daarmee concessies worden gedaan aan beleidsvoornemens van hogerhand, is afhankelijk van de mate van autonomie van de school op een bepaald onderwerp’* (R56, schoolleider). In het licht van de

gegeven voorbeelden houdt dat in dat leidinggevend en loyaal kunnen zijn aan docenten voor zover dat mogelijk is binnen de door hen gepercipieerde kaders.

Ook enkele andere leidinggevend en lijken grenzen te stellen ten aanzien van hun loyaliteit aan docenten. Zij plaatsen de kanttekening dat ze loyaal zijn aan docenten zolang dat ‘goed onderwijs aan leerlingen’ niet schaadt. *‘Belangen van mijn collega’s zijn nummer één zolang ze niet ingaan tegen het belang van de leerlingen en het te geven onderwijs’* (R122, middenmanager). In box 7.1 wordt een fragment uit één van de focusgroepsbijeenkomsten met schoolleiders en bestuurders gepresenteerd, waarin de discussie over grenzen aan de loyaliteit aan docenten wordt geïllustreerd. Uit de discussie blijkt ook dat enkele deelnemers aan de focusgroep de loyaliteit aan docenten zien als een afgeleide van ‘goed onderwijs’.

FG r5: *‘Mijn loyaliteit ligt bij de leerlingen.’*

FG r6: *‘Alles wat je doet, doe je voor die leerlingen. Daarom ben je er in mijn optiek als schoolleider voor om ervoor te zorgen dat docenten optimaal toegerust zijn om hun werk met de leerlingen te kunnen doen, want je doet het voor die leerlingen.’*

Intvw: Dus de afhankelijke variabele is altijd die leerling? Het leertraject, alles wat er aan vastzit?

FG r5: *‘Ik denk dat daar op een gegeven moment ook de loyaliteit aan de leraar ophoudt. Als [goed onderwijs voor de leerling] onder druk komt, dan heb je toch wel een probleem.’*

FG r6: *‘Twee jaar geleden was er een docent [die zich niet hield aan de afspraken over de ondersteuning van zorgleerlingen]. Dan houdt de loyaliteit van mij aan die docent op. Die docent moet zich houden aan wat er afgesproken is.’*

Intvw: Jullie zeggen eigenlijk: ‘die leerling en alles wat daaraan vast zit, dat is waar je loyaal aan bent, dat is eigenlijk de kern van het hele proces’. Je zou kunnen zeggen (...) het zijn de docenten die in de frontlinie staan, dat zijn de uitvoerders van allerlei ingewikkeld beleid dat leidt tot regeldruk, et cetera. Hoort die primaire loyaliteit niet vooral bij die docentengroep te liggen, en niet bij de leerlingen? (...) Is het niet een misvatting om te zeggen ‘de leerling dat is waar het om gaat, zou de loyaliteit niet meer bij de uitvoerders moeten liggen?’

FG r4: *‘Daar ligt de loyaliteit ook natuurlijk, maar dat is van een andere orde.’*

FG r6: *‘Een afgeleide. Je probeert docenten zo optimaal mogelijk te faciliteren, ruimte te geven, zodat zij – want zij zijn de professionals vind ik – hun werk zo goed mogelijk kunnen doen. En dat is werken met die leerling, zij staan inderdaad in de frontlinie als je het zo wilt noemen.’*

Box 7.1: Grenzen aan loyaliteit? Fragment uit een focusgroepsdiscussie

Voor een andere leidinggevende wordt loyaliteit aan docenten begrensd op het moment dat hij voelt dat het belang van de organisatie op het spel komt te staan. *‘Ik ben loyaal tot het 180 graden botst met het belang van de instelling. (...) Mijn basiswaarde is voor mij dat*

*ik loyaal blijf aan de organisatie, loyaliteit is dat ik medeverantwoordelijk ben en dat ik ook meedenk ten behoeve van de grote visie, (...) de koers die de organisatie uitzet'* (FG r2, teamleider). Sommige leidinggevendenden lijken de kosten die met hun loyale gedrag zouden zijn gemoeid, niet te ver willen laten oplopen. Twee deelnemers aan een focusgroep merken op dat zij proberen om vorm te geven aan hun loyaliteit aan docenten, zonder daarbij het belang van de organisatie te veel uit het oog te verliezen of schade te berokkenen. *'Ik probeer opbouwend kritisch te zijn. Het is niet 'strijden om het strijden', maar wel het belichten van de kant van docenten. 'Kijk ook even naar die uitvoeringskant, hoe zie je dat voor je, schat je dat goed in?' (...) Je moet niet alles over boord willen gooien, dat werkt alleen maar contraproductief'* (FG r2, teamleider). Een andere teamleider (FG r3) verbindt in dat kader de loyaliteit aan de organisatie en het onderwijs aan haar loyaliteit aan docenten. *'Dat is misschien wel uit loyaliteit aan de organisatie, je mag best kritisch zijn en dingen op andere manier vinden, maar dat wil niet zeggen dat je de hakken in het zand moet zetten.'* Deze laatste voorbeelden lijken te suggereren dat leidinggevendenden ook grenzen stellen aan de hoeveelheid kosten en offers die gemoeid kunnen zijn met loyaal gedrag ten aanzien van docenten.

#### 7.4.5 Deelconclusies

De inzichten die in paragraaf 7.4 zijn gepresenteerd, hebben ten eerste laten zien dat situaties loyaal gedrag van leidinggevendenden activeren. Dat is een relevante bevinding, omdat het situationele karakter van loyaliteit van belang lijkt voor het begrijpen van de relatie tussen de houding van leidinggevendenden en hun loyaal gedrag ten aanzien van docenten. Niet alleen wijzen de bevindingen er op dat situaties die loyaliteit oproepen, druk zetten op gevoelens van betrokkenheid, verplichting, schuld en bezorgdheid, maar bijvoorbeeld ook op de integriteit van leidinggevendenden, hun normen en waarden of hun moreel kompas, zoals ook min of meer bleek bij de behandeling van loyaliteitsconflicten in hoofdstuk 6.4. Loyaal gedrag zou gezien kunnen worden als de reactie op de druk die op dat soort momenten en in dat soort situaties ontstaat. Dat zou ook kunnen verklaren waarom loyaal gedrag voor leidinggevendenden niet zozeer duidt op een blinde loyaliteit, maar voor hen eerder betrekking heeft op handelen wanneer het er toe doet. Dergelijke momenten lijken zich voor te doen door een samenloop van specifieke omstandigheden, concrete aanleidingen, (relaties tussen) betrokken partijen, het thema dat aan de orde is en welke (tegenstrijdige) verwachtingen er in het geding zijn.

In de tweede plaats is duidelijk geworden dat loyaal gedrag (bufferen, de opoffering van persoonlijke belangen, het tonen van toewijding, de opoffering door consequenties voor eigen gedrag te accepteren) een situationele invulling krijgt. De invulling van deze typen loyaal gedrag is niet vooraf bepaald en verschilt van situatie tot situatie. De voorbeelden die leidinggevendenden bij bufferen hebben gegeven, duiden erop dat leidinggevendenden op verschillende manieren eenzelfde type loyaal gedrag kunnen vertonen. De meer algemene, meting van loyaal gedrag in de survey zou een verklaring kunnen zijn voor de gemiddelde scores in loyaal gedrag die eerder in het hoofdstuk (paragraaf 7.2) aan de orde zijn gekomen. Paragraaf 7.4 lijkt immers niet alleen te suggereren dat het van momenten, situaties en omstandigheden afhangt in hoeverre leidinggevendenden zich (genoodzaakt voelen) loyaal (te) handelen, maar ook dat de specifieke manier waarop invulling wordt gegeven aan loyaal gedrag, kan verschillen van leidinggevendende tot leidinggevendende. Het

zal bovendien van situaties en gedrag afhangen wat de aard en mate van kosten en offers zijn die van loyale leidinggeevenden wordt gevraagd. In dat kader laat paragraaf 7.4 ten slotte zien dat leidinggeevenden zich beperkt kunnen voelen in de mogelijkheden om loyaal te zijn. De organisatiecontext begrenst soms de mogelijkheden van leidinggeevenden om loyaal te *kunnen* zijn aan docenten. Een factor die daarbij van belang lijkt, is de interpretatie of perceptie van leidinggeevenden van hoe ver zij kunnen en willen gaan in het maken van ‘kosten’ en het brengen van ‘offers’ die bij loyaal gedrag horen.

## 7.5 Omgaan met loyaliteitsconflicten

Tot slot van dit hoofdstuk wordt een laatste empirische deelvraag aan de orde gesteld. In hoofdstuk 1 is de vraag opgeworpen hoe leidinggeevenden omgaan met loyaliteitsconflicten. Dit hoofdstuk heeft tot nu toe vooral één manier aan de orde gesteld, namelijk het loyaal gedrag van leidinggeevenden ten aanzien van docenten. Dat gedrag heeft betrekking op de actieve inzet voor docenten, ook als dat offers of kosten met zich meebrengt. De kwalitatieve data die op basis van de interviews en focusgroepen zijn verkregen, wijzen echter op twee andere vormen van loyaal gedrag die in de betekenisgeving door leidinggeevenden worden onderscheiden. De eerste vorm is gericht op het zoeken van balans en evenwicht tussen conflicterende loyaliteiten. Het tweede type gedrag wordt door enkele leidinggeevenden ook aangemerkt als loyaal, maar gaat in plaats van een actieve inzet eerder om een inactieve vorm van loyaal gedrag. In deze paragraaf worden beide vormen uitgewerkt.

### 7.5.1 Conflicterende loyaliteiten: zoeken naar balans en evenwicht

Enkele leidinggeevenden geven aan dat zij proberen om een spel te spelen met de belangen van verschillende belanghebbenden en met conflicterende loyaliteiten. *‘Mijn loyaliteit ligt in principe toch bij de kwaliteit van het onderwijs voor de leerlingen, dat geeft de doorslag. Daaromheen moet je een spel spelen met de belangen van docenten, het bestuur, et cetera’* (r1, rector). Een bestuurder deelt die mening: *‘Je bent een krachtige manager als je in staat bent om verschillende loyaliteiten op een voor jou integere manier te hanteren en daarin je eigen positie te bepalen. In loyaliteit zit ook altijd iets van een kracht of een claim die van buitenaf op je wordt gelegd. Die kun je toelaten, maar je kunt er ook mee spelen. Je moet er zelfs mee spelen, je moet je eigen positie heel helder houden’* (r22). Hoe dat spel gespeeld wordt, hangt voor één van de geïnterviewde rectoren ook samen met waar de situatie om vraagt, zoals inmiddels ook bleek uit paragraaf 7.4: *‘Soms is het heel erg belangrijk om naar ouders te luisteren en daar mijn loyaliteit te laten zien. Soms geldt dat voor leerlingen, soms voor collega’s; het is heel erg afhankelijk van de situatie’* (r3, rector).

Bij dit spel lijkt de loyaliteit aan docenten ‘verpakt’ te zijn in een permanente evenwichtsoefening met verschillende andere loyaliteiten. *‘Je kunt je loyaliteit niet bij één partij neerleggen. Ook zo’n teamleider heeft te maken met personeel, met leerlingen, ouders, met collega’s, adjunct-teamleiders, et cetera. Hij zou daar zijn eigen evenwicht in moeten vinden’* (r23, rector). Deze rector vervolgt: *‘Ik heb het idee dat ik met het flink ophogen van het aantal lesuren geweldig tegemoet ben gekomen aan de druk van ouders en de maatschappij. Het vroegtijdig thuis-*

komen van leerlingen komt nu bijna niet meer voor. Alleen: ik jaag mijn personeel niet meer over de kling zoals ik dat heb gedaan. (...) Een aantal dingen draai ik dus enigszins terug. Dat is dus die loyaliteit aan maatschappij, politiek, bevoegd gezag, en de leerlingen, de ouders en het personeel. (...) Ik heb het idee dat ik ergens in een soort balans terecht kom, naar eer en geweten beide partijen [extern en docenten in de school] bedien' (r23). Ook een andere schoolleider stelt dat het spel rond loyaliteiten is gericht op het bereiken van evenwicht: '(...) Een schoolleider heeft met zoveel loyaliteiten te maken, dat hij wel geprikkeld en gedwongen wordt om te kijken naar: 'waar zit de balans, waar zit het evenwicht?' Een schoolleider kan zijn eigen interne spanning wel hebben, die wordt automatisch meer geprikkeld door alle individuele belangen, de harmonie in de loyaliteit' (r6, rector). Eén van de geïnterviewde bestuurders geeft aan dat hij bij loyaliteitsdilemma's probeert zijn handelen te legitimeren naar alle betrokken partijen. 'De 1040-urennorm is voor mij een voorbeeld van loyaliteit: ben je nu (als werkgever) loyaal aan een gemaakte afspraak, of ben je loyaal aan je organisatie, waarbij je zegt 'maar kan dit allemaal wel?'. Wanneer ik word geconfronteerd met een loyaliteitsdilemma, probeer ik manieren te vinden om mijn acties te legitimeren naar alle partijen toe. Dan zoek je naar een manier waarop je zegt: 'dit kan ik verantwoorden naar alle partijen'. We proberen de '1040' [lesuren] te halen, maar dat we het niet in alle gevallen halen, dat is al duidelijk. De intentie is er wel, maar het heeft ook te maken met de werkelijkheid' (r19). Er lijkt te worden geprobeerd om de kosten die gepaard gaan met de loyaliteit aan docenten (niet tegemoet kunnen komen aan de 1040 urennorm) op een betekenisvolle manier te verantwoorden naar andere partijen, binnen de grenzen van wat aanvaardbaar wordt geacht.

Bij het zoeken naar balans en evenwicht tussen conflicterende loyaliteiten en uiteenlopende belangen lijkt het sluiten van compromissen een belangrijke strategie van leidinggevendenden te zijn. Zij moeten immers 'meerdere meesters' dienen (vergelijk Ballet 2007, 261). 'Als bestuurder moet je in staat zijn om voortdurend compromissen te sluiten. (...) Je weet gewoon dat alle belanghebbenden niet altijd hetzelfde belang hebben, dat kan ook niet. En je moet de organisatie zo draaien dat alle belanghebbenden voldoende gezien worden. En volgens mij gaat ons werk daarover: hoe zorg je er nu voor dat je een balans vindt tussen het belang van de één en het belang van de ander? En natuurlijk weeg je dan iedere keer het belang. Uiteindelijk ben je als leidinggevende, net als de werknemers, loyaal aan je organisatie. Soms moet je dus wat minder loyaal zijn aan een collega of aan een vriend en soms iets minder loyaal aan leerlingen' (FG r11, bestuurder).

Andere leidinggevendenden proberen de loyaliteit aan docenten te verbinden met loyaliteit aan de organisatie. In hun opvatting is loyaliteit aan docenten dan ook niet perse disloyaliteit aan de organisatie, of een gebrekkige loyaliteit aan management. 'Je weet wat er speelt bij docenten. Soms is de snelle weg die [het management] 'boven' ons wil, niet de goede weg. Uiteindelijk zie ik dat we dan een collega [die overspannen is] verliezen en opnieuw moeten starten met iemand anders. Daarmee verlaat je het proces. Het levert dus ook meer op voor de organisatie. Als je het goed kunt verwoorden naar de schoolleiding, heb je er allebei baat bij. Ik ga niet achter hun rug om dingen doen, maar je kunt wel je docenten verdedigen, dat is voor de hele organisatie beter' (FG r1, onderbouwcoördinator). Vanuit dit perspectief gezien kan loyaliteit aan docenten juist organisatiebelangen dienen.



## 7.5.2 Loyaliteit als inactiviteit

In dit onderzoek wordt onder loyaal gedrag de inzet voor docenten verstaan, zelfs als dat offers of kosten met zich meebrengt. Uit de interviews en focusgroepen blijkt dat loyaal gedrag zich volgens leidinggevendenden zelf echter ook kan richten op het *vermijden* van een actieve inzet voor docenten. Loyaliteit aan docenten kan er toe leiden dat leidinggevendenden proberen om conflicten te vermijden, ‘dingen uit de weg gaan, de weg van de minste weerstand kiezen, meegaan in de slipstream of een stevig gesprek uit de weg gaan’ (r2, lid centrale directie). Dit type gedrag lijkt in het verlengde te liggen van de verbondenheid die leidt tot *gebondenheid*, zoals in hoofdstuk 6 is vastgesteld bij de behandeling van loyaliteitsconflicten. Deze gebondenheid kan het moeilijker maken om keuzes te maken, prioriteiten te stellen of partij te kiezen.<sup>123</sup>

Bestuurders en schoolleiders lijken dit type gedrag vooral waar te nemen op het middenmanagementniveau. *‘Ik neem waar dat de afdelingsleiders in één van mijn scholen de neiging hebben dingen heel erg naar boven toe te delegeren. Als ze zelf die loyaliteit en dat loyaliteitsconflict beginnen te voelen, dan hebben ze de neiging om het een echelon hoger te leggen, bij de schooldirectie. (...) Ze durven niet zelf een beslissing te nemen, of een uitspraak te doen’* (FG r5, bovenschools bestuurder). Dat wordt herkend door een geïnterviewde rector: *‘De ontwikkeling van de nieuwe Tweede Fase leggen we in de afdelingen neer, ‘gaan jullie het maar ontwikkelen’. Dan zie je reacties als: ‘maar waar zijn de kaders?’, ‘hoe moet dat nu?’. Op middenmanagementniveau schrikt men terug om keuzes te maken waar sommige collega’s het niet me eens zijn. De Zwarte Piet hebben ze toch graag elders liggen. Dat heeft met een loyaliteitsconflict te maken: ‘wie ben ik om iets over andermans vak te zeggen? Dat moet de schoolleiding maar doen!’* (r4). De inschatting van relationele consequenties voor de relatie met docenten lijkt bij sommige leidinggevendenden niet zozeer te resulteren in een actieve inzet voor docenten, maar eerder in inactieve vormen van loyaal gedrag. Eén van de bestuurders verklaart het doorschuiven van de ‘hete aardappel’ door de nabijheid van middenmanagers bij docenten: *‘Er zijn ook managers die te dicht bij de werkvloer zitten en daardoor verkrampen in hun werk. Omdat ze de hele tijd denken ‘wat voor consequenties heeft dat voor docenten?’, kunnen ze niet meer tot afgewogen beslissingen komen. Bijvoorbeeld omdat er 100% draagvlak moet zijn, of omdat ze bang zijn voor wat [één van de docenten in team] er van zal zeggen. (...) Het te betrokken zijn bij de organisatie kan een handicap zijn’* (FG r11). Een geïnterviewde afdelingsleider ziet deze mechanismen ook optreden onder haar collega-middenmanagers: *‘Ik denk dat er heel veel middenmanagers zijn die niet zelf de verantwoordelijkheid pakken voor beslissingen. Ik hoor mensen in de school vaak zeggen dat ze bij een team- of afdelingsoverleg zijn, en dat afdelingsleiders dan geen beslissingen nemen. Dat ze iedere keer zeggen dat terug te zullen koppelen naar hun*

123 Dit lijkt overeen te komen met een constatering van Vandenberghe (2008, 255) over beginnende directeuren in het basisonderwijs. Volgens Vandenberghe wordt de strategie van beginnende directeuren in de eerste twee jaren gekenmerkt door het bewaren van de vrede binnen de school en het docententeam. Directeuren zijn zich bewust van de negatieve invloed die verschillen tussen leraren kunnen hebben op het functioneren van de school; toch wensen ze niet in te grijpen en nemen ze een afwachtende houding aan.

*directie. Daarmee leggen ze het balletje weer bij de directie. Ze zijn dan alleen loyaal aan docenten, en dat kan niet vind ik' (r5).* Het niet durven nemen van verantwoordelijkheid kan worden beschouwd als een inactieve vorm van loyaliteit aan docenten.

## 7.6 Conclusies

Hoofdstuk 7 heeft zich geconcentreerd op loyaal gedrag van leidinggevend in het licht van hun relatie met docenten in voortgezet onderwijs. In het hoofdstuk is bestudeerd in hoeverre leidinggevend loyaal zijn aan docenten. Loyaal gedrag is onderzocht als de actieve inzet voor docenten, ook al brengt die inzet 'offers' of 'kosten' met zich mee. Het moet worden benadrukt dat het gaat om het door leidinggevend zelf-gerapporteerde gedrag, niet om hun daadwerkelijke gedrag.

Er kan niet worden gesproken over *het* loyale gedrag van leidinggevend, aangezien er verschillende manifestaties mogelijk zijn van loyaal gedrag. In paragraaf 7.2 is vastgesteld dat bestuurders, schoolleiders en middenmanagers over het algemeen niet in sterke, maar ook niet in zwakke mate bufferen, persoonlijke belangen opofferen, toewijding tonen en zich opofferen door consequenties voor eigen gedrag te accepteren. Opvallend is dat er geen sprake is van verschillen tussen bovenschools bestuurders, schoolleiders en middenmanagers in loyaal gedrag; verschillen in loyaal gedrag tussen leidinggevend die op hetzelfde managementniveau actief zijn, lijken des te groter.

In paragraaf 7.3 is vervolgens onderzocht welke factoren die verschillen verklaren. Het onderzoek heeft bevestigd dat loyaliteit kan worden gezien als een samenspel van affectieve betrokkenheid, het gevoel van verplichting en loyaal gedrag. Het relatieve belang van beide factoren is afhankelijk van het type loyaal gedrag. In hoofdstuk 7 is bovendien aangetoond dat mediatie een cruciale rol speelt in de samenhang tussen enerzijds houding en anderzijds het bufferen, het opofferen van persoonlijke belangen door leidinggevend en het tonen van toewijding aan docenten. Beargumenterd is dat de opoffering door consequenties voor eigen gedrag te accepteren een afwijkende positie inneemt. In het algemeen wordt loyaal gedrag door leidinggevend beïnvloed door het gevoel van verplichting en de affectieve betrokkenheid ten aanzien van docenten; gevoelens van schuld en bezorgdheid staan als het ware tussen de affectieve betrokkenheid en loyaal gedrag in. Daarmee lijkt het onderzoek aan te tonen dat loyaal gedrag onlosmakelijk is verbonden met ervaringen van loyaliteitsconflict. Overigens heeft het bestuderen van factoren die loyaal gedrag zouden kunnen verklaren, tegelijk ook aangetoond dat het grootste deel van loyaal gedrag door *andere* factoren wordt verklaard dan in dit onderzoek werd verondersteld.

De inzichten die in paragraaf 7.4 de revue zijn gepasseerd, hebben de nuance aangetoond die nodig lijkt bij het begrijpen van loyaal gedrag. Tegelijkertijd lijken de onderzoeksresultaten de moeilijkheid te onderstrepen om een mate vast te stellen waarin leidinggevend loyaal zijn docenten. De loyaliteit van leidinggevend aan docenten lijkt geen gegeven te zijn, waarbij leidinggevend docenten 'door dik en dun' steunen. Hun loyaliteit lijkt eerder geactiveerd te worden in en door concrete situaties, waarin de betekenisvolle relatie met docenten, maar bijvoorbeeld ook de eigen normen en waarden van leidinggevend, onder druk staan. Loyaal gedrag kan dan worden beschouwd als



reactie op die druk, maar tegelijk kan loyaal gedrag in verschillende situaties verschillende vormen aannemen. Bovendien lijkt het lastig te zijn om te voorspellen wanneer loyaliteitsituaties zich precies voordoen en van welke condities sprake moet zijn wil de loyaliteit van leidinggevendenden zich manifesteren. Tot slot hangt het van situatieafhankelijk gedrag af wat de 'kosten' en 'offers' precies zijn, en hoe leidinggevendenden die kosten en offers percipiëren. Tevens is uit paragraaf 7.4 gebleken dat leidinggevendenden zich door de organisatiecontext beperkt kunnen voelen om binnen de kaders die de organisatie en andere belanghebbenden (in de beleving van leidinggevendenden) stellen, loyaal te zijn aan docenten.

Paragraaf 7.5 heeft in het kader van loyaal gedrag enkele aanvullende inzichten aan het licht gebracht. Sommige leidinggevendenden geven aan dat zij proberen met loyaliteitsconflicten om te gaan door te zoeken naar balans en evenwicht tussen de loyaliteit aan docenten enerzijds en conflicterende loyaliteiten, wensen, eisen en verwachtingen van andere belanghebbenden anderzijds. Loyaal gedrag hoeft zich volgens hen niet per definitie te manifesteren als een actieve inzet voor docenten, maar kan zich ook uiten binnen het zoeken naar balans en evenwicht met andere loyaliteiten. Deze bevindingen zijn van belang, omdat ze laten zien dat deze leidinggevendenden hun inzet voor docenten proberen te verbinden met de belangen van en loyaliteiten naar andere belanghebbenden in en om hun scholen. Daarbij lijken deze leidinggevendenden het maken van de kosten en offers die gepaard gaan met de loyaliteit aan docenten, te willen minimaliseren. Loyaal zijn aan docenten is immers niet zonder risico's. Vanuit dat perspectief moet dan ook worden betwijfeld of deze omgang met conflicterende loyaliteiten nog binnen de theoretisch afgeleide definitie van loyaliteit valt.

Tot slot heeft het onderzoek ook laten zien dat loyaliteit zich bij enkele leidinggevendenden niet manifesteert als een actieve inzet voor docenten, maar juist zichtbaar wordt in het vermijden daarvan. Met name bij middenmanagers kunnen loyaliteitsconflicten voelen als gebondenheid, een gevoel dat kan uitmonden in inactiviteit en besluiteloosheid. Deze bevindingen zijn van belang, omdat ze wijzen op het verder onderzoeken van meer inactieve uitingen van loyaliteit (zie daarvoor hoofdstuk 9). Overigens is daarmee niet gezegd dat de door leidinggevendenden aangedragen alternatieve manifestatie van loyaliteit een bijstelling vereist van de in dit onderzoek gehanteerde definitie van loyaliteit. We kunnen ons immers afvragen of het vermijden van een actieve inzet niet in feite een variant betreft van het bieden van weerstand (bufferen).



# Hoofdstuk 8

## Conclusies

- 8.1 Inleiding**
- 8.2 De bindende kracht van betekenisvolle relaties**
  - 8.2.1 Achtergrondkenmerken van leidinggevenden
- 8.3 Veeleisende omstandigheden, veranderende verhoudingen**
- 8.4 Loyaliteitsconflicten: verbonden en gebonden**
- 8.5 Loyaal gedrag**
  - 8.5.1 Manifestaties van loyaliteit
  - 8.5.2 Loyaliteit: contingent en situatieafhankelijk
  - 8.5.3 Omgaan met loyaliteitsconflicten
- 8.6 Heterogeniteit onder leidinggevenden**
- 8.7 Loyale leiders?**
- 8.8 Slot**



## 8.1 Inleiding

In hoofdstuk 1 werd duidelijk dat de opkomst van bestuurders en managers in publieke sectoren heeft geleid tot een felle polemiek met enkele hardnekkige vanzelfsprekendheden. Daarin domineert een voorstelling van tegenstellingen, waarin managers en professionals extremen vertegenwoordigen. Professionals zijn representanten van het ‘echte’, professionele werk op de werkvloer; managers representeren organisatieverandering, prestaties en bureaucratie. Hoewel tegenstellingen tussen managers en professionals ‘normaal’ en van alle tijden zijn (vergelijk De Bruijn 2008), ook in het onderwijs (vergelijk Onderwijsraad 2007), is het belangrijkste verschil dat de heftige publieke en politieke discussies die tegenstellingen haarscherp hebben gemaakt.

In die discussies krijgen zowel managers als professionals hun rollen toebedeeld. Voor auteurs als Diefenbach, Tonkens, Verbrugge, Jansen en Van den Brink, en in het onderwijs bijvoorbeeld Mak, Heertje en Jorna, is de vermeende tegenstelling tussen managers en professionals een strijd tussen ‘schuldigen’ en ‘slachtoffers’. Professionals zijn ‘goed’ en worden als slachtoffers gezien. Ook over managers wordt doorgaans gepraat en geschreven in pasklare kwalificeringen: managers zijn ‘fout’ en ‘schuldig’. Die kwalificeringen hebben betrekking op uiteenlopende klachten (vergelijk Grit en Meurs 2005, 3). Er zouden *te veel* bestuurders en managers zijn, waardoor er onnodig hoge kosten worden gemaakt voor bureaucratie en overhead. Daarnaast zouden leidinggevend *falen* in hun opdracht. Andere klachten zijn dat managers *andere doelen* hebben dan professionals. Ze zouden zijn weggetrokken en vervreemd zijn van professionals, omdat ze alleen nog maar bezig zouden zijn met schaalvergroting, fusies en reorganisaties. Managers zouden professionals voor de voeten lopen. Ook is er kritiek op de persoon van de manager: managers zouden over twijfelachtige en verkeerde *motieven* beschikken, en vooral gericht zijn op management en organisaties. Managers zijn verantwoordelijk voor het organiseren van wantrouwen, regelzucht en bureaucratie. Kortom, managers zijn het bekritiseerde symbool van problemen in de publieke dienstverlening geworden (Noordegraaf 2008).

De voortdurende voorstelling van tegenstellingen raakt de kern van dit proefschrift: het cruciale verschil tussen de invalshoek van het ‘zwart-wit denken’ over managers en de invalshoek die in dit onderzoek is aangehouden. Het belangrijkste verschil heeft betrekking op het beeld van managers. Dit onderzoek heeft de zwart-wit-tegenstelling tussen managers en professionals en de als ‘simplistisch’ aangeduide ‘manager versus professional’ dichotomie als vertrekpunten van onderzoek genomen. Eerder onderzoek stelde ons tot op heden niet in staat de houdbaarheid van assumpties over managers – in het bijzonder leidinggevend in het (voortgezet) onderwijs – vast te stellen. Daardoor worden dezelfde aantijgingen in de publieke en wetenschappelijke discussie telkens herhaald, maar er wordt eigenlijk weinig mee gezegd. Analyses verduidelijken niets; ze verhullen eerder veel over managers.

Om het debat – dat voor een groot deel wordt gevoed door vanzelfsprekendheden, emoties en onderbuikgevoelens over managers en management – te overstijgen, zijn de concepten loyaliteit en loyaliteitsconflict gebruikt om een kritische analyse te maken van de controversiële aannamen en aanvechtbare vooronderstellingen over (het werk van)

leidinggevend in het voortgezet onderwijs. Zonder overigens die loyaliteit bij voorbaat een stempel op te drukken van ‘goed’ of ‘slecht’, zoals is uitgewerkt in hoofdstuk 3. De centrale vraag van het onderzoek luidde: *in hoeverre zijn leidinggevend in het voortgezet onderwijs loyaal aan docenten, en hoe zijn hervormingen en andere factoren daar op van invloed?*

In dit hoofdstuk worden conclusies getrokken op basis van de bevindingen uit het onderzoek. In drie deelonderzoeken zijn de loyaliteit aan docenten en loyaliteitsconflicten van bovenschools bestuurders, schoolleiders en middenmanagers bestudeerd. De data zijn verzameld via complementaire onderzoeksmethoden: semi-gestructureerde interviews, een survey en focusgroepen. In de volgende paragrafen worden de belangrijkste bevindingen gepresenteerd en worden de deelvragen van het onderzoek beantwoord.<sup>124</sup> Ten eerste wordt aandacht besteed aan de affectieve en normatieve houding van leidinggevend ten aanzien van docenten, evenals aan factoren die daarop van invloed zijn (8.2). Vervolgens wordt achtereenvolgens ingegaan op veranderingen in het werk van leidinggevend die de verhouding tot docenten onder druk zetten (8.3) en de loyaliteitsconflicten die daaruit voortvloeien (8.4). In paragraaf 8.5 worden daarna manifestaties van loyaal gedrag behandeld, evenals de situatieafhankelijkheid van dat gedrag. Bovendien wordt aandacht besteed aan de omgang van leidinggevend met loyaliteitsconflicten. In paragraaf 8.6 worden verschillen tussen en binnen groepen leidinggevend in het voortgezet onderwijs belicht. Hoofdstuk 8 wordt afgesloten met een aantal meer algemene conclusies en beschouwingen (paragraaf 8.7 en 8.8). In hoofdstuk 9 komt daarna de (conceptuele) confrontatie van loyaliteit en loyaliteitsconflict met de theorie aan bod, en worden de onderzoeksbevindingen bediscussieerd.

## 8.2 De bindende kracht van betekenisvolle relaties

Uit het onderzoek komt in ieder geval één ding duidelijk naar voren. De manier waarop in het publieke en politieke debat over leidinggevend wordt gepraat, staat op gespannen voet met de resultaten die in deze studie zijn gepresenteerd. Over het algemeen wordt in publieke en politieke debatten verondersteld dat leidinggevend in het voortgezet onderwijs representanten zouden zijn geworden van de organisatielogica en zich vereenzelvigen met abstracte managementprincipes, waardoor tegenstellingen met docenten en hun professionele logica op scherp worden gezet. Leidinggevend zouden zich hebben verzelfstandigd van primaire processen (het lesgeven), en de nadruk op management zou hen hebben vervreemd van docenten. Het onderzoek laat zien dat met deze vooronderstellingen de affectieve en normatieve gevoelens van leidinggevend over het hoofd worden gezien. Dat gebeurt niet alleen in debatten over managers en professionals;

---

<sup>124</sup> In hoofdstuk 6 en 7 is vastgesteld of de in hoofdstuk 3 opgestelde hypothesen werden ondersteund of verworpen moesten worden. De hypothesen van het onderzoek worden daarom in dit hoofdstuk niet meer behandeld, zie daarvoor de paragrafen 6.2, 6.3 en 7.3.

ook in wetenschappelijk onderzoek zijn affectieve en normatieve gevoelens van leidinggeevenden ten aanzien van professionals nog nauwelijks bestudeerd. Daardoor is onduidelijk gebleven hoe leidinggeevenden zich echt tot docenten verhouden. Dit onderzoek heeft zich daarom gericht op het onderzoeken van de wijze waarop leidinggeevenden in het voortgezet onderwijs de relatie met docenten beleven en aangaan.

Dit onderzoek weerlegt de vooronderstelling dat leidinggeevenden geen emotionele band hebben met docenten en zich nauwelijks met docenten verbonden voelen. Uit het onderzoek komt namelijk een ander beeld naar voren: de relatie met docenten heeft voor leidinggeevenden niet alleen een functionele, maar ook een affectieve en normatieve betekenis. Leidinggeevenden in voortgezet onderwijs voelen een betekenisvolle, gevoelsmatige band met docenten. Ze voelen zich niet alleen zeer verantwoordelijk voor docenten, maar ervaren ook de relatie met docenten zelf als betekenisvol. Docenten zijn voor leidinggeevenden – net als leerlingen en hun ouders – ‘betekenisvolle anderen’ (vergelijk Ballet 2007). Het onderzoek heeft laten zien dat onder leidinggeevenden – van middenmanager tot bovenschools bestuurder – sprake is van een breed gevoelde, affectieve betrokkenheid bij docenten. Ook hebben veel leidinggeevenden een tamelijk sterk gevoel van verplichting ten aanzien van de docenten in hun school.

In het huidige klimaat rond leidinggeevenden in het voortgezet onderwijs zijn deze conclusies opvallend te noemen. Ze gaan immers in tegen de heersende opvatting dat leidinggeevenden nauwelijks nog waarde zouden hechten aan de relatie met docenten en van hen zouden zijn vervreemd. Dat leidinggeevenden van docenten zouden zijn vervreemd en dat hun betrokkenheid bij docenten gering zou zijn, moet met de nodige scepsis worden bekeken. Leidinggeevenden hebben gevoelsmatig veel met docenten, ondanks hun verantwoordelijkheden en verplichtingen als bestuurder, schoolleider of middenmanager. Deze meer sociaal-relatieve kant van leiderschap en management in het onderwijs is – zeker bij bovenschools bestuurders – vaak ontkend en veronachtzaamd. Op basis van het onderzoek lijkt het twijfelachtig dat managementhervormingen in het onderwijs hebben geleid tot het overnemen van een loyaliteit aan de organisatie en een ‘corrosie’ van het karakter van leidinggeevenden (vergelijk Campbell, Gold en Lunt 2003). Daarvoor lijken bestuurders, schoolleiders en middenmanagers zich te zeer verbonden te voelen met de gemeenschap van docenten (vergelijk Moos 2005).

### 8.2.1 Achtergrondkenmerken van leidinggeevenden

De vaststelling dat de relatie met docenten voor leidinggeevenden in het algemeen een betekenisvolle band vertegenwoordigt, staat niet op zichzelf. Het onderzoek heeft ook meer inzicht geboden in de factoren die verantwoordelijk zijn voor die als betekenisvol ervaren relatie. Het onderzoek bevestigt de aanname dat loyaliteit is gestoeld op duurzaamheid, op een ‘gegroeide gehechtheid’ van leidinggeevenden aan docenten. Uit het onderzoek blijkt dat persoonlijke en beroepsmatige kenmerken van leidinggeevenden van invloed zijn op hun houding ten aanzien van docenten, en dat die invloed zich alleen richt op de affectieve betrokkenheid bij docenten en niet op het gevoel van verplichting (vergelijk Meyer en Herscovitch 2001). Verschillen in affectieve betrokkenheid bij docenten worden deels verklaard doordat middenmanagers minder managementervaring hebben, meer lesgevende taken vervullen en een functieverleden hebben als docent

binnen de school. Deze correlaties tussen deze kenmerken en affectieve betrokkenheid kunnen daarmee worden geïnterpreteerd als bronnen van loyaliteit.

Tegelijkertijd heeft het onderzoek ook tegenstrijdigheden aan het licht gebracht. Verondersteld werd dat een ruimere ervaring als leidinggevende zou leiden tot een grotere betrokkenheid en een groter gevoel van verplichting. Die veronderstelling is slechts deels bevestigd in het kwalitatieve onderzoek. Er lijkt ook sprake te zijn van het tegendeel. Meer managementervaring leidt tot minder affectieve betrokkenheid bij docenten, of, omgekeerd: juist leidinggevendenden die nog weinig ervaring hebben – vaak zijn dat middenmanagers – voelen zich meer betrokken bij docenten. Dit zou kunnen worden verklaard door de veranderende betekenis die de relatie met docenten krijgt als een leidinggevende een andere positie gaat bekleden. Op basis van Vandenberghe (2008, 242-243) kan de mogelijke verklaring worden gegeven dat de band met docenten anders, soms afstandelijker wordt; de afstand tussen een leidinggevende en het docententeam groeit. Na verloop van tijd werken managementverplichtingen door in de overtuigingen en voorkeuren van leidinggevendenden en de manier waarop zij hun loyaliteit definiëren. Deze bevindingen nopen – wat betreft het aantal jaar managementervaring – tot het nuanceren van loyaliteit als een ‘gegroeide gehechtheid’.

Het onderzoek naar achtergrondkenmerken is ook van belang geweest, omdat de uitkomsten laten zien dat sommige dingen *niet* gebeuren in schoolorganisaties. De antwoorden die leidinggevendenden hebben gegeven op vragen over hun betrokkenheid bij en hun gevoel van verplichting ten aanzien van docenten, zijn niet beïnvloed door organisatorische kenmerken waarvan doorgaans wordt aangenomen dat ze van invloed zijn op de wijze waarop leidinggevendenden zich tot hun docenten verhouden. Er is geen samenhang aangetoond tussen schoolorganisatorische kenmerken als bestuurlijke omvang, school- en schaalgrootte en de affectieve betrokkenheid bij en het gevoel van verplichting ten aanzien van docenten. In het licht van de publieke discussies over de invloed van schaalvergroting op relaties tussen leidinggevendenden en docenten is die bevinding misschien wel net zo belangrijk als het wel aantonen van een effect (vergelijk Vermeeren en De Wit 2008).

De analyse van persoonlijke en beroepsmatige kenmerken van leidinggevendenden heeft een duidelijk patroon laten zien: de afstand tussen leidinggevendenden en docenten (onderzocht als de directheid van leiding geven) is als ‘schaalfactor’ wel van belang voor de affectieve betrokkenheid bij docenten. In de directheid van leiding geven zijn factoren verdisconteerd die samenhangen met een grotere betrokkenheid bij docenten: minder managementervaring, een grotere lesgevende taak en een functieverleden als docent binnen dezelfde school.

### 8.3 Veeleisende omstandigheden, veranderende verhoudingen

De van docenten vervreemde leidinggevende die in veel kritieken wordt verondersteld, is een fictie. Over het algemeen voelen leidinggevendenden in het voortgezet onderwijs zich affectief betrokken bij docenten en voelen ze zich verplicht om voor de docenten in hun school te doen wat ze kunnen, vanuit een gevoel dat hun relatie met docenten duurzaam



en betekenisvol is. Eerder in dit boek is beargumenteerd dat het enkel bestuderen van de affectieve en normatieve houding van leidinggeevenden ten aanzien docenten te beperkt is om meer inzicht te krijgen in de manier waarop leidinggeevenden zich verhouden tot docenten. Het zou voor leidinggeevenden bijvoorbeeld gemakkelijk zijn om te handelen vanuit een gevoel van affectieve betrokkenheid of verplichting ten aanzien van docenten, als er verder geen andere invloeden zouden zijn rond het leiden van een school of team. Leiding geven aan onderwijs en het maken van afwegingen over belangen zou dan simpelweg een kwestie worden van het kiezen voor docenten.

Het onderzoek naar de loyaliteit van leidinggeevenden gaat dan ook verder dan het aantonen van verbondenheid van leidinggeevenden met docenten. Het uitgangspunt van dit onderzoek was niet alleen om de gevoelsmatige band te onderzoeken die leidinggeevenden ervaren met docenten, maar ook om de manier waarop leidinggeevenden zich verhouden tot docenten tegelijk *in perspectief te plaatsen*. Dat is gedaan door de verhouding tot docenten te situeren in een politiek-bestuurlijke, maatschappelijke en organisatorische context waarin die verhouding onder druk staat, omdat leidinggeevenden functioneren te midden van verschillende logica's en belanghebbenden en positie moeten innemen te midden van tegengestelde eisen, wensen en verwachtingen. De eerste deelvraag van het onderzoek richtte zich op de vraag hoe hervormingen in het voortgezet onderwijs het werk van leidinggeevenden beïnvloeden.

Het onderzoek is een empirische bevestiging van de aanname dat de wijze waarop leidinggeevenden zich (kunnen) verhouden tot docenten voor een belangrijk deel wordt beïnvloed door ontwikkelingen die *buiten* leidinggeevenden en docenten liggen, die de relatie met docenten onder druk kunnen zetten. Leidinggeevenden en docenten worden gedwongen om zich te verhouden tot nieuwe omstandigheden – en dus tot elkaar (Noordgraaf 2008). Leidinggeevenden ervaren dat hervormingen in het onderwijs vooral hun positie hebben veranderd. Hun werk is veeleisender geworden, hun takenpakket is uitgebreid en hun verantwoordelijkheden zijn toegenomen. Leidinggeevenden moeten positie kiezen, prioriteiten stellen en zoeken naar speelruimte en richting. Daarbij gaat het onder meer om hervormingen in het voortgezet onderwijs, en om de veranderingen die daaruit voortvloeien. In de ogen van leidinggeevenden heeft het aantal onderwijsinhoudelijke en schoolorganisatorische veranderingen en het aantal maatschappelijke opdrachten een hoge vlucht genomen. Deze veranderingen moeten overwegend op schoolniveau worden gerealiseerd en georganiseerd. Van leidinggeevenden wordt verwacht dat zij zich positioneren ten aanzien van de verschillende veranderingen, die vaak ook het functioneren van docenten raken. Aangezien beleidsinitiatieven en veranderingen haaks kunnen staan op de professionele logica van docenten, bijvoorbeeld hun professionele autonomie, kunnen sommige veranderingen druk veroorzaken op de school en daarin werkzame docenten.

De verandering in hun positie brengt in de perceptie van bestuurders, schoolleiders en middenmanagers tegelijk een groter beroep van docenten op de schoolleiding met zich mee. Omdat leidinggeevenden zich tot zowel de veranderingen als hun docenten moeten verhouden, ontstaat ook druk op de relatie tussen leidinggeevenden en docenten. Leidinggeevenden hebben te maken met verschillende doelen, belangen, normen en verwachtingen die soms onderling op gespannen voet staan, of zelfs regelrecht met elkaar

in competitie zijn. Enerzijds voelen leidinggeevenden bijvoorbeeld druk om leerling-prestaties op een efficiënte en effectieve manier te verbeteren en ‘targets’ te halen, anderzijds willen zij rekening houden met de professionele logica van docenten. Enerzijds moeten zij bezuinigen, de schoolorganisatie bedrijfsmatig aansturen en kosten beheersen, anderzijds moeten zij de kwaliteit van het onderwijs verbeteren, bijvoorbeeld door docenten te professionaliseren. Enerzijds voelen leidinggeevenden druk om onderwijsprocessen te vernieuwen en vorm te geven aan maatschappelijke opdrachten, anderzijds willen zij tegemoet komen aan de wensen, eisen en verwachtingen van docenten door weerstand te bieden aan bepaalde veranderingen. Enerzijds willen zij zorgen voor een klimaat van controle en overzicht voor docenten, anderzijds hebben ze soms te maken met grillige beleidsmakers, incidentenpolitiek en een onvoorspelbare omgeving. Dat maakt dat leidinggeevenden van tijd tot tijd niet aan alle doelen, wensen, eisen en verwachtingen tegelijk kunnen voldoen.

Leidinggeevenden voelen zich niet altijd ‘in control’. Het onderzoek maakt duidelijk dat leidinggeevenden – in weerwil van het beeld dat van hen bestaat – geen verandermanagers zijn met een onstuitbare vernieuwingsdrang, die moedwillig de relatie met docenten onder druk zetten. Sterker nog, er zijn ook leidinggeevenden die zich ‘slachtoffer’ voelen van veranderingen, beleidswijzigingen, de druk om positie te kiezen, de verantwoordingslast, regeldruk of de kwaliteitszorgsystemen die zich aan hun scholen of besturen opdringen. Leidinggeevenden in het voortgezet onderwijs *willen* soms wel op een andere manier leiding geven, maar *kunnen* dat voor hun gevoel niet echt.

Een andere belangrijke verandering in de omstandigheden waartoe leidinggeevenden zich moeten verhouden, is dat het speelveld van belanghebbenden die betrokken zijn bij de school, in de beleving van leidinggeevenden veelzijdiger is geworden. Leidinggeevenden bevinden zich tussen belanghebbenden binnen en buiten de school, belanghebbenden die soms tegenstrijdige logica’s representeren. Ze zien zich geconfronteerd met toegenomen verwachtingen ten aanzien van hun werk: van hen wordt verwacht dat ze wensen, eisen, verwachtingen van verschillende partijen op elkaar betrekken en legitimiteit en draagvlak verwerven onder belanghebbenden. Dat wordt in sommige gevallen als lastig ervaren door leidinggeevenden. Belanghebbenden worden als veeleisend gezien, hebben een (tamelijk) groot vermogen het schoolbeleid te beïnvloeden, mengen zich in discussies over het onderwijs en richten zich met soms tegenstrijdige wensen, eisen en verwachtingen tot de schoolleiding. Belangen van andere partijen gaan niet altijd samen met de belangen van docenten of zijn zelfs onverenigbaar. Het onderzoek laat onder meer zien dat leidinggeevenden het gevoel hebben te moeten manoeuvreren tussen interne en externe belanghebbenden die druk uitoefenen op de schoolleiding en tussen docenten en direct leidinggeevenden die verschillen in hun draagvlak voor veranderingen.

Deze ontwikkelingen zetten druk op de relaties van leidinggeevenden met docenten. Leidinggeevenden ervaren dat ze zich – soms noodgedwongen – anders tot docenten moeten verhouden, of hun houding ten aanzien van docenten (moeten) veranderen (vergelijk Vandenbergh 2008). De meeste druk ervaren leidinggeevenden van leerlingen en hun ouders, maar vooral ook van docenten binnen de school, zeker als veranderingen gevolgen hebben voor het werk van docenten. Uit het onderzoek blijkt dat leidinggeevenden zich door hun veranderde positie niet meer samen met docenten tegen de overheid kunnen keren. Ze moeten zelf keuzes maken, keuzes die twijfel kunnen oproepen over

de loyaliteit aan docenten. Leidinggevendens geven aan dat ze in relationeel opzicht soms in tweestrijd verkeren. Ze worden dikwijls geconfronteerd met uiteenlopende eisen of tegenstrijdige verwachtingen van docenten en andere bij het onderwijs betrokken belanghebbenden. Soms zijn die wensen, eisen en verwachtingen met elkaar in overeenstemming, maar vaak ook niet.

## 8.4 Loyaliteitsconflicten: verbonden en gebonden

Het onderzoek heeft laten zien dat hervormingen en daaruit voortvloeiende veranderingen in het voortgezet onderwijs en in relaties met belanghebbenden, door veel bestuurders, schoolleiders en middenmanagers niet als onproblematisch worden ervaren. De positionering ten aanzien van veranderingen in het onderwijs en andere belanghebbenden leidt van tijd tot tijd tot persoonlijke en professionele druk bij leidinggevendens, en soms zelfs tot ervaringen van conflict, in het bijzonder ten aanzien van docenten. Veranderingen kunnen op gespannen voet staan met (de zorg voor) een goede relatie met docenten, bijvoorbeeld omdat het tegemoet kunnen komen aan de wensen en behoeften van docenten in meer of mindere mate wordt uitgesloten. Dat maakt het voor leidinggevendens soms moeilijk om te laveren tussen wat management en organisatie genoemd kan worden, en de zorg en inzet voor docenten.

Dat kan een gevoel van conflict tot gevolg hebben. Dat heeft niet alleen te maken met het feit dat er – bijvoorbeeld bij belangenconflicten – meerdere keuzes mogelijk zijn. Dit onderzoek heeft laten zien dat ervaringen van druk en conflict door leidinggevendens voor een deel te maken hebben met het feit dat leidinggevendens zijn ingebed in de gemeenschap van hun school. Daarin staan ze niet alleen aan het hoofd van de school of het team als ‘werkweld’, maar maken ze ook deel uit van de ‘leefwereld’. Leidinggevendens onderhouden daarin een relatie met hun docenten en andere belanghebbenden. Dat is een cruciale conditie voor de manifestatie van loyaliteit en loyaliteitsconflict, aangezien loyaliteit is verbonden met potentiële dilemma’s en conflicten van leidinggevendens rondom de verhouding tot docenten, omdat loyaliteit laat zien hoe een individuele leidinggevende is ingebed in een geheel van relaties, ook met andere belanghebbenden (vergelijk Baxter et al. 1997, 657). Het onderzoek heeft laten zien dat leidinggevendens zich realiseren dat hun beslissingen, keuzes en handelingen (potentiële) consequenties kunnen hebben voor hun relatie met docenten. De duurzame en betekenisvolle relatie met docenten en de inschatting van deze relationele consequenties kan met druk en loyaliteitsconflict gepaard gaan. Ook omdat leidinggevendens zich – ongeacht hiërarchisch niveau – het meest verantwoordelijk voelen voor leerlingen en hun ouders en voor docenten binnen hun school – meer dan voor andere belanghebbenden.

Hervormingen in het onderwijs en de verhouding tot andere belanghebbenden staan voor veel leidinggevendens in het voortgezet onderwijs op gespannen voet met hun gevoel van verantwoordelijkheid en verbondenheid ten aanzien van docenten. Uit hoofdstuk 5 is gebleken dat leidinggevendens in het voortgezet onderwijs te maken hebben met talrijke wensen, eisen en verwachtingen van belanghebbenden in en om de school. In hoofdstuk

6 is aangetoond dat leidinggevendens zich daardoor als een ‘spin in een web van conflicterende loyaliteiten’ kunnen voelen (vergelijk Kelchtermans et al. 2011). Leidinggevendens hebben te maken met meerdere partijen die loyaliteit verwachten van de schoolleiding. In hoofdstuk 5 werd tevens duidelijk dat leidinggevendens een tamelijk grote druk van docenten ervaren om te voldoen aan wensen, eisen en verwachtingen. Hoofdstuk 6 heeft laten zien dat die druk van docenten ook geldt als het gaat om loyaliteit. De loyaliteitsverwachting van docenten wordt als dwingender ervaren dan bij andere partijen. Bij veel leidinggevendens – voornamelijk bij middenmanagers – leiden deze verwachtingen en de gevoelde verbondenheid met docenten tot het gevoel in een ongemakkelijke positie te zitten.

Het onderzoek heeft bovendien laten zien dat de inschatting van relationele consequenties – onderzocht als gevoelens van schuld en bezorgdheid – van wezenlijk belang is voor het begrijpen van loyaliteitsconflicten. Deze gevoelens komen naar voren op momenten dat leidinggevendens het idee hebben dat zij de verbondenheid of de relatie met docenten op het spel zetten, nauwelijks recht kunnen doen aan docenten, of op het moment dat de betrokkenheid bij docenten, de gevoelsmatige verplichting om docenten bij te staan of het tegemoet te komen aan hun verwachtingen, niet kan worden waargemaakt. Leidinggevendens hebben aangegeven in dergelijke situaties te vrezen voor een (dreigend) verlies van het vertrouwen of de erkenning van docenten. Het onderzoek laat zien dat deze ervaring bestuurders, schoolleiders en vooral middenmanagers niet onverschillig laat. De ervaring van loyaliteitsconflicten gaat gepaard met het gevoel ‘gevangen te zitten’ tussen enerzijds het ‘goed willen doen’ voor de docenten en de relatie die leidinggevendens hebben opgebouwd met docenten, en anderzijds hun bezorgdheid om keuzes te maken die door docenten als ‘breuk’, ‘schending’ of ‘verraad’ ervaren kunnen worden (vergelijk Oglensky 2008, 437). Leidinggevendens worstelen met wat vanuit een strategisch organisatieperspectief verstandig is om te doen en wat hun hart hen ingeeft vanuit hun betrokkenheid bij en gevoel van verplichting ten aanzien van docenten (vergelijk Oglensky 2008).

Op basis van bovenstaande inzichten moet de deelvraag of hervormingen leiden tot loyaliteitsconflicten bij leidinggevendens – in het bijzonder ten aanzien van docenten – dan ook bevestigend worden beantwoord. De bevindingen van dit onderzoek tonen aan dat de gevoelde verbondenheid met docenten spanningsvol en ambivalent kan zijn voor leidinggevendens. Het onderzoek heeft laten zien dat de duurzame, betekenisvolle relatie met docenten gevoelsmatig in de knel kan komen op het moment dat leidinggevendens zich geconfronteerd zien met tegenstrijdigheden in hun werk. Het onderzoek heeft laten zien dat de gevoelde verbondenheid met docenten een keerzijde heeft: de affectieve en normatieve band met docenten werkt in de hand dat leidinggevendens zich gebonden voelen. De loyaliteit van bovenschools bestuurders, schoolleiders en middenmanagers aan docenten heeft niet alleen een positieve gevoelswaarde, maar draait in essentie om de dialectische spanning tussen *verbondenheid* en *gebondenheid* (vergelijk Oglensky 2007; 2008). De affectieve betrokkenheid en het gevoel van verplichting ten aanzien van docenten kunnen voor leidinggevendens soms zo alomvattend zijn, dat ze als gebondenheid voelen in een tijd waarin nadruk ligt op prestaties en opbrengsten, vraaggericht werken en onderwijsvernieuwingen.

De uitkomsten van het onderzoek wijzen op de keerzijde die kleeft aan het zijn van leidinggevende in het voortgezet onderwijs. Het onderzoek naar loyaliteitsconflicten laat zien dat leidinggevendens van tijd tot tijd dubbelzinnige gevoelens ervaren. Die dub-

belzinnigheid lijkt verloren te zijn gegaan in de hevigheid van het publieke en politieke debat over managers en professionals. Het standpunt dat enkele toonaangevende auteurs in dat debat vertegenwoordigen, gaat voorbij aan de worstelingen met twijfel en ongemak, loyaliteitsconflicten en aan gevoelens van gebondenheid die (ook) horen bij de leefwereld van bestuurders, schoolleiders en middenmanagers. Het beeld van leidinggevers dat uit dit onderzoek naar voren komt is minder steriel dan het dominante beeld in discussies en de literatuur doet voorkomen. Leidinggevers kunnen ‘schuldigen’ worden genoemd, maar dat soort kwalificaties draagt nauwelijks bij aan inzicht in de wijze waarop leidinggevers de eisen ervaren die aan het moderne bestaan als bestuurder, schoolleider of middenmanager worden gesteld. Leiding geven doet iets met leidinggevers *zelf*, omdat de tegenstelling tussen professionals en management ook binnen leidinggevers zelf bestaat (vergelijk Noordegraaf 2008), en leidt tot worstelingen.

Uit het onderzoek blijkt dat zowel gevoelens van verbondenheid als gebondenheid belangrijke implicaties hebben voor de loyale inzet van leidinggevers ten behoeve van de docenten in hun school. Het onderzoek toont aan dat bestuurders, schoolleiders en middenmanagers niet alleen de affectieve en normatieve verbondenheid met docenten, maar ook gevoelens van schuld en bezorgdheid over de mogelijke aantasting van de relatie met docenten, verdisconteren in de acties die zij ondernemen.

## 8.5 Loyaal gedrag

### 8.5.1 Manifestaties van loyaliteit

Het onderzoek heeft bestudeerd hoe leidinggevers in voortgezet onderwijs omgaan met de druk van veranderingen in het onderwijs en relaties met belanghebbenden. In het bijzonder is daarbij aandacht besteed aan de mate en wijze waarop bestuurders, schoolleiders en middenmanagers zich loyaal gedragen ten aanzien van docenten. Loyaal gedrag heeft betrekking op de reactie van leidinggevers op de druk van loyaliteitsconflicten in de vorm van al dan niet loyaal gedrag. Dat wil zeggen: hun actieve inzet voor docenten, ook al brengt die inzet ‘offers’ of ‘kosten’ met zich mee. Benadrukt moet worden dat het onderzoek inzicht biedt in het door leidinggevers zelf gerapporteerde gedrag; hun daadwerkelijke gedrag is niet onderzocht.

Het onderzoek toont aan dat de loyaliteit van leidinggevers aan docenten zich op verschillende manieren manifesteert in gedrag. Vastgesteld is dat bestuurders, schoolleiders en middenmanagers over het algemeen niet in sterke, maar ook niet in zwakke mate bufferen, persoonlijke belangen opofferen, toewijding tonen en zich opofferen door consequenties voor eigen gedrag te accepteren. Het onderzoek heeft aangetoond dat leidinggevers zich relatief gezien minder vaak loyaal gedragen door te bufferen en persoonlijke belangen op te offeren, dan toegewijd te zijn en door zich op te offeren door consequenties voor eigen gedrag te accepteren. Het onderzoek heeft tevens laten zien dat bufferen, het opofferen van persoonlijke belangen, het tonen van toewijding en de opoffering door consequenties voor eigen gedrag te accepteren een situationele invulling krijgen. Zo bleek uit hoofdstuk 7 dat leidinggevers op verschillende manieren kunnen bufferen, afhankelijk van wat de situatie van hen vraagt. Leidinggevers bieden weer-

stand aan eisen waarvan ze verwachten dat ze geen meerwaarde hebben voor docenten en leerlingen, terwijl ze andere eisen willen uitvoeren, omdat ze die wel waardevol achten. Bufferen kan ook plaatsvinden door creatief met veranderingen om te gaan, bijvoorbeeld door specifieke aspecten van veranderingen of beleid te benadrukken. De concrete invulling van de verschillende typen loyaal gedrag is niet vooraf bepaald, maar verschilt van situatie tot situatie en van leidinggevende tot leidinggevende.

Overigens heeft het onderzoek ook laten zien dat loyaal gedrag zich niet per se hoeft te manifesteren in de actieve inzet voor docenten, aangezien loyaal gedrag zich ook kan uiten in inactiviteit. Uit hoofdstuk 7 blijkt dat leidinggevendens, vooral middenmanagers, het lastig kunnen vinden om keuzes te maken die tegen het belang of de verwachtingen van docenten ingaan, dat leidinggevendens kunnen neigen naar het vermijden van nemen van beslissingen die strategisch gevoelig liggen, of confrontaties uit de weg gaan. Gebondenheid aan docenten kan het – met andere woorden – moeilijker maken om keuzes te maken, prioriteiten te stellen of partij te kiezen.

### 8.5.2 Loyaliteit: contingent en situatieafhankelijk

Docenten leggen gewicht in de schaal bij het handelen van bestuurders, schoolleiders en middenmanagers. Dat gedrag is echter geen kwestie van ‘door dik en dun’, waarbij er sprake is van een altijd geldende, sterke loyaliteit aan docenten. Het onderzoek heeft laten zien dat de mate waarin en de wijze waarop leidinggevendens de relatie met docenten verdisconteren in de acties zij voor docenten ondernemen, ook sterk wordt bepaald door *situationele factoren*. Soms zijn leidinggevendens wel loyaal, soms niet.

Loyaliteit is geen gegeven norm voor het handelen van leidinggevendens ten aanzien van docenten; loyaal gedrag wordt *geactiveerd* in en door situaties. Het situationele karakter van loyaliteit is van belang voor het begrijpen van de relatie tussen de houding van leidinggevendens en hun loyaal gedrag ten aanzien van docenten. Affectieve betrokkenheid en het gevoel van verplichting bij docenten lijken gevoelsmatige, *latente* normen te zijn die onder leidinggevendens op een zeer brede instemming mogen rekenen. De ‘echte’ loyaliteitskwesties komen echter pas aan de orde als leidinggevendens in een concrete situatie moeten bepalen of het om een geval gaat waarbij zij zich moeten inzetten voor hun docenten, ook al brengt dat offers of kosten met zich mee, bijvoorbeeld omdat iets anders moet wijken voor het belang van docenten, en of die kosten en offers het waard zijn om gemaakt te worden. Dat zou ook kunnen verklaren waarom loyaal gedrag voor leidinggevendens niet zozeer duidt op een ‘blinde’, onvoorwaardelijke loyaliteit, maar eerder betrekking heeft op handelen op momenten die er toe doen. Uit het onderzoek blijkt weliswaar dat leidinggevendens in het voortgezet onderwijs zich loyaal inzetten voor docenten, maar ook dat loyaal gedrag een *contingent* en *conditioneel* karakter heeft. Identieke situaties doen in verschillende mate een beroep op de loyaliteit van leidinggevendens.

Of een situatie aanleiding geeft tot een loyale inzet voor docenten, lijkt voor een belangrijk deel te worden bepaald door de vraag of affectieve en normatieve gevoelens, maar ook gevoelens van schuld en bezorgdheid, bij leidinggevendens mentaal sterk (of het sterkst) zijn geactiveerd op het *moment suprême* dat zij moeten kiezen of handelen. De onderzoeksresultaten laten zien dat de loyaliteit van leidinggevendens aan docenten moet worden beschouwd als een samenspel van affectieve betrokkenheid, gevoel van

verplichting en loyaal gedrag. De houding van leidinggeevenden ten aanzien van docenten is een belangrijke determinant van loyaal gedrag. Tegelijk levert het onderzoek empirisch bewijs voor een cruciale aanvulling op eerdere theoretische inzichten, voornamelijk met betrekking tot conceptuele verschillen tussen betrokkenheid en loyaliteit. Uit het onderzoek blijkt namelijk dat *mediatie* een cruciale rol speelt in de samenhang tussen houding enerzijds en het bufferen, het opofferen van persoonlijke belangen door leidinggeevenden en het tonen van toewijding aan docenten anderzijds. De affectieve betrokkenheid bij en het gevoel van verplichting ten aanzien van docenten vergroten de mate waarin leidinggeevenden bufferen en hun persoonlijke belangen opofferen, en dit effect verloopt voor affectieve betrokkenheid via een vergroting van gevoelens van schuld en bezorgdheid. Dit mechanisme geldt ook voor het tonen van toewijding aan docenten door leidinggeevenden, alleen hebben gevoelens van schuld en bezorgdheid daar een *partieel* mediërende invloed, waarbij affectieve betrokkenheid niet alleen via schuld en bezorgdheid, maar ook rechtstreeks invloed uitoefent op de toewijding aan docenten. In het algemeen wordt loyaal gedrag van leidinggeevenden dus beïnvloed door het gevoel van verplichting ten aanzien van docenten en door affectieve betrokkenheid, al staan gevoelens van schuld en bezorgdheid als het ware tussen affectieve betrokkenheid en loyaal gedrag in. Er is een verband tussen affectieve betrokkenheid en loyaal gedrag, maar dit verband kan (deels) worden verklaard doordat affectieve betrokkenheid invloed heeft op gevoelens van schuld en bezorgdheid, en gevoelens van schuld en bezorgdheid weer op bufferen, het opofferen van persoonlijke belangen en (deels) op het tonen van toewijding. Daarmee toont het onderzoek aan dat loyaal gedrag samenhangt met ervaringen van loyaliteitsconflict en met de inschatting die leidinggeevenden maken van mogelijke consequenties van hun handelen voor hun relatie met docenten.

Toch zijn het niet alleen deze factoren die samenhangen met verschillen in loyaal gedrag tussen en binnen groepen leidinggeevenden (daarover meer in de volgende paragraaf). Niet alleen is er nog relatief veel onverklaarde variantie, die laat zien dat er ook andere factoren van invloed zijn op (verschillen in) loyaal gedrag; het onderzoek laat zien dat de activering van loyaal gedrag niet bij elke bestuurder, schoolleider of middenmanager op dezelfde manier zal verlopen, en ook afhangt van de betekenis die leidinggeevenden geven aan situaties en omstandigheden. Bij loyaliteit en loyaliteitsconflicten lijkt het om 'duwtjes' te gaan waarvan leidinggeevenden zich nauwelijks bewust zijn, om een onbewuste activering van affectieve en normatieve gevoelens van leidinggeevenden ten aanzien van docenten, en om gevoelens van schuld of bezorgdheid. De onderzoeksresultaten wijzen erop dat situaties die loyaliteit oproepen, druk zetten op gevoelens van betrokkenheid, verplichting, schuld en bezorgdheid, maar bijvoorbeeld ook raken aan de integriteit van leidinggeevenden, hun normen en waarden of hun moreel kompas. Loyaliteit kan worden gezien als de reactie op de druk die op dat soort momenten en in dat soort situaties ontstaat. Het kwalitatief onderzoek laat zien dat een aantal omstandigheden daarbij doorslaggevend kan zijn. De activering van loyaliteit lijkt zich voor te doen door een samenloop van specifieke omstandigheden, (relaties tussen) betrokken partijen, het thema dat aan de orde is, welke (tegenstrijdige) verwachtingen er in het geding zijn en welke claim er op de leidinggevende wordt gelegd.

Het onderzoek naar loyaal gedrag laat tot slot zien dat leidinggeevenden zich beperkt kunnen voelen in de mogelijkheden om loyaal te zijn. De organisatiecontext begrenst



soms de mogelijkheden van leidinggevend en om loyaal te *kunnen* zijn aan docenten. Een factor die daarbij van belang lijkt, is de interpretatie of perceptie van leidinggevend en van hoe ver zij kunnen en willen gaan in het maken van 'kosten' en het brengen van 'offers' die bij loyaal gedrag horen. In hoofdstuk 7 bijvoorbeeld is de stelling opgeworpen dat de kosten hoger en offers voor leidinggevend en groter zouden kunnen zijn bij bufferen en het opofferen van persoonlijke belangen dan bij het tonen van toewijding en vooral de opoffering door consequenties voor eigen gedrag te accepteren. Sommige kosten en offers worden als onacceptabel gezien, bijvoorbeeld als 'goed onderwijs in het belang van de leerling' dreigt te worden geschaad, of als 'tegen democratisch besloten wet- en regelgeving moet worden ingegaan'. Met andere woorden: in de perceptie van leidinggevend en *begrenst* de organisatiecontext loyaal handelen, omdat de loyaliteit aan docenten moet passen binnen de grenzen van wet- en regelgeving, de mate van speelruimte en autonomie die scholen op beleidsterreinen hebben en binnen andere randvoorwaarden, zoals de verwachtingen van andere belanghebbenden of afspraken binnen bovenscholse managementteams. Leidinggevend en proberen om – binnen de grenzen van het beleid en de kaders die hun handelen begrenzen – een lokaal aangepast schoolbeleid te ontwikkelen en te realiseren en betekenisvolle dingen te doen voor docenten, in het belang van leerlingen en 'goed onderwijs'. Overigens laat het onderzoek zien dat bestuurders, schoolleiders en middenmanagers wel verschillen in hun perceptie van grenzen, aangezien aan grenzen en kaders (wet- en regelgeving, politieke initiatieven, bovenscholse afspraken) een meer of minder dwingende betekenis wordt toegekend.

Kortom, het antwoord op de vierde empirische deelvraag – in hoeverre leiden loyaliteitsgevoelens van leidinggevend en ten aanzien van docenten tot loyaal gedrag, en welke factoren zijn daarop van invloed? – luidt als volgt. Loyaliteitsgevoelens (de affectieve betrokkenheid en het gevoel van verplichting ten aanzien van docenten) blijken belangrijke determinanten te zijn van loyaal gedrag door leidinggevend en. Het onderzoek heeft bovendien aangetoond dat de inschatting van relationele consequenties (gevoelens van schuld en bezorgdheid) daarbij een belangrijke, mediërende invloed heeft op de mate waarin affectieve betrokkenheid leidt tot loyaal gedrag. Ook blijkt uit het onderzoek dat de context waarin leidinggevend en werkzaam zijn, specifieke omstandigheden en situationele factoren – en de wijze waarop leidinggevend en daar betekenis aan geven – van invloed zijn op de relatie tussen houding en loyaal gedrag.

### 8.5.3 Omgaan met loyaliteitsconflicten

Het onderzoek naar loyaal gedrag van leidinggevend en en de determinanten daarvan, heeft laten zien dat niet alleen de gevoelens van leidinggevend en, maar ook de (inschatting van de) gevoelens van docenten een belangrijke rol spelen in de wijze waarop leidinggevend en hun werk beleven en hun beroep uitoefenen (vergelijk Beatty 2000 in Kelchtermans en Piot 2010, 70-71). Het deel uitmaken van een schoolorganisatie als gemeenschap, waarin leidinggevend en zich verhouden tot docenten te midden van andere invloeden en belanghebbenden, is onlosmakelijk verbonden met het functioneren van bestuurders, schoolleiders en met name middenmanagers (vergelijk Stone 2002; Witman 2008). Het onderzoek heeft aangetoond dat het gedrag van leidinggevend en niet per definitie wordt bepaald door rationale en instrumentele overwegingen, maar ook door de meer psychologische,



gevoelsmatige band die leidinggeevenden ervaren met docenten en de inschatting die zij maken van consequenties van hun handelen voor de relatie met docenten. Dat impliceert dat leidinggeevenden niet alleen de organisatie of het management *dienen of representeren*, zoals vaak wordt verondersteld, maar ook de docenten binnen hun scholen. Leidinggeevenden in het voortgezet onderwijs kunnen daarmee niet op één lijn worden gesteld met de organisatieloga, ze verhouden zich ook tot de professionele logica.

Hoewel het loyaal gedrag van leidinggeevenden in het voortgezet onderwijs raakt aan het ‘bewakend management’ van Ackroyd et al. (1989), reiken de bevindingen van dit onderzoek verder. Hoewel leidinggeevenden loyaal zijn aan docenten, laat het onderzoek ook zien dat loyaal gedrag nauwelijks ‘door dik en dun’ plaatsvindt, waarin bestuurders, schoolleiders en middenmanagers *altijd* kiezen voor docenten. Het onderzoek laat eerder zien dat de reactie van leidinggeevenden op druk en loyaliteitsconflicten niet zwart-wit is. Het antwoord op de deelvraag hoe leidinggeevenden omgaan met loyaliteitsconflicten, is niet eenduidig, maar eerder vol grijstinten. Uit de manier waarop leidinggeevenden omgaan met loyaliteitsconflicten, blijkt dat zelfs als leidinggeevenden zich loyaal gedragen en ‘bewakende’ rollen spelen, ze toch ook de relatie (en soms ook de loyaliteit) met ‘relevante anderen’ (zoals leerlingen en hun ouders) waarderen. Uit hoofdstuk 7 komt naar voren dat sommige leidinggeevenden proberen om met loyaliteitsconflicten om te gaan door te zoeken naar balans en evenwicht tussen de loyaliteit aan docenten enerzijds en conflicterende loyaliteiten, wensen, eisen en verwachtingen van andere betekenisvolle belanghebbenden anderzijds. Loyaal gedrag hoeft zich niet per definitie te manifesteren als een actieve inzet voor docenten, zo is gebleken, maar kan zich ook uiten binnen de omgang met andere loyaliteiten. Bovendien blijkt dat leidinggeevenden in sommige situaties loyaal zijn aan docenten, terwijl ze docenten in andere situaties – als ze dat noodzakelijk achten, bijvoorbeeld als docenten ‘fout zitten’ – tegenwerken, ondanks hun loyaliteit.

## 8.6 Heterogeniteit onder leidinggeevenden

Tot dusverre zijn in dit hoofdstuk vooral conclusies getrokken over *de* leidinggevende in het voortgezet onderwijs, of leidinggeevenden in algemene zin. De uitkomsten van dit onderzoek laten echter zien dat het van groot belang is om te *differentiëren* binnen de categorie leidinggeevenden (vergelijk Lawler en Hearn 1997). Dat is ook van belang in het licht van publieke en politieke discussies over managers en professionals, waarin niet zelden wordt gesproken over ‘de’ manager.

Het blijkt dat het beeld van ‘de’ manager niet klopt met het beeld dat uit het onderzoek naar voren is gekomen. Het onderzoek wijst er op dat de groep ‘leidinggeevenden in het voortgezet onderwijs’ in feite een heterogene groep is van mensen in leidinggevende posities, met verschillende achtergronden, die veranderingen in het voortgezet onderwijs en relaties met andere belanghebbenden (soms zeer) verschillend ervaren, waarbinnen verschillen in houding en loyaal gedrag ten aanzien van docenten het beeld bepalen, en waarbinnen verschillende inschattingen worden gemaakt van consequenties voor de relatie met docenten.

In de eerste plaats heeft het onderzoek verschillen aan het licht gebracht tussen bestuurders en schoolleiders enerzijds en middenmanagers anderzijds in hun ervaringen

van functionele en betekenisvolle relaties met docenten. Het bestuderen van de druk en verantwoordelijkheid die leidinggeevenden ervaren, suggereert dat bestuurders en schoolleiders zich meer onder druk voelen staan dan middenmanagers, omdat zij niet alleen ouders, leerlingen en docenten willen bedienen, maar ook overheden en politiek. Terwijl afstand ten opzichte van bovenschools bestuur, overheden en politiek, toezicht-houders en samenwerkingspartners wel een verklaring kan geven voor de lagere verantwoordelijkheid die middenmanagers ervaren ten aanzien van deze belanghebbenden, is afstand niet werkzaam in de verantwoordelijkheid die bestuurders en schoolleiders ten opzichte van ouders en leerlingen en docenten ervaren. Ouders, leerlingen en docenten zijn de primaire belanghebbenden voor alle leidinggeevenden, ongeacht hiërarchisch niveau.

Hoewel leidinggeevenden dus niet verschillen in hun gevoel van verantwoordelijkheid ten aanzien van docenten, blijkt uit het onderzoek dat de emotionele beleving van de relatie met docenten sterker is bij middenmanagers dan bij bestuurders en schoolleiders. Relaties met docenten hebben voor middenmanagers een grotere affectieve en normatieve betekenis dan voor leidinggeevenden op hogere niveaus. Middenmanagers voelen zich sterker affectief betrokken bij de docenten in hun school en hebben een sterker gevoel van verplichting ten aanzien van die docenten. De sterkere emotionele beleving van de relatie met docenten door middenmanagers wordt bevestigd door het onderzoek naar loyaliteitsconflicten van leidinggeevenden. Het onderzoek toont ook aan dat loyaliteitsconflicten zich vooral manifesteren op het niveau van het middenmanagement, waarmee eerdere inzichten uit de literatuur over middenmanagers in het onderwijs worden bevestigd (vergelijk hoofdstuk 2.7). Hoewel het onderzoek heeft laten zien dat leidinggeevenden geen groot gevoel van bezorgdheid en schuld aan de dag leggen ten aanzien van (hun relatie met) docenten, blijkt dat middenmanagers zich schuldiger voelen ten aanzien van docenten dan bestuurders en schoolleiders, en bezorgder zijn over hun relatie met docenten. Deze verschillen zijn niet los te zien van de context waarin middenmanagers, schoolleiders en bestuurders opereren: vooral uit het kwalitatief onderzoek (bijvoorbeeld hoofdstuk 5 en 6) blijkt dat middenmanagers druk voelen door hun positie als leidinggevende tussen docenten en andere belanghebbenden in. Opvallend is echter wel dat er geen sprake is van verschillen tussen bovenschools bestuurders, schoolleiders en middenmanagers in loyaal gedrag.

In de tweede plaats laat het onderzoek niet alleen verschillen zien tussen enerzijds middenmanagers en anderzijds bovenschools bestuurders en schoolleiders. Het heterogene karakter van de groep leidinggeevenden in het voortgezet onderwijs blijkt ook uit de geringe overeenstemming die er *binnen* groepen bovenschools bestuurders, schoolleiders en middenmanagers bestaat. Kennelijk is het niet zo dat de antwoorden binnen een categorie leidinggeevenden die op hetzelfde managementniveau actief zijn, dezelfde kant op gaan. Zo is onder bestuurders, schoolleiders en middenmanagers sprake van verschillen in de mate van betrokkenheid bij onderwijsinhoudelijke en schoolorganisatorische veranderingen in het voortgezet onderwijs, en bij maatschappelijke opdrachten van de school. Ook denken bestuurders, schoolleiders en middenmanagers verschillend over het vermogen van andere partijen om het beleid van de school te beïnvloeden. Uit het onderzoek is tevens naar voren gekomen dat leidinggeevenden die op hetzelfde managementniveau functioneren, niet alleen de druk van interne en externe belanghebbenden

(zeer) verschillend ervaren, maar ook het draagvlak onder zowel hun docenten als hun direct leidinggevendenden heel verschillend beoordelen. Kennelijk zijn er binnen de groep middenmanagers en de groep bestuurders en schoolleiders relatief grote verschillen in de perceptie van draagvlak voor onderwijsinhoudelijke en schoolorganisatorische veranderingen en voor maatschappelijke opdrachten.

Uit hoofdstuk 6 en 7 komt bovendien naar voren dat er aanzienlijke verschillen zijn binnen groepen leidinggevendenden in het gevoel van verplichting ten aanzien van docenten. Ook worden gevoelens van schuld en bezorgdheid verschillend ervaren. Dat wil zeggen dat leidinggevendenden die op eenzelfde managementniveau functioneren, een andere betekenis geven aan de relationele consequenties van hun handelen voor de relatie met docenten. Diezelfde onderlinge verschillen gelden voor loyaal gedrag: sommige leidinggevendenden gedragen zich in sterkere mate loyaal ten aanzien van docenten dan een gemiddelde collega, terwijl andere leidinggevendenden zich minder loyaal gedragen (vergelijk Gleeson en Shain 1999). Binnen groepen leidinggevendenden in het voortgezet onderwijs is dus sprake van soms aanzienlijke onderlinge verschillen, die wijzen op heterogeniteit binnen groepen leidinggevendenden die op hetzelfde managementniveau actief zijn.

Het onderzoek heeft een aantal factoren aan het licht gebracht dat verantwoordelijk is voor een deel van de verschillen in loyaal gedrag door leidinggevendenden. Het antwoord op de laatste empirische deelvraag luidt dat variantie in loyaal gedrag kan worden verklaard door verschillen in het gevoel van verplichting en de affectieve betrokkenheid ten aanzien van docenten, waarbij de invloed van affectieve betrokkenheid op loyaal gedrag wordt gemedieerd door de inschatting die leidinggevendenden maken van consequenties van hun handelen voor hun relatie met docenten.<sup>125</sup> Bovendien is uit het onderzoek gebleken dat de directheid van leiding geven verantwoordelijk is voor een deel van de verschillen in de affectieve betrokkenheid van leidinggevendenden bij docenten.<sup>126</sup>

In eerdere wetenschappelijke publicaties is de stelling al opgeworpen dat het onrecht is om over 'de manager' te spreken (bijvoorbeeld Noordegraaf 2008). Dit onderzoek vormt de empirische bevestiging van die zienswijze. 'De manager', of 'de leidinggevende' in het voortgezet onderwijs bestaat niet, net zo min als 'de professional' bestaat (zie bijvoorbeeld Van Veen et al. 2001). Het voortgezet onderwijs wordt op het niveau van bestuurders en managers eerder gekenmerkt door heterogeniteit en variëteit dan door de homogeniteit en uniformiteit die vaak worden voorondersteld (vergelijk Jarl et al. 2011). Binnen dezelfde sector (zoals het voortgezet onderwijs), binnen dezelfde organisaties (zoals een bovenschools bestuur of een school) en tussen leidinggevendenden op verschillende managementniveaus en binnen groepen leidinggevendenden op dezelfde managementniveaus, zijn er vele variaties in relaties, bindingen, beoordelingen en handelingen, die generaliserende beelden van 'management' problematisch maken.

125 Zie voor de gedetailleerde uitwerking hoofdstuk 7.3.

126 Zie voor de gedetailleerde uitwerking hoofdstuk 6.3.

## 8.7 Loyale leiders

Ten opzichte van eerdere studies naar managers en professionals biedt dit proefschrift over de loyaliteit en loyaliteitsconflicten van leidinggevenden in het voortgezet onderwijs meer inzicht in een aspect van leiding geven dat nog niet eerder is onderzocht. Wie bovenschools bestuurders, schoolleiders en middenmanagers altijd heeft beschouwd als bedrijfsmatig opererende, van docenten vervreemde leidinggevenden die ‘echte’ onderwijsmensen onder druk zetten, zal toch zijn ideeën moeten bijstellen. Auteurs als Diefenbach, Tonkens, Verbrugge, Jansen en Van den Brink, maar bijvoorbeeld ook Mak, Heertje en Jorna in het onderwijs, stellen managers voor als leidinggevenden die louter worden gedreven door eigenbelang en prestatiebesturing, als leidinggevenden met een onstuitbare drang tot organisatieverandering, fusies en schaalvergroting. De *raison d’être* van managers die daaruit voortvloeit, zou zijn om professionals in een keurslijf te dwingen.

Terwijl het publieke en politieke debat vooral een beeld schetst van leidinggevenden als boemannen met een ongebreidelde vernieuwingsdrang, die kiezen voor management en prestaties en zich niets gelegen laten liggen aan docenten, blijkt uit deze studie in het voortgezet onderwijs iets anders. De conclusies die in dit hoofdstuk zijn gepresenteerd, laten zien dat het eenzijdige beeld van leidinggevenden onjuist is, en moet worden genuanceerd. Het onderzoek levert bewijs voor de conclusie – en voor sommigen wellicht een ‘ongemakkelijke waarheid’ – dat leidinggevenden wel degelijk oog hebben voor (de belangen van) docenten. Dat is niet alleen een kwestie van houding; loyaliteit uit zich van tijd tot tijd ook in het gedrag van leidinggevenden. Op de hoofdvraag van het onderzoek is een eenduidig antwoord mogelijk: bestuurders, schoolleiders en middenmanagers zijn regelmatig *loyale leiders*. Ze maken regelmatig keuzes waarbij het belang van docenten voorop staat, ook als dat offers of kosten met zich mee brengt. Leidinggevenden zijn – vaker dan sommigen misschien willen geloven – loyaal aan docenten. Een aantal keuzes en beslissingen van leidinggevenden wordt beïnvloed door de als betekenisvol ervaren relatie met docenten. De meeste leidinggevenden streven niet naar een optimalisatie van schoolgrootte of het tevreden stellen van overheid en inspectie; zij geven regelmatig de voorkeur aan het bieden van weerstand aan veranderingen of het tonen van toewijding aan docenten.

Anders dan cynici wellicht zullen beweren, verhult de aangetoonde loyaliteit van leidinggevenden aan docenten niet per definitie een strategische kern. Het feit dat loyaal gedrag niet voortvloeit uit strategische motieven en door leidinggevenden wordt ingezet naar eigen inzicht en goeddenken, en dat affectieve en normatieve gevoelens op het spel staan, laat zien dat loyaliteit is *ingebed*. Afhankelijk van hun formele positie als leidinggevende, de directheid van leiding geven, de aard van veranderingen en vernieuwingen en afhankelijk van de persoonlijke achtergronden en beroepsmatige ervaring van leidinggevenden, *voelen* en  *vinden* leidinggevenden dingen als zij leiding geven aan hun school. Dat beïnvloedt hoe zij zich verhouden tot docenten en veranderingen, en hoe zij (zeggen te) handelen.

Het onderzoek heeft aangetoond dat de zwart-wit-tegenstelling tussen leidinggevenden en docenten minder scherp is dan de literatuur en publieke opinie ons willen doen geloven. Door aandacht te besteden aan de persoon achter de leidinggevende – zijn gevoelens

en ervaringen – heeft dit onderzoek laten zien dat de zware kritiek en morele verwijten aanzien van leidinggevendenden in het onderwijs niet reëel zijn. Deze conclusies vormen een correctie op de vooronderstellingen uit het publieke en politieke debat. Het onderzoek laat zien dat de wereld van bovenschools bestuurders, schoolleiders en middenmanagers in werkelijkheid gecompliceerder is dan het beeld dat van hun werk bestaat.

Aan de aanduiding van bestuurders, schoolleiders en middenmanagers als ‘loyale leiders’ kleeft een nadeel. Die aanduiding doet de intuïtie van velen (waaronder veel docenten) wellicht geweld aan. Het valt toch moeilijk te ontkennen dat leidinggevendenden in het onderwijs soms gewoon domme dingen doen. Ze maken keuzes die niet in het belang zijn van leerlingen, ‘goed onderwijs’ of docenten, of ze gedragen zich onlogisch en destructief, bijvoorbeeld door docenten te ‘intimideren’.<sup>127</sup> Het wringt als men zulke leidinggevendenden toch als ‘loyaal’ zou moeten kwalificeren.

Mede daarom moeten we ook weer niet doorslaan naar het andere uiterste. Met het kwalificeren van alle leidinggevendenden in het voortgezet onderwijs als loyale leiders zou dit onderzoek anders in dezelfde generalisatie vervallen die juist anderen wordt verweten. Want net zo min als leidinggevendenden loyaal zijn aan management en organisatie, is het zo dat bovenschools bestuurders, schoolleiders en middenmanagers louter worden gedreven door de loyaliteit aan docenten. De belangen van leerlingen, het streven naar ‘goed’ onderwijs en de wensen, eisen en verwachtingen van andere bij de school betrokken belanghebbenden spelen wel degelijk een belangrijke rol. Bovendien heeft het onderzoek ook verschillen tussen en binnen groepen leidinggevendenden aangetoond.

## 8.8 Slot

De conclusies van dit onderzoek laten zien dat het belangrijk is om ons niet te laten leiden door vooronderstellingen over managers en de waan van dag, maar dat we de nuance in het oog houden. Dit boek kan worden gelezen als een pleidooi voor nuancering, en als een generieke conclusie over specificiteit. Waar in andere publicaties vooral scherpe tegenstellingen tussen managers en professionals kunnen worden waargenomen, en de organisatie- en professionele logica in de literatuur nog steeds als intrinsiek conflicterend en strikt van elkaar te onderscheiden worden gezien, blijkt uit dit onderzoek dat leidinggevendenden in het voortgezet onderwijs niet zozeer aan één kant van de kloof tussen managers en professionals staan, maar dat die kloof eerder door leidinggevendenden zelf lijkt te lopen. Als het onderzoek iets heeft aangetoond, dan is het wel dat de dichotomie in het wetenschappelijk onderzoek naar managers en professionals niet houdbaar is. Leidinggevendenden in het voortgezet onderwijs – de zakelijke, bedrijfsmatig sturende bestuurders en managers en volkomen loyale leiders daargelaten – zijn niet goed en niet fout, schuldig of slachtoffer, niet alleen manager of alleen professional, niet alleen loyaal of disloyaal.

---

127 Schoonhoven, R. van, & Keijzer, M. (2010). *‘Een geschil is geen ruzie’*. Onderzoek naar de doorwerking van medezeggenschapsgeschillen in het primair en voortgezet onderwijs. Rotterdam: Actis Onderzoek. Geraadpleegd via: <http://www.onderwijsgeschillen.nl> (mei 2011).

Leidinggeevenden in het voortgezet onderwijs zijn vaak beide. Of loyaliteit aan docenten op een zeker moment de overhand heeft, verschilt van leidinggevende tot leidinggevende en van situatie tot situatie. En juist de situationele invloed op loyaal gedrag is mogelijk doordat leidinggeevenden niet uit één stuk zijn. Ze zijn vaak leidinggevende met managementverantwoordelijkheden, maar ook een professional met een achtergrond als docent. En om de worstelingen van leidinggeevenden te begrijpen, is het van belang om de context te beschrijven waarbinnen leidinggeevenden zich tot docenten verhouden. Loyaal gedrag moet worden gerelateerd aan lokale omstandigheden om het te begrijpen en op waarde te kunnen schatten.

Deze nuanceringen geven het cruciale verschil aan tussen leidinggeevenden in het voortgezet onderwijs en het *verhaal* over die leidinggeevenden, het schijnbaar heldere onderscheid van scherpe tegenstellingen die sommige onderzoekers en opiniemakers voor ogen hebben. Maar alleen met het erkennen van complexiteit en nuance kan de discussie over leidinggeevenden en docenten worden ontladen en verbreed. En alleen daarmee kunnen we uit de (te) simpele dichotomie van ‘managers versus professionals’ raken. In hoofdstuk 10 worden enkele aanbevelingen gepresenteerd om het huidige, dichotome debat over managers en professionals te preciseren en meer diepgang te geven. Maar eerst worden in hoofdstuk 9 de bevindingen, conclusies en opzet van het onderzoek bediscussieerd, en worden aanbevelingen gedaan voor vervolgonderzoek naar loyaliteit en loyaliteitsconflict.<sup>128</sup>

---

128 Voor de verwoording van een aantal onderzoeksconclusies in de paragrafen 8.7 en 8.8 heeft de onderzoeker zich laten inspireren door enkele centrale stellingen uit *Grijs verleden* van Van der Heijden (2001) en een aantal beschrijvingen van 'de menselijke beslisser' door Tiemeijer in de slotbeschouwing van het gelijknamige rapport (Tiemeijer et al. 2009; pp. 293-310).

# Hoofdstuk 9

## Discussie en vervolgonderzoek

### 9.1 Inleiding

### 9.2 Tegenwerpingen en nuanceringen

- 9.2.1 Generaliseerbaarheid van het onderzoek
- 9.2.2 Zelfrapportage door leidinggevenden
- 9.2.3 Vervolgonderzoek

### 9.3 Vervolgonderzoek naar de houding ten aanzien van docenten

- 9.3.1 Betekenisvolle relaties met docenten
- 9.3.2 Affectieve betrokkenheid en gevoel van verplichting
- 9.3.3 Vervolgonderzoek naar factoren die van invloed zijn op houding

### 9.4 Vervolgonderzoek naar loyaliteitsconflict

- 9.4.1 Kanttekeningen bij schuld en bezorgdheid
- 9.4.2 Vervolgonderzoek
- 9.4.3 Schuld en bezorgdheid: egoïstisch of altruïstisch?

### 9.5 Vervolgonderzoek naar loyaal gedrag

- 9.5.1 Mogelijke verklaringen voor loyaal gedrag
- 9.5.2 Het onderzoeken van loyaal gedrag
- 9.5.3 Vervolgonderzoek naar kosten en offers
- 9.5.4 Relateer loyaliteit aan effecten

### 9.6 Vervolgonderzoek naar factoren die van invloed zijn op loyaal gedrag

- 9.6.1 Het verband tussen houding en gedrag
- 9.6.2 Onverklaarde variantie

### 9.7 Slot





## 9.1 Inleiding

In de voorgaande hoofdstukken is verslag gedaan van de bevindingen en conclusies van het onderzoek naar de loyaliteiten en loyaliteitsconflicten van leidinggevendenden in het voortgezet onderwijs. Daarmee is niet alleen meer inzicht verkregen in de manier waarop bestuurders, schoolleiders en middenmanagers zich tot docenten verhouden. In het licht van de normatieve en conceptuele verwarring die loyaliteit oproept (hoofdstuk 3), levert dit onderzoek namelijk ook een belangrijke bijdrage aan de kennis over loyaliteit en loyaliteitsconflict. Deze concepten bleken tot op heden slechts op beperkte schaal empirisch te zijn bestudeerd. In het onderzoek is daarom de betekenis van beide concepten verhelderd, is een theoretisch gefundeerde definitie geformuleerd en zijn loyaliteit en loyaliteitsconflicten ontwikkeld als onderzoekskoncepten. Op basis van een inventarisatie van conceptuele discussiepunten in de literatuur is een alternatieve operationalisering van loyaliteit en loyaliteitsconflict uitgewerkt. Deze operationalisering mondde uit in een onderzoeksmodel waarin zowel houding- als gedragscomponenten werden opgenomen.

De voorgaande hoofdstukken hebben laten zien dat het opgestelde theoretische model grotendeels kan worden gevalideerd op basis van het empirisch onderzoek. Aange-toond is dat loyaliteit zich manifesteert in een samenspel tussen houding (een gegroeide gehechtheid) en loyaal gedrag (zich inzetten voor een ander, ook als dat offers of kosten vereist). Ook is empirisch vastgesteld dat de inschatting van relationele consequenties (gevoelens van schuld en bezorgdheid) een cruciale, (partieel) mediërende invloed heeft op de relatie tussen affectieve betrokkenheid en loyaal gedrag. Het onderzoek stelt ons dan ook in staat om generaliseerbare uitspraken te doen over de samenhang tussen de variabelen die invloed hebben op loyaal gedrag. Bovendien levert de bevestiging dat gegroeide gehechtheid, de invloed van gevoelens van schuld en bezorgdheid en de kosten en offers die met loyaal gedrag gepaard gaan, belangrijke kenmerken van loyaliteit zijn, een belangwekkende bijdrage aan het wetenschappelijk debat over het onderscheidende karakter van loyaliteit ten opzichte van aanverwante concepten als betrokkenheid.

Tegelijk stellen de bevindingen van het onderzoek ons in staat om weer nieuwe vragen te stellen. In hoofdstuk 9 worden de bevindingen, conclusies en opzet van het onderzoek bediscussieerd en worden aanbevelingen gedaan voor vervolgonderzoek. In paragraaf 9.2 wordt ingegaan op de reikwijdte van het onderzoek. Daarbij worden twee mogelijke tegenwerpingen behandeld, die betrekking hebben op de generaliseerbaarheid van het onderzoek en de zelfrapportage door leidinggevendenden. Deze paragraaf wordt afgesloten met een aantal aanbevelingen voor vervolgonderzoek. In paragraaf 9.3 tot en met 9.6 wordt vervolgens – aan de hand van de verschillende componenten van het onderzoeksmodel (houding, de inschatting van relationele consequenties en loyaal gedrag) – ingegaan op de beperkingen van het onderzoek. Per component worden daarbij aanbevelingen gedaan voor vervolgonderzoek naar loyaliteit en loyaliteitsconflict.

## 9.2 Tegenwerpingen en nuanceringen

In het vorige hoofdstuk is geconcludeerd dat leidinggevend in het voortgezet onderwijs *loyale leiders* zijn. Bovenschools bestuurders, schoolleiders en middenmanagers maken regelmatig keuzes waarbij (de belangen van) docenten voorop staan, ook als dat voor leidinggevend kosten of offers met zich mee brengt. Niet iedereen zal echter onmiddellijk onderschrijven dat we uit deze bevindingen mogen concluderen dat het huidige beeld van leidinggevend in het onderwijs niet klopt, of dat debatten over managers en professionals niet deugen. Gelet op de felheid van het publieke en politieke debat, maar ook de wetenschappelijke discussie, staat er behoorlijk wat op het spel. Het is dus niet vreemd als er publicisten, belangenorganisaties, beleidsmakers en wetenschappers zijn die zich niet zomaar gewonnen geven. Het is daarom goed op deze plaats stil te staan bij twee mogelijke tegenwerpingen.<sup>129</sup> De eerste tegenwerping kan zijn dat de bevindingen over 'loyale leiders' niet zijn te generaliseren; de tweede tegenwerping zou kunnen zijn dat de data over loyaliteit en loyaliteitsconflict alleen onder leidinggevend zijn verzameld. In paragraaf 9.2 wordt daarom ingegaan op de generaliseerbaarheid van het onderzoek (9.2.1); vervolgens wordt gereflecteerd op de wijze waarop de data zijn verzameld (9.2.2).

### 9.2.1 Generaliseerbaarheid van het onderzoek

De vraag of leidinggevend nu daadwerkelijk de 'loyale leiders' zijn waarover in hoofdstuk 8 is gesproken, heeft te maken met een discussie over de onderzoeksresultaten, namelijk of de uitkomsten over de loyaliteit van leidinggevend voor alle leidinggevend en alle scholen en besturen geldt. Hoewel in hoofdstuk 8 al het nodige is gezegd over verschillen tussen leidinggevend, is het goed daar op deze plaats nog eens op terug te komen. Het is namelijk niet ondenkbaar dat iedereen die maar iets met onderwijs en scholen te maken heeft – ouders, docenten, maar ook beleidsmakers en journalisten – een beeld heeft van de loyaliteit en loyaliteitsconflicten van leidinggevend. Het onderzoek zou kunnen leiden tot reacties als 'managers die loyaliteitsconflicten ervaren? Dat had ik je zo ook wel kunnen vertellen!' of 'leidinggevend loyaal? Dat klopt niet, want mijn leidinggevende is juist...'. Vooral de laatste opmerking betwist de generaliseerbaarheid van de bevindingen.

Dit soort reacties kan echter betrekkelijk eenvoudig worden weerlegd. Hoewel de opmerking begrijpelijk kan zijn (bijvoorbeeld omdat de maker ervan spreekt vanuit eigen ervaring), wordt een fundamentele fout gemaakt. Mensen hechten meer waarde aan hun eigen ervaring dan aan de uitkomsten van wetenschappelijk onderzoek, waarbij – in dit geval – gebruik is gemaakt van statistische gegevens over 364 leidinggevend in het voortgezet onderwijs.<sup>130</sup>

129 De opzet van deze inleiding op paragraaf 9.2 aan de hand van tegenwerpingen is ontleend aan Tiemeijer (2011, 92).

130 Vergelijk de column van R. Vonk in *Psychologie Magazine*: 'Waarom eigen ervaring veelzeggender lijkt dan wetenschap en het niet is'. Geraadpleegd via: <http://roosvonk.nl/columns/statistiek.html> (maart 2011).

Bovendien worden in dit onderzoek individuele verschillen niet ontkend. Sterker nog, het onderzoek onderstreept juist dat leidinggeevenden niet allemaal, altijd en onder alle omstandigheden loyaal zijn. Het onderzoek uit scherpe kritiek op de algemene beelden van ‘de’ manager en ‘het’ management, en heeft laten zien dat er verschillen bestaan tussen managers. Zo zijn er verschillen tussen en binnen groepen leidinggeevenden in de manier waarop zij zich verhouden tot docenten, de inschatting die zij maken van de consequenties van hun handelen voor hun relatie met docenten en verschillen in loyaal gedrag. Veel leidinggeevenden zijn affectief betrokken bij docenten en ervaren een gevoel van verplichting ten aanzien van hun docenten. Tegelijk moet worden onderstreept dat het gaat om *gemiddelden*. En binnen bepaalde grenzen is er variatie onder leidinggeevenden in bijvoorbeeld de gevoelens van schuld en bezorgdheid over de relatie met docenten. Deze nuanceringen houden in dat sommige leidinggeevenden zich meer conform de ‘loyale leider’ gedragen dan andere leidinggeevenden, die dichter in de buurt komen van ‘de manager’ die in nogal wat discussies wordt verondersteld. De kern van het betoog in hoofdstuk 8 blijft echter overeind staan: het bestaan van ‘de’ manager is een illusie en empirisch gezien onjuist. Het punt is niet dat bedrijfsmatig opererende, van docenten vervreemde ‘managers’ niet zouden bestaan; het punt is dat zij in het voortgezet onderwijs waarschijnlijk een minderheid vormen.<sup>131</sup>

Generaliseerbaarheid dient dus niet verward te worden met het generaliseren van ‘loyale leiders’. Blijft de vraag staan in hoeverre de onderzoeksbevindingen gegeneraliseerd kunnen worden naar a) leidinggeevenden in het voortgezet onderwijs, b) leidinggeevenden in andere onderwijssectoren en c) leidinggeevenden in andere sectoren in de maatschappelijke dienstverlening?

Hoewel er geen aanleiding is om te veronderstellen dat het beeld dat uit dit onderzoek naar voren is gekomen, anders is dan in de bredere populatie van bestuurders, schoolleiders en middenmanagers, moet toch een slag om de arm worden gehouden bij het generaliseren van conclusies naar alle leidinggeevenden in het Nederlandse voortgezet onderwijs. Dat heeft ten eerste te maken met de keuze voor respondenten. Bij de selectie van bestuurders, schoolleiders en middenmanagers voor de interviews en focusgroepen is gezorgd voor een diverse samenstelling van de groep leidinggeevenden. Bovendien is bij het uitvoeren van de survey een aselechte steekproef getrokken. Er kan echter niet worden uitgesloten dat de respons op de vragenlijst selectief is geweest. De mogelijkheid bestaat dat vooral leidinggeevenden hebben meegedaan die het onderwerp loyaliteit en loyaliteitsconflict interessant vinden, of leidinggeevenden die een spanningsvolle relatie onderhouden met docenten. Ten tweede moet met enige voorzichtigheid worden gegeneraliseerd, omdat op basis van beschikbare gegevens niet goed kon worden vastgesteld in hoeverre de onderzochte groep bestuurders, schoolleiders en middenmanagers representatief is voor de populatie (zie hoofdstuk 4.6.4).

Een tweede vraag die kan worden opgeworpen, is in hoeverre de bevindingen uit het onderzoek ook gelden voor leidinggeevenden in andere onderwijssectoren, zoals het

---

131 Voor de verwoording van deze bespreking van in het onderzoek aangetoonde verschillen tussen leidinggeevenden heeft de onderzoeker zich laten inspireren door Tiemeijer (2011, 94).

primair onderwijs en het hoger en middelbaar beroepsonderwijs. Het onderwijs wordt in zowel het binnen- als buitenland gekenmerkt door een grote variëteit tussen sectoren, van primair onderwijs en voortgezet onderwijs tot middelbaar en hoger beroepsonderwijs en wetenschappelijk onderwijs (bijvoorbeeld Simkins 1999). Het onderzoek heeft laten zien dat organisatorische kenmerken van besturen en scholen niet leiden tot verschillen tussen leidinggevendenden in hun houding ten aanzien van docenten. Verschillen in affectieve betrokkenheid bij docenten hangen wel samen met persoonlijke en beroepsmatige kenmerken van leidinggevendenden, kenmerken die zijn te herleiden tot de directheid van leiding geven. Gezien het feit dat scholen in het primair onderwijs kleinschaliger en meer collegiaal zijn georganiseerd (bijvoorbeeld Onderwijsraad 2007), en veel managementfuncties worden ingevuld door doorgestroomde leerkrachten, ligt het voor de hand dat de loyaliteit van schoolleiders en (adjunct-) directeuren aan leerkrachten in het primair onderwijs vergelijkbaar is met of zelfs groter is dan bij hun collega's in het voortgezet onderwijs. In het middelbaar en hoger beroepsonderwijs kunnen waarschijnlijk dezelfde verschillen worden gevonden tussen en binnen groepen leidinggevendenden op verschillende managementniveaus, aangezien ook in deze sectoren bestuurders, directeuren en middenmanagers kunnen worden gevonden, die verschillen in de mate waarin zij docenten direct aansturen (bijvoorbeeld Honingh 2008).

Tot slot moet worden opgemerkt dat de bevindingen uit het onderzoek onder leidinggevendenden in het (voortgezet) onderwijs niet automatisch gegeneraliseerd kunnen worden naar leidinggevendenden in andere sectoren van maatschappelijke dienstverlening. In de eerste plaats moet worden bedacht dat de positie van professionals en *street-level* dienstverleners verschilt van sector tot sector (bijvoorbeeld Gastelaars 2006; Ackroyd et al. 2007) – en daarmee ook de wijze waarop leidinggevendenden zich tot professionals (kunnen) verhouden. Bovendien zullen leidinggevendenden in verschillende sectoren verschillen in de mate waarin zij een achtergrond hebben in het primaire proces dat zij aansturen. Ten tweede is het belangrijk om te bedenken dat de loyaliteit tussen werknemers en hun leidinggevendenden in dagelijkse organisatiepraktijken in andere sectoren een andere en wellicht meer normatieve betekenis heeft. In het gevangeniswezen, bij de krijgsmacht en bij de politie lijkt loyaliteit een andere connotatie te hebben dan in het onderwijs. In die sectoren refereert loyaliteit eerder aan saamhorigheid en een strikte en plichtsgetrouwe uitvoering van bevelen en orders van hiërarchisch bovengeschieden (bijvoorbeeld Souryal en Diamond 2001). En zoals is betoogd in hoofdstuk 3, neemt bij overheden de ambtelijke loyaliteit aan de politieke bewindvoerder een belangrijke plaats in. Dat maakt dat de bevindingen uit het onderzoek in het onderwijs niet gegeneraliseerd kunnen worden naar leidinggevendenden in andere publieke sectoren. Hoewel de inhoudelijke bevindingen misschien niet kunnen worden gegeneraliseerd, kan het in dit onderzoek grotendeels gevalideerde model van loyaliteit daarentegen wel gegeneraliseerd worden, zoals is uitgewerkt in de inleiding van hoofdstuk 9.

### 9.2.2 Zelfrapportage door leidinggevendenden

Een mogelijke tegenwerping kan ook de beperking van het onderzoek tot het perspectief van bestuurders, schoolleiders en middenmanagers betreffen. In de interviews en focusgroepen is leidinggevendenden gevraagd naar hun eigen opvattingen, percepties en

interpretaties; de meting in de survey heeft plaatsgevonden in de vorm van een *zelfrapportage* (bijvoorbeeld Podsakoff en Organ 1986). Het eerste risico van de keuze om alleen leidinggevend(en) in het onderzoek te betrekken, is dat leidinggevend(en) zich rooskleurig(er) presenteren of zichzelf niet realistisch neerzetten (bijvoorbeeld Van der Velde et al. 1999; Donaldson en Grant-Vallone 2002). Hoewel de interviewvragen en het meetinstrument zorgvuldig zijn geconstrueerd en door het combineren van interviews, survey en focusgroepen is geprobeerd om sociaal wenselijke antwoorden te voorkomen (zie hoofdstuk 4), is niet uit te sluiten dat een te rooskleurig beeld is ontstaan van leidinggevend(en). Het is denkbaar dat leidinggevend(en) niet graag zelfkritisch zijn en negatief oordelen over een normatief geladen concept als hun eigen loyaliteit, of hun handelen ten aanzien van docenten (vergelijk Karstanje et al. 2008, 137). Het is mogelijk dat de antwoorden die bestuurders, schoolleiders en middenmanagers hebben gegeven in de survey, mogelijk positiever zijn dan hun werkelijke gedrag. ‘[R]esponses to a questionnaire may not correspond exactly with how people behave; questionnaire responses are likely to be more positive and idealistic than behavioural responses which occur when managers feel under pressure, confronted with conflicting information and competing loyalties’ (Schmidt en Posner 1986, 448 in Van der Wal 2008, 44-45). Kortom, zijn leidinggevend(en) in praktijk ook zo loyaal als ze zelf in het onderzoek zeggen te zijn? En moeten we hen op hun woord geloven?

Aangezien de data zijn verzameld door middel van door individuele leidinggevend(en) ingevulde vragenlijsten, zijn de bevindingen van het onderzoek in potentie onderhevig aan het probleem van *common method bias* (Podsakoff et al. 2003). Dit heeft betrekking op de meting van zowel de afhankelijke variabelen (typen loyaal gedrag) als de meting van de onafhankelijke variabelen (houding en de inschatting van relationele consequenties) bij dezelfde bron. Voor een deel is dit probleem ondervangen door het gebruik van betrouwbare schalen voor het meten van de verschillende variabelen. Door afzonderlijk naar een aantal concrete aspecten van houding, de inschatting van relationele consequenties en loyaal gedrag te kijken, is geprobeerd om effecten van sociale wenselijkheid te minimaliseren. In het onderzoek is bovendien getracht om de constructvaliditeit te vergroten (en antwoordtendenties te voorkomen) door items voor loyaal gedrag te formuleren die verwijzen naar specifieke en concrete handelingen door leidinggevend(en)<sup>132</sup>, terwijl de stellingen voor het meten van de houding ten aanzien van docenten en de inschatting van relationele consequenties vooral verwijzen naar gevoelens (‘ik voel me...’).<sup>133</sup> Daarnaast heeft de meting van de afhankelijke (loyaal gedrag) en onafhankelijke variabelen (houding, inschatting van relationele consequenties) in afzonderlijke delen van de survey plaatsgevonden (zie hoofdstuk 4.6.1).

Tevens is (op basis van Podsakoff et al. 2003) vastgesteld of er sprake is van *common method bias*. Om voor deze *bias* te controleren is een confirmatieve factoranalyse (CFA) uitgevoerd met *Mplus*. Daarin zijn alle items opgenomen die affectieve betrokkenheid, de inschatting van relationele consequenties (gevoelens van schuld en bezorgdheid) en de vier typen loyaal gedrag (toewijding, opoffering van eigen belang, opoffering door

132 Bijvoorbeeld ‘ik steun de docenten in mijn school onder alle omstandigheden (...)’

133 Zie paragraaf 4.4 voor de gehanteerde procedure.

consequenties voor eigen gedrag te accepteren en bufferen) meten.<sup>134</sup> Om te controleren voor *common method variance* in de dataset, is het veronderstelde model met zes factoren vergeleken met een model met één factor. De fitmaten van deze modellen laten zien dat het model bestaande uit één factor een veel slechtere fit heeft dan het model bestaande uit zes factoren ( $\Delta CFI=0,32$ ;  $\Delta TLI=0,33$ ;  $\Delta RMSEA=0,05$ ). Ook uit de modelvergelijking blijkt dat het model bestaande uit zes factoren ( $AIC=24,093$ ;  $BIC=24,475$ ) te verkiezen is boven het model bestaande uit één factor ( $AIC=24,971$ ;  $BIC=25,299$ ). Deze resultaten leveren bewijs tegen de bias die uit *common method variance* had kunnen voortvloeien (Podsakoff et al. 2003). De resultaten suggereren bovendien dat er bij het meten van de variabelen slechts in beperkte mate sprake is van een conceptuele overlap voor de verschillende sets van items.

De onderzoeksuitkomsten zelf lijken overigens geen aanleiding te geven tot zorg over de sociale wenselijkheid van gegeven antwoorden. Daar zijn verschillende aanwijzingen voor. Een sociaal wenselijke uitkomst van het onderzoek zou bijvoorbeeld zijn geweest dat leidinggevendenden ‘altijd heel loyaal’ zouden zijn aan docenten. Uit het onderzoek blijkt echter dat bestuurders, schoolleiders en middenmanagers loyaal zijn aan docenten, maar ook dat loyaliteit aan docenten geen automatische norm is voor het handelen van leidinggevendenden. Een andere uitkomst die wijst op het uitblijven van sociale wenselijkheid, zijn bovendien de relatief grote verschillen die zijn gevonden tussen en binnen groepen leidinggevendenden. Blijkbaar wordt er onder leidinggevendenden heel verschillend over loyaliteit gedacht en wijzen niet alle opvattingen in dezelfde richting. Ten slotte lijkt de aard van loyaliteit zelf het lastig te maken om sociaal wenselijke antwoorden te geven. Een (te) sterke loyaliteit aan docenten is niet goed (dit wordt door leidinggevendenden geassocieerd met ‘blinde’, onvoorwaardelijke loyaliteit), maar een (te) lage loyaliteit lijkt ook niet als wenselijk te worden beschouwd (want daarmee zou een leidinggevendende de verdenking van ‘verraad’ op zich kunnen laden).<sup>135</sup> Dit fenomeen zou een verklaring kunnen zijn voor de nuance die leidinggevendenden in vooral de interviews en focusgroepen hebben aangebracht bij hun loyaliteit aan docenten. Leidinggevendenden geven zelf aan dat ze niet altijd loyaal zijn aan docenten; bovendien zijn ze kritisch op de kosten en offers die voor loyaal gedrag moeten worden opgebracht.

Maar zelfs als de antwoorden van leidinggevendenden niet zijn vertroebeld door sociale wenselijkheid, is er reden voor gezond wantrouwen ten aanzien van de door leidinggevendenden zelf gerapporteerde data. Een tweede risico dat aan de gekozen onderzoeksopzet is verbonden, is dat leidinggevendenden kunnen aangeven dat ze loyaal zijn aan docenten, terwijl het voor diezelfde docenten duidelijk is dat ze dat niet zijn (vergelijk Van der Velde et al. 1999). Het is niet ondenkbaar dat docenten anders zouden oordelen over de loyaliteit van hun leidinggevendenden dan de leidinggevendende zelf (zie voor recente studies waarbij

134 Het item dat is gebruikt om gevoel van verplichting te meten (‘Ik voel me verplicht om voor docenten te doen wat ik kan’) is niet meegenomen, omdat het uitvoeren van een CFA op basis van één item niet mogelijk is.

135 Hier lijkt sprake te zijn van een zelfcorrigerend mechanisme dat sociale wenselijkheid corrigeert. Mele (2001, 20) stelt dat loyaliteit een ‘golden mean’ kent, waarbij loyaliteit het midden houdt tussen ‘verraad’ aan de ene kant en ‘fanatisme’ aan de andere kant.

dat verschil van inzicht aan de orde was bijvoorbeeld Karstanje et al. 2008; Schmidt 2009). Echter: hoewel de perceptie van docenten een andere kan zijn, doet dat niks af aan het feit dat leidinggevendenden zich loyaal voelen aan docenten. Dat neemt niet weg dat vervolgonderzoek zich zou kunnen richten op de vraag hoe docenten de loyaliteit van hun leidinggevendenden beoordelen, en welke betekenis zij geven aan het gedrag van hun leidinggevendende. In de paragraaf 9.2.3 wordt hier nader op ingegaan.

### 9.2.3 Vervolgonderzoek

Om aan de bovenstaande tegenwerpingen tegemoet te komen, zou een punt van aandacht in vervolgonderzoek kunnen zijn of het gedrag van leidinggevendenden als 'loyaal' kan worden aangemerkt als docenten dat gedrag zelf niet beschouwen als 'loyaal'. Docenten kunnen overeenkomstige, maar ook andere percepties en opvattingen hebben dan hun leidinggevendenden over wat loyaal en disloyaal gedrag inhoudt, en wat ze als meer of minder loyaal scoren (vergelijk Levine en Moreland 2002, 222). In het licht van de aanname dat een loyale leidinggevendende zich inzet voor (de belangen van) docenten, is het bovendien interessant om te onderzoeken wie bepaalt wat de relevante belangen van docenten zijn (bijvoorbeeld Stieb 2006, 77). Zoals de leidinggevendende die belangen ziet, of zoals de docenten ze zien?

Ook zou onderzocht kunnen worden in hoeverre leidinggevendenden en docenten in dezelfde school loyaal zijn *aan elkaar*.<sup>136</sup> In dit onderzoek is loyaliteit vooral bestudeerd vanuit het perspectief van de individuele leidinggevendende. Aangezien het onderzoek ook heeft laten zien dat de context belangrijk is om loyaliteit te begrijpen, zou vervolgonderzoek loyaliteit meer als een meer interpersoonlijk construct kunnen bestuderen. Dat onderzoek zou zich kunnen richten op de wijze waarop loyaliteit zich over de tijd heen ontwikkelt en aanwezig is in de wisselwerking en relatie tussen leidinggevendenden en docenten (vergelijk Oglensky 2008).

Bij dit type onderzoek zou ook meer aandacht besteed kunnen worden aan de wederkerigheid van loyaliteit, die door sommigen wordt verondersteld, maar in dit onderzoek

---

<sup>136</sup> Dat onderzoek zou tegelijk licht kunnen werpen op de loyaliteit van professionals aan organisaties, management en managers. In de literatuur wordt over het algemeen aangenomen dat de primaire loyaliteit van professionals eerder bij hun beroep(sgroep) ligt dan bij de organisatie waarbinnen ze werkzaam zijn (bijvoorbeeld Gouldner 1957; Jauch, Glueck en Osborn 1978; Wallace 1995). Tegelijkertijd zijn er aanwijzingen dat de loyaliteit van professionals aan hun beroep in plaats van de organisatie niet moeten worden overschat (bijvoorbeeld Alvesson 2000). In het onderwijs is op zeer beperkte schaal onderzoek gedaan naar de loyaliteit van docenten, en vooral vanuit een instrumenteel of normatief perspectief. Een school die effectief en innovatiever wil zijn, zou bijvoorbeeld zeer gebaat zijn bij loyale werknemers (Reiss en Hoy 1998). Voor 'succesvolle' leidinggevendenden zou het dan ook essentieel zijn om de loyaliteit van hun docenten te verkrijgen (bijvoorbeeld Murray en Corenblum 1966; Hoy en Rees 1974; Johnston en Germinario 1985). Naar de loyaliteit van docenten aan leidinggevendenden in een relationele context is echter nog nauwelijks onderzoek gedaan (zie voor een explorerend onderzoek Smits 2010).



niet is onderzocht, zoals is uitgewerkt in hoofdstuk 3.<sup>137</sup> Leidinggeevenden kan bijvoorbeeld worden gevraagd naar hun perceptie van (de noodzaak van) wederkerigheid (vergelijk Zdaniuk en Levine 2001). Bovendien zou dergelijk onderzoek zich kunnen richten op het beantwoorden van de vraag of en in welke mate loyaliteit afhankelijk is van het gedrag van docenten (vergelijk Jeurissen 1997).<sup>138</sup> Onderzoek naar de wederkerigheid van loyaliteit zou zich ten slotte ook kunnen richten op de vraag waarom leidinggeevenden ‘offers’ brengen en ‘kosten’ maken en wat leidinggeevenden dan als ‘beloning’ zien.<sup>139</sup> Tegenprestaties van docenten zouden kunnen zijn dat zij de relatie met hun leidinggevende goed houden, hun leidinggevende erkennen als ‘competent directeur’, of de (midden)manager gezag en invloed laten houden in het team. Veel lijkt af te hangen van hoe de (wederkerige) beloning wordt gedefinieerd. Stieb (2006, 80) stelt dat *‘a lot depends on how broadly or narrowly one reads “reward” in “sacrifice without expectation of reward”. Now, businesses do require sacrifices without expectation of immediate rewards’*. Aan het onderzoek naar de wederkerigheid van loyaliteit zitten dus nog tal van haken en ogen.<sup>140</sup>

In paragraaf 9.2 is gereflecteerd op de generaliseerbaarheid van het onderzoek en de zelfrapportage door leidinggeevenden. In de volgende paragrafen wordt preciezer ingegaan op het onderzoek naar loyaliteit en loyaliteitsconflict. De bevindingen die horen bij de verschillende variabelen uit het in hoofdstuk 3 gepresenteerde onderzoeksmodel worden besproken. Op basis van die bespreking worden tevens aanbevelingen gedaan voor vervolgonderzoek.

## 9.3 Vervolgonderzoek naar de houding ten aanzien van docenten

In deze paragraaf worden de onderzoeksbevindingen met betrekking tot de houding van leidinggeevenden ten aanzien van hun docenten bediscussieerd. Daarbij wordt ingegaan op de als betekenisvol ervaren relatie met docenten (9.3.1), de affectieve betrokkenheid

---

137 Daarbij zou gebruik gemaakt kunnen worden van eerder onderzoek naar reciprociteit in relaties tussen managers en hun werknemers (bijvoorbeeld Uhl-Bien en Maslyn 2003).

138 Vieth (2009) bijvoorbeeld laat zien dat mensen zich niet alleen laten leiden door hun eigen opbrengsten en de opbrengsten van anderen; hun motieven hangen ook af van eerder gedrag van henzelf en van anderen.

139 Daarbij zou ook aandacht kunnen zijn voor de rol van macht, of de (gepercipieerde) machtsverhoudingen tussen leidinggeevenden en docenten (vergelijk Witman 2008). Zo zou loyaliteit aan docenten de leidinggevende – als verlener van een gunst of dienst aan docenten – macht kunnen geven.

140 Op het moment dat leidinggeevenden loyaal zijn, kan het zo zijn dat ze nog niet weten of ze van docenten een beloning (terug)krijgen. Bovendien hoeven offers, kosten en de eventuele tegenprestatie niet helder aan elkaar gerelateerd te zijn. Tegenover de kosten en offers van leidinggeevenden staan onzekere en niet helder te identificeren tegenprestaties van docenten. Bovendien zouden docenten zich nog altijd kunnen onttrekken aan de wederkerigheid van loyaliteit.



van leidinggeevenden bij docenten en hun gevoel van verplichting ten aanzien van docenten (9.3.2). In paragraaf 9.3.3 wordt tot slot een aantal aanbevelingen gedaan voor vervolgonderzoek naar factoren die van invloed kunnen zijn op de houding van leidinggeevenden ten aanzien van docenten.

### 9.3.1 Betekenisvolle relaties met docenten

Zoals is uitgewerkt in het eerste hoofdstuk, is in het licht van discussies over managers en professionals expliciet gekozen voor het onderzoeken van de loyaliteit van leidinggeevenden aan *de docenten in hun school*. In deze studie is de focus van loyaliteit daarmee vooral gericht op de loyaliteit van individuen ten aanzien van een groep. Het onderzoek heeft duidelijk gemaakt dat de loyaliteit van leidinggeevenden zich kan richten op de groep docenten als geheel. Tegelijkertijd kunnen op basis van het onderzoek nieuwe vragen worden gesteld, die onder meer betrekking hebben op de kwestie *waarom* leidinggeevenden die docenten als betekenisvolle groep zien, waarmee zij een affectieve en normatieve band ervaren. Het onderzoek heeft duidelijk gemaakt dat de directheid van leidinggeven daarin een belangrijke rol speelt.

Vervolgonderzoek zou zich kunnen richten op het nader onderzoeken van andere factoren, die ook van belang zouden kunnen zijn in het licht van de discussie over managers en professionals. Zo kan worden onderzocht of de loyaliteit van leidinggeevenden samenhangt met de functie die docenten bekleden (de docent als onderwijsprofessional) of wat docenten representeren (bijvoorbeeld 'goed onderwijs'). Dergelijk onderzoek naar loyaliteit aan personen of groepen in organisaties, zou interessante inzichten kunnen opleveren over het samenvallen van personen en hun functies. Loyaliteit op het werk verschilt wellicht meer van loyaliteit aan vrienden of familie (zie voor deze thematiek Pfeiffer 1992; Souryal en McKay 1996) dan in dit onderzoek is aangenomen. Dat is ook interessant in het licht van de discussie over managers en professionals: wellicht is het feit dat iemand professional is, *op zichzelf* nauwelijks van invloed op de loyaliteit van leidinggeevenden.

Hoewel uit het onderzoek blijkt dat de loyaliteit van leidinggeevenden zich kan richten op de groep docenten als geheel, moet ten tweede worden onderkend dat het docententeam tegelijk als een diffuse groep kan worden beschouwd. Docententeams binnen scholen bestaan uit individuele docenten, teams, afdelingen en vaksecties, maar ook uit voor- en tegenstanders van onderwijsvernieuwing, of jonge en oudere docenten, die onderling kunnen verschillen in hun opvattingen over 'goed' onderwijs. In vervolgonderzoek zou het daarom interessant kunnen zijn om – naast gehechtheid aan de docenten in de school – de houding van leidinggeevenden ten aanzien van afzonderlijke groepen docenten, het eigen team, of zelfs individuele docenten vast te stellen. De gedachte hierachter is dat zowel de loyaliteit aan de docenten in de school als de loyaliteit aan meer specifieke groepen of individuen van belang kan zijn voor het gedrag van leidinggeevenden in werksituaties, maar ook dat loyaliteit op verschillende niveaus waarschijnlijk een ander soort gedrag oproept (vergelijk Ellemers 2000, 13; Meyer en Herscovitch 2001).

Dit onderzoek heeft ook laten zien dat de loyaliteit van leidinggeevenden wordt geactiveerd (dat wil zeggen: gaat als norm dienen voor het gedrag van leidinggeevenden) in specifieke situaties waarin leidinggeevenden voelen dat de collegiale relatie met docenten op het spel staat of kan gaan staan. Dat neemt niet weg dat op basis van het onderzoek

ook alternatieve interpretaties mogelijk zijn van *waarom* loyaliteit aan docenten wordt geactiveerd bij bestuurders, schoolleiders en middenmanagers.

Loyaal gedrag kan ook worden geactiveerd, omdat een betekenisvolle relatie met docenten een professioneel belang in zich draagt voor leidinggevendenden. Een constructieve relatie met docenten is – zeker voor middenmanagers – een belangrijke omstandigheid waarbinnen het werk als leidinggevende wordt uitgevoerd. Uit hoofdstuk 6.2 blijkt dat sommige middenmanagers een goede verstandhouding met docenten als een wenselijke of noodzakelijke voorwaarde beschouwen om hun werk goed te kunnen doen. Als de relatie met docenten wordt bedreigd, zetten sommige leidinggevendenden zich loyaal in om hun relatie met docenten te bevestigen, te waarborgen of te herstellen (vergelijk Kelchtermans et al. 2011, 95). Ook geven enkele leidinggevendenden aan dat een loyale inzet voor docenten als afgeleide moet worden gezien van ‘het belang van de leerling’ en ‘goed onderwijs’. ‘Opbrengsten’ van loyaliteit worden dan niet zozeer op het niveau van docenten gelegd; bestuurders, schoolleiders en middenmanagers zijn in zulke gevallen eerder loyaal om iets buiten de relatie met docenten te bewerkstelligen. Ten slotte kan loyaliteit aan de docenten een norm worden voor het handelen van leidinggevendenden op momenten dat sprake is van parallelle of gemeenschappelijke belangen van schoolleiding en docenten, zoals bleek uit hoofdstuk 7. Deze redenen zijn meer strategisch-instrumenteel van aard, en zijn daarom in eerste instantie uitgesloten in de in dit onderzoek gehanteerde definitie van loyaliteit. In vervolgonderzoek zou hier meer aandacht aan besteed kunnen worden, bijvoorbeeld vanuit een micro-politiek perspectief op loyaliteit (bijvoorbeeld Kelchtermans et al. 2011, 95), waarbij wenselijk geachte werkcondities voor leidinggevendenden gaan fungeren als professionele belangen, die hun loyaliteit kunnen activeren.

### 9.3.2 Affectieve betrokkenheid en gevoel van verplichting

Het onderzoek naar de houding van leidinggevendenden ten aanzien van docenten zou daarnaast verbreed kunnen worden naar het bestuderen van meerdere objecten van betrokkenheid (vergelijk Torka 2003). Daarbij zou niet alleen de affectieve betrokkenheid en het gevoel van verplichting ten aanzien van docenten kunnen worden onderzocht, maar bijvoorbeeld ook de houding ten aanzien van leerlingen, ouders en bestuur. Dergelijk onderzoek zou meer inzicht kunnen bieden in loyaliteit als preferentiële gehechtheid<sup>141</sup>, waarbij kan worden bepaald of individuen voorkeuren hebben in hun betrokkenheid aan verschillende partijen (ten opzichte van elkaar) en in hoeverre sprake is van conflicterende loyaliteiten (zie bijvoorbeeld hoofdstuk 7).<sup>142</sup>

Op deze plaats is het ook belangrijk om stil te staan bij het gevoel van verplichting van leidinggevendenden ten aanzien van docenten. In dit onderzoek is de normatieve houding van

<sup>141</sup> Vergelijk Dillen (2004) en Ducommun-Nagy (2008) in hoofdstuk 3.

<sup>142</sup> Meer inzicht in de houding van leidinggevendenden ten aanzien van andere belanghebbenden zou bovendien meer inzicht kunnen bieden in de relatie tussen de houding ten aanzien van docenten en loyaal gedrag. Die relatie zou beïnvloed kunnen worden door de betrokkenheid bij andere partijen (vergelijk Herscovitch en Meyer 2001).

leidinggevend ten aanzien van docenten bestudeerd als het gevoel van verplichting, dat in het kwantitatieve onderzoek met een enkel item is gemeten. Dat item is om inhoudelijke redenen wel gehandhaafd in het onderzoek. Daarmee is ook genoeg genomen met een lage(re) betrouwbaarheid van de meting van deze variabele. Dat brengt echter ook met zich mee dat de conclusies over het gevoel van verplichting met de nodige voorzichtigheid moeten worden gelezen. Wat betreft het meten van het gevoel van verplichting wordt het item dat is gebruikt niet gezien als een definitieve onderbouwing van deze variabele, maar als een kapstok voor vervolgonderzoek. Omdat het gevoel van verplichting wel significante effecten heeft op loyaal gedrag door leidinggevend, moeten in vervolgonderzoek verbeteringen worden gezocht in de operationalisering en meting van deze variabele.

De problemen met het onderzoeken van het gevoel van verplichting zijn ook terug te vinden in een breder debat dat in de literatuur wordt gevoerd over het meten van de normatieve betrokkenheid van werknemers in organisaties. Onlangs hebben Meyer en Parfyonova (2010) een poging gedaan om dit debat in kaart te brengen en voorstellen te doen voor een herconceptualisering van normatieve betrokkenheid. Eén van hun voorstellen is om normatieve betrokkenheid te zien als een concept met twee van elkaar te onderscheiden dimensies. Kern van het onderscheid zijn verschillen in de manier waarop het gevoel van verplichting wordt ervaren: als (1) een morele plicht (*moral duty*), of (2) als het gevoel – of noodzaak – iets of iemand iets verschuldigd te zijn (*indebted obligation*). Een dergelijk onderscheid kan ook het onderzoek naar loyaliteit verder brengen, omdat het de notie van gevoel van verplichting verbreedt.

### 9.3.3 Vervolgonderzoek naar factoren die van invloed zijn op houding

In het onderzoek is vastgesteld dat de affectieve betrokkenheid en het gevoel van verplichting van leidinggevend ten aanzien van docenten invloed hebben op het loyaal gedrag van leidinggevend, waarbij de relatie tussen affectieve betrokkenheid en loyaal gedrag wordt gemedieerd door de gevoelens van schuld en bezorgdheid. Omdat affectieve betrokkenheid en het gevoel van verplichting belangrijke gevoelens zijn voor loyaal gedrag, is in het onderzoek geprobeerd om vast te stellen waar deze affectieve en normatieve gevoelens vandaan komen. Uit het onderzoek blijkt dat 9% van de affectieve betrokkenheid van leidinggevend bij de docenten in hun school wordt verklaard door het aantal jaar dat een leidinggevende managementervaring heeft, een functieverleden heeft als docent binnen de school waar men leiding geeft en door de mate waarin een leidinggevende nog lesgevend taken vervult, kenmerken die zijn terug te brengen tot de directheid van leidinggeven.

Uit deze conclusies blijkt in de eerste plaats dat meer onderzoek nodig is naar de veronderstelling dat een *gegroeide* gehechtheid de basis vormt voor loyaliteit. Het onderzoek heeft weliswaar laten zien dat verschillende persoonlijke en beroepsmatige achtergrondkenmerken van invloed zijn op de houding van leidinggevend ten aanzien van docenten, maar bijvoorbeeld ook dat meer managementervaring leidt tot minder affectieve betrokkenheid bij docenten. Met het verstrijken van de tijd wordt de band met docenten dus niet automatisch sterker. Vervolgonderzoek zou zich kunnen richten op de vraag welke veranderingen in de persoonlijkheid van leidinggevend of welke gebeurtenissen

invloed hebben op affectieve en normatieve gevoelens van leidinggeevenden ten aanzien van docenten. In dergelijk onderzoek is het belangrijk om te achterhalen welke aspecten affectieve en normatieve gevoelens oproepen of juist verminderen. De lage verklaarde variantie laat zien dat er andere, niet-onderzochte factoren zijn die invloed hebben op zowel de affectieve betrokkenheid als het gevoel van verplichting van leidinggeevenden ten aanzien van docenten. Deze bevindingen onderstrepen de noodzaak om meer inzicht te krijgen in de oorzaken en ontwikkeling van de affectieve betrokkenheid en het gevoel van verplichting van leidinggeevenden. Daarbij kan bijvoorbeeld worden gedacht aan meer algemene waarden van leidinggeevenden ten aanzien van andere mensen of ten opzichte van functionele verantwoordelijkheden.

Daarnaast kan worden aangetekend dat de achtergrondkenmerken die in het onderzoek zijn gerelateerd aan de houding van leidinggeevenden ten aanzien van docenten – persoonlijke en beroepsmatige achtergrondkenmerken en structurele kenmerken van besturen en scholen – grotendeels vastliggen. Wellicht dat in vervolgonderzoek ook andere, meer veranderlijke factoren en interpersoonlijke processen zijn te onderscheiden die een effect kunnen hebben op zowel de affectieve betrokkenheid als het gevoel van verplichting van leidinggeevenden. Daarbij kan bijvoorbeeld worden gedacht aan het onderzoeken van de invloed van de relatie met docenten, waarbij zaken als vertrouwen, respect, waardering, de ervaren steun door docenten of gevoelens van wederzijdse verplichting kunnen worden opgenomen (Ellemers 2000, 19; vergelijk Graen en Uhl-Bien 1995; Uhl-Bien en Maslyn 2003). Leidinggeevenden zouden zich meer betrokken of verplicht kunnen voelen ten aanzien van docenten, als zij meer tevreden zijn over hun relatie met docenten, sterker het idee hebben dat alternatieven onaantrekkelijk zijn en al meer geïnvesteerd hebben in hun huidige relatie met docenten (vergelijk Rusbult et al. 1994 in Ellemers 2000, 7).

Het onderzoek heeft bovendien aangetoond dat schoolorganisatorische kenmerken niet van invloed zijn op de houding van leidinggeevenden ten aanzien van docenten.<sup>143</sup> Hoewel ‘harde’, structurele kenmerken dus geen effect lijken te hebben op de loyaliteit ten aanzien van docenten, sluit die bevinding niet de invloed uit van meer ‘zachte’ factoren in de context waarbinnen leidinggeevenden en docenten dagelijks met elkaar samenwerken. In vervolgonderzoek zou dan ook aandacht kunnen worden besteed aan de mogelijke invloed van bijvoorbeeld organisatiecultuur, schoolklimaat en collegiale omgangsvormen.

## 9.4 Vervolgonderzoek naar loyaliteitsconflict

In deze paragraaf wordt stilgestaan bij de uitkomsten van het onderzoek naar loyaliteitsconflict en de inschatting van relationele consequenties (gevoelens van schuld en bezorgdheid). Daarbij wordt in eerste instantie ingegaan op de kanttekeningen die

---

<sup>143</sup> Op deze plaats moet nogmaals worden onderstreept dat het gaat om de door bestuurders, schoolleiders en middenmanagers *gepercipieerde* organisatorische kenmerken.

leidinggevendens hebben geplaatst bij het onderzoek naar schuld en bezorgdheid (9.4.1). Vervolgens wordt verkend hoe daar in vervolgonderzoek rekening mee gehouden kan worden (9.4.2), waarbij het onderzoek naar en de beoordeling van schuld en bezorgdheid tevens in een breder wetenschappelijk debat worden geplaatst (9.4.3).

#### 9.4.1 Kanttekeningen bij schuld en bezorgdheid

Het onderzoek heeft laten zien dat de inschatting die leidinggevendens maken van de consequenties van hun gedrag voor de relatie met docenten, een (partieel) mediërend effect heeft op de relatie tussen de affectieve betrokkenheid en loyaal gedrag. Hoewel de variabelen die zijn gebruikt voor het meten van deze inschatting – gevoelens van schuld en bezorgdheid – betrouwbaar zijn gemeten, zijn in de toelichting op de vragenlijst en in het kwalitatief onderzoek door enkele leidinggevendens ook verscheidene kanttekeningen geplaatst bij deze variabelen. Uit die kanttekeningen bleek dat enkele leidinggevendens de nodige reserves hebben bij het moeten aanduiden van hun gevoelens als ‘schuld’ en ‘bezorgdheid’. Het benoemen van loyaliteitsconflicten in termen van schuld en bezorgdheid heeft bij sommige leidinggevendens geleid tot een ongemakkelijk gevoel, dat suggereert dat deze leidinggevendens schuld en bezorgdheid over de relatie met docenten geen legitieme gevoelens vinden in hun werk.

Een mogelijke verklaring voor deze gevoelens van ongemak wordt geboden door Kelchtermans en Piot (2010), die de stand van zaken in het onderzoek naar emoties bij schoolleiders in kaart hebben gebracht. Zij stellen dat emoties vaak worden gezien als *‘idiosyncratische, toevallige, tijdelijke en bovenal vervelende neveneffecten van schoolleiderschap, die zoveel mogelijk gecontroleerd en dus het liefst in de kiem gesmoord [dienen] te worden’* (Kelchtermans en Piot 2010, 68). Het aanduiden van emoties als een ‘vervelend neveneffect’ zou ook op kunnen gaan voor gevoelens van schuld en bezorgdheid. Uit de kanttekeningen die enkele deelnemers aan het onderzoek bij gevoelens van schuld en bezorgdheid hebben gemaakt, ontstaat het vermoeden dat zij hun houding en handelen als leidinggevendens als rationeel willen voorstellen. Alles wat verwijst naar gevoelens van loyaliteitsconflict, schuld of bezorgdheid, zou vermeden of onderdrukt moeten worden, of niet getoond en voor zichzelf gehouden moeten worden (Kelchtermans en Piot 2010, 68-69). De idee die hier volgens Kelchtermans en Piot (2010, 69) achter schuil gaat, is dat leidinggevendens het gevoel hebben dat ze (handelen vanuit) emoties achterwege moeten laten om als rationeel en daarmee ‘professioneel leidinggevende’ op te treden.

#### 9.4.2 Vervolgonderzoek

Omdat het empirisch onderzoek de theoretische veronderstelling heeft bevestigd dat de inschatting van relationele consequenties (gevoelens van schuld en bezorgdheid over de relatie met docenten) een cruciaal mechanisme is om loyaliteit en loyaliteitsconflict te begrijpen, ligt het niet voor de hand om deze variabele op grond van door enkele leidinggevendens gemaakte kanttekeningen te schrappen. Het onderzoeken van loyaliteitsconflicten kan juist een goede ingang zijn om loyaliteit te bestuderen. Meer kwalitatief onderzoek naar loyaliteitsconflicten (bijvoorbeeld aan de hand van concrete dilemma’s en situaties), zou in dat opzicht kunnen lonen.

Dat neemt niet weg dat (ook) vervolgonderzoek aandacht zal moeten besteden aan de sterk normatieve lading die gevoelens van schuld en bezorgdheid in dagelijkse praktijken kunnen hebben. Dat kan op verschillende manieren gestalte krijgen. In de eerste plaats zouden pogingen kunnen worden ondernomen om gevoeligheden rond deze concepten te omzeilen, bijvoorbeeld door enkele stellingen af te zwakken, of door variabelen op te nemen die op schuld en bezorgdheid lijken. Ten tweede zouden het ongemak en de weerstand bij gevoelens van schuld en bezorgdheid juist tot onderwerp van – met name kwalitatief – onderzoek gemaakt kunnen worden. Waar komt dat ongemak vandaan en hoe verklaren leidinggeevenden dat gevoel? Zo zou bijvoorbeeld de stelling kunnen worden opgeworpen dat leidinggeevenden die een groter belang hechten aan wat docenten van hen vinden of behoefte hebben aan de sociale steun van docenten (vergelijk Krüger 1994), eerder een gevoel van schuld of bezorgdheid ontwikkelen op het moment dat ze niet aan de verwachtingen van docenten kunnen voldoen. Bovendien zou het interessant kunnen zijn om te onderzoeken of schuld en bezorgdheid gevoelens zijn die horen bij de (positie als) leidinggevende, of als meer algemene kenmerken van mensen gezien moeten worden. In de derde en laatste plaats zou bestudeerd kunnen worden welke betekenis leidinggeevenden geven aan gevoelens van schuld en bezorgdheid en of dat van invloed is op hoe zij met loyaliteitsconflicten omgaan, bijvoorbeeld door loyaliteitsconflicten te onderdrukken, niet te tonen of voor zichzelf te houden.

#### 9.4.3 Schuld en bezorgdheid: egoïstisch of altruïstisch?

Aangezien het onderzoek heeft aangetoond dat gevoelens van schuld en bezorgdheid een belangrijk mechanisme vormen tussen de affectieve betrokkenheid bij docenten en loyaal gedrag door leidinggeevenden, is het interessant om in vervolgonderzoek nader stil te staan bij de precieze aard van die gevoelens. Loyaliteit en loyaliteitsconflict raken namelijk ook aan een breder wetenschappelijk debat over het werkelijke bestaan van altruïsme. Naar aanleiding van dat debat kan de vraag worden opgeworpen of loyaliteit (als pro sociaal gedrag) getuigt van altruïsme, of dat loyaliteit in wezen een vorm van egoïsme of zelfzuchtigheid is, waarbij het degene die loyaal is, te doen is om de voordelen die loyaal gedrag hem of haar zelf opleveren, zoals ‘een goed gevoel’ (Tiemeijer 2011, 71).

Welk standpunt in de discussie over altruïsme en egoïsme wordt gehuldigd, is van belang voor de beoordeling van gevoelens van schuld en bezorgdheid als mediërend mechanisme. Als wordt uitgegaan van het bestaan van altruïsme, dan kunnen gevoelens van schuld en bezorgdheid worden gezien als een mechanisme dat er toe leidt dat affectieve betrokkenheid resulteert in loyaal gedrag om het ‘lijden’ van docenten te verlichten. Leidinggeevenden worden in die opvatting gedreven door de wens om docenten te helpen, en niet door eigenbelang. Wordt echter verondersteld dat loyaal gedrag niet voorkomt uit altruïsme, maar eerder uit egoïsme, dan kan loyaal gedrag worden gezien als gedrag dat voorkomt uit de wens van leidinggeevenden om bij henzelf de negatieve gevoelens van schuld en bezorgdheid weg te nemen die ontstaan wanneer zij docenten zien ‘lijden’. In essentie gaan gevoelens van schuld en bezorgdheid in dat geval niet om de ander (docenten), maar om de eigen gevoelstoestand van leidinggeevenden (Tiemeijer 2011, 71). In dat licht kan het interessant zijn om in vervolgonderzoek naar loyaliteitsconflict, schuld en bezorgdheid aan te sluiten bij het debat over altruïsme en egoïsme.

## 9.5 Vervolgonderzoek naar loyaal gedrag

In het onderzoek zijn verschillende typen loyaal gedrag van leidinggeevenden onderzocht. In paragraaf 9.5.1 wordt ingegaan op mogelijke verklaringen voor de gevonden gemiddelde scores voor loyaal gedrag. Bovendien wordt een mogelijke verklaring geformuleerd voor het ontbreken van verschillen in loyaal gedrag tussen bestuurders, schoolleiders enerzijds en middenmanagers anderzijds. Vervolgens wordt stilgestaan bij de meting van loyaal gedrag en het onderzoek naar de kosten en offers die met loyaal gedrag gepaard gaan, waarbij verschillende aanbevelingen worden gedaan voor vervolgonderzoek (9.5.2).

### 9.5.1 Mogelijke verklaringen voor loyaal gedrag

Eén van de conclusies die in het oog springt, is dat de gemiddelde scores voor alle in het onderzoek bestudeerde typen loyaal gedrag rond het theoretisch middelpunt van de schaal schommelen (zie hoofdstuk 7.2). Een mogelijke verklaring daarvoor is eerder in dit hoofdstuk besproken (paragraaf 9.2.2), namelijk dat sprake is van een mechanisme waarbij loyaliteit als *'golden mean'* het midden houdt tussen *'verraad'* aan de ene kant en *'fanatisme'* aan de andere kant (vergelijk Mele 2001). Uit het onderzoek ontstaat het beeld dat het erkennen van loyaal gedrag bij sommige leidinggeevenden gevoelig lijkt te liggen. Dat is wellicht de reden dat loyaal gedrag in enkele interviews en focusgroepen is voorzien van diverse toelichtingen, nuanceringen en soms afzwakkingen. Een mogelijke verklaring voor dit verschijnsel is af te leiden uit het werk van Hajdin, die wijst op de rechtvaardiging die loyaliteit altijd lijkt te vragen. *'The concept of loyalty (...) creates a need for a theory that will explain how doing something other than what should otherwise be done can be a good thing when it is a manifestation of loyalty'* (Hajdin 2005, 261). Leidinggeevenden zouden het gevoel kunnen hebben dat ze zich moeten verdedigen voor hun loyaliteit. *'Defenders of loyalty thus have to prove that this particular kind of loyalty enables us to achieve something valuable that cannot be achieved without loyalty'* (Hajdin 2005, 262).

Een tweede opvallende conclusie van het onderzoek is dat bestuurders, schoolleiders en middenmanagers – in tegenstelling tot de gevonden verschillen in affectieve betrokkenheid, het gevoel van verplichting en de inschatting van relationele consequenties – niet significant van elkaar verschillen in hun loyaal gedrag ten aanzien van docenten (zie hoofdstuk 7.2).<sup>144</sup> Een mogelijke verklaring voor het ontbreken van verschillen in loyaal gedrag tussen typen leidinggeevenden, zou geboden kunnen worden door de hoeveelheid ruimte die leidinggeevenden ervaren om loyaal te kunnen handelen. Hoewel middenmanagers wellicht sterker gemotiveerd zijn om loyaal te zijn (ze voelen zich immers sterker betrokken, hebben een groter gevoel van verplichting en voelen zich schuldiger en bezorgder ten aanzien van docenten) dan bestuurders en schoolleiders, zouden zij tegelijk minder discretionaire ruimte en mogelijkheden kunnen ervaren dan

144 Alleen bij bufferen werd een zeer klein, maar significant verschil gevonden tussen middenmanagers enerzijds en bestuurders en schoolleiders anderzijds.



bestuurders en schoolleiders om loyaal te kunnen zijn.<sup>145</sup> De in hoofdstuk 7.4.4 beschreven (kwantitatieve) bevindingen lijken die verklaring te ondersteunen: het zijn vooral middenmanagers die zich begrensd voelen in hun loyaliteit.

## 9.5.2 Het onderzoeken van loyaal gedrag

In hoofdstuk 3 is uitgewerkt dat op basis van de literatuur vier typen loyaal gedrag zijn onderzocht: bufferen, het tonen van toewijding, het opofferen van persoonlijke belangen en de opoffering door consequenties voor eigen gedrag te accepteren.<sup>146</sup> Deze typen gedrag gelden als ‘paraplu-begrippen’, waaronder verschillende, meer concrete handelingen vallen. Dit onderzoek heeft daarmee geen uitputtende lijst van loyaal gedrag bestudeerd; op basis van de literatuur (bijvoorbeeld Kleinig 1996; Keller 2007; 2009) moet worden onderkend dat ook andere handelingen als ‘loyaal’ zouden kunnen doorgaan. Het onderzoek naar loyaal gedrag zou op twee manieren kunnen aangevuld.

In de eerste plaats kan het onderzoek naar loyaal gedrag worden *verbreed*. De vier in dit onderzoek bestudeerde vormen van loyaal gedrag kunnen in vervolgonderzoek worden aangevuld met andere typen loyaal gedrag. Daarbij gaat het niet alleen om actieve vormen van loyaal gedrag.<sup>147</sup> Het onderzoek heeft ook laten zien dat loyaliteit niet altijd tot uiting komt in een actieve inzet voor docenten. Vervolgonderzoek zou zich

---

145 Deze redenering sluit aan bij één van de centrale theorieën uit de literatuur over Human Resource Management (HRM). Appelbaum et al. (2000; vergelijk Boxall en Purcell 2008) kennen bij het verklaren van de relatie tussen HRM en prestaties van organisaties een belangrijke rol toe aan het AMO-model (*Abilities, Motivation, Opportunities*). Hierin wordt verondersteld dat de prestaties van individuen de resultante zijn van hun capaciteiten (A), motivatie (M) en mogelijkheden om te presteren (O). Als loyaal gedrag wordt beschouwd als de optelsom van de capaciteiten, motivatie en mogelijkheden van leidinggevenden om te presteren, dan zou het ontbreken van verschillen in loyaal gedrag verklaard kunnen worden door de ‘compensatie’ door bestuurders en schoolleiders ten opzichte van middenmanagers van een lagere motivatie (affectieve betrokkenheid, het gevoel van verplichting en de inschatting van relationele consequenties) met grotere (ervaren) mogelijkheden om loyaal te zijn.

146 In hoofdstuk 7.3.6 is op basis van het empirisch onderzoek gesteld dat het bij de opoffering door consequenties voor eigen gedrag te accepteren gaat om handelingen die in (te) geringe mate appelleren aan de loyaliteit aan docenten.

147 Aangezien loyaal gedrag als ‘actieve inzet’ raakvlakken heeft met solidair gedrag, zou onderzoek naar loyaal gedrag bijvoorbeeld kunnen profiteren van onderzoek naar organisatiesolidariteit (bijvoorbeeld Koster en Sanders 2006), of theorieën uit de psychologie en de sociologie die zich met solidariteit en steun binnen (familie)relaties bezig houden (bijvoorbeeld Merz et al. 2007). Bij organisatiesolidariteit gaat het om gedrag dat een bepaalde medewerker of leidinggevende vertoont naar iemand anders. Tevens wordt benadrukt dat solidair gedrag niet vanzelf ontstaat, maar dat aan het vertonen van dit gedrag kosten en opbrengsten zijn verbonden. Verondersteld wordt dat kosten en opbrengsten worden beïnvloed door de mate waarin een andere partij solidair gedrag vertoont (Koster 2005).



ook kunnen richten op meer inactieve uitingen van loyaal gedrag (bijvoorbeeld Withey en Cooper 1992). Leidinggevendenden kunnen ook loyaal zijn door docenten niet in het openbaar te bekritisieren, of door 'het nog even aan te zien'. Ook zou vervolgonderzoek aandacht kunnen besteden aan zogenaamde *coping* mechanismen, bijvoorbeeld door te bestuderen hoe leidinggevendenden omgaan met conflicterende loyaliteiten.

In de tweede plaats kan het onderzoek naar loyaal gedrag worden *gespecificeerd*. De bestudeerde typen loyaal gedrag hebben betrekking op een veel omvattend geheel van gedragingen. Uit het onderzoek (vergelijk hoofdstuk 7.4.3) blijkt dat leidinggevendenden op verschillende manieren eenzelfde type loyaal gedrag kunnen vertonen.<sup>148</sup> Een tweede optie om onderzoek naar loyaal gedrag te verbeteren, is daarom om de in dit onderzoek bestudeerde typen gedrag nader te specificeren. Zo zou bufferen kunnen worden gespecificeerd naar verschillende typen bufferend gedrag. En bij het opofferen van persoonlijke belangen zou preciezer gemaakt kunnen worden om welke belangen het precies gaat.<sup>149</sup> Wanneer de meting van loyaal gedrag preciezer wordt gemaakt, wordt het ook gemakkelijker om eenduidig aan te tonen welke factoren loyaal gedrag veroorzaken.

### 9.5.3 Vervolgonderzoek naar kosten en offers

Ten slotte dient in vervolgonderzoek meer aandacht besteed te worden aan het meten van de kosten en offers die met loyaal gedrag gepaard gaan. Hoewel de schalen voor loyaal gedrag betrouwbaar zijn gemeten, moet ook worden geconstateerd dat schalen in wezen bestaan uit twee delen. Het ene deel meet de actieve inzet voor docenten, het andere deel heeft betrekking op de kosten en offers die loyaal gedrag met zich meebrengt. Hoewel de kosten en offers cruciaal zijn voor loyaliteit als construct (zie hoofdstuk 3), zou deze specifieke opzet van de stellingen invloed gehad kunnen hebben op de scores die leidinggevendenden hebben gegeven voor de stelling om loyaal gedrag te meten, bijvoorbeeld doordat zij het (on)eens zijn met een deel van de stelling.<sup>150</sup>

Het vaststellen van de kosten en offers van loyaal gedrag gaat bovendien gepaard met een ander methodisch probleem, namelijk dat het complex is gebleken om de veronderstelde kosten en offers van loyaal gedrag te operationaliseren.<sup>151</sup> Uit het onderzoek

---

148 Dat zou overigens ook een (methodologische) verklaring kunnen zijn voor de gemiddelde scores in loyaal gedrag door leidinggevendenden. Het ene type gedrag wordt wel vertoond, het andere type minder.

149 De hoge standaarddeviatie bij dit type loyaal gedrag zou verklaard kunnen worden doordat leidinggevendenden (verschillen in de mate waarin zij) persoonlijke belangen verwarren met of gelijk stellen aan bijvoorbeeld school- of leerlingbelangen.

150 Bij het onderzoeken van 'opoffering' als loyaal gedrag zou dat ten koste kunnen zijn gegaan van het onderscheidend vermogen van de schalen. 'Opoffering' is als het ware twee maal in de stelling opgenomen: het gaat om opofferend gedrag, maar ook om de opoffering als kosten of offers die met dat gedrag gepaard gaan.

151 Dat heeft bijvoorbeeld te maken met hetzelfde fenomeen dat speelde bij het onderzoeken van gevoelens van schuld en bezorgdheid (zie paragraaf 9.4): bij een enkele leidinggevende was het maken van bepaalde kosten en offers vanuit de loyaliteit aan docenten uit den boze, bijvoorbeeld als het belangen van leerlingen zou raken.

is gebleken dat loyaal gedrag in sterke mate situatieafhankelijk is. Dat impliceert echter ook dat het van concrete situaties, omstandigheden en specifiek gedrag afhangt wat de 'kosten' of 'offers' precies zijn, en hoe leidinggevendenden die kosten en offers percipiëren. Kosten, offers en de afweging daarover zijn afhankelijk van de situatie die aan de orde is, en variëren waarschijnlijk meer dan werd verondersteld in de in dit onderzoek gehanteerde stellingen.

Er zijn verschillende mogelijkheden om in vervolgonderzoek rekening te houden met de kosten en offers die met loyaal gedrag gepaard gaan. Een mogelijke oplossing voor zowel de gepaarde, dubbele stellingen (waarbij kosten aan de inzet voor docenten zijn gekoppeld) als de situatieafhankelijkheid van kosten en offers, is om loyaal gedrag, kosten en offers in vervolgonderzoek te ontkoppelen. Met andere woorden: de inzet en de kosten en offers die uit loyaal gedrag voortvloeien, zouden dan als afzonderlijke variabelen worden onderzocht. Een andere mogelijkheid die kan worden overwogen, is om het onderzoek naar loyaal gedrag te verbinden aan een specifiek(er) thema of issue. Daarbij zouden afzonderlijke stellingen over de inzet of handelingsopties van leidinggevendenden opgenomen kunnen worden, maar ook over de perceptie, mate van (acceptabele) kosten en offers of de bereidheid om kosten te maken in die specifieke situatie. Bij beide opties zou gekeken kunnen worden of er samenhang is tussen de inzet van leidinggevendenden voor docenten en hun overwegingen over kosten en offers. Dergelijk onderzoek zou overigens ook licht kunnen werpen op de vraag of er verschillen zijn tussen typen loyaal gedrag in de mate waarin ze (een bereidheid tot) het maken van kosten of het brengen van offers vereisen (vergelijk Nathanson 2009, 156). Een laatste mogelijkheid voor vervolgonderzoek is om niet alleen te kijken naar de offers en kosten die met loyaal gedrag gepaard gaan, maar ook naar de opbrengsten die leidinggevendenden met hun gedrag verwachten te bereiken. Kosten en offers zouden dan afgezet kunnen worden tegen de verwachte opbrengsten.

#### 9.5.4 Relateer loyaliteit aan effecten

In het onderzoek is loyaal gedrag onderzocht als afhankelijke variabele. Die keuze brengt met zich mee dat er geen uitspraken kunnen worden gedaan over de effecten van loyaliteit, bijvoorbeeld of relaties met docenten beter zijn bij leidinggevendenden die loyaler zijn dan hun collega's, of dat een grotere mate van loyaliteit van een leidinggevende gepaard gaat met een groter vertrouwen van docenten in de leidinggevende en een beter schoolklimaat.

Een laatste aanbeveling zou daarom zijn om in vervolgonderzoek aandacht te besteden aan de effecten van loyaliteit. Zo kan worden gedacht aan het bestuderen van effecten van loyaal gedrag van leidinggevendenden op bijvoorbeeld de kwaliteit van relaties tussen managers (leidinggevendenden) en hun ondergeschikten (docenten), de door werknemers ervaren steun van de organisatie, arbeidstevredenheid of de betrokkenheid van werknemers (docenten) bij de organisatie (onder meer Meyer et al. 2002; Uhl-Bien en Maslyn 2003). Onderzoek zou zich ook kunnen richten op het bestuderen van effecten van de loyaliteit van leidinggevendenden aan docenten op de aard en kwaliteit van relaties met andere bij het onderwijs betrokken belanghebbenden.

## 9.6 Vervolgonderzoek naar factoren die van invloed zijn op loyaal gedrag

Het bestuderen van loyaliteit als een samenspel tussen houding en gedrag was een belangrijk uitgangspunt van het onderzoek. In paragraaf 9.6.1 worden de gevonden verbanden tussen de houding ten aanzien van docenten en loyaal gedrag door leidinggeevenden kritisch tegen het licht gehouden. Vervolgens worden enkele aanbevelingen gedaan voor vervolgonderzoek naar de relatie tussen houding en loyaal gedrag, vooral met het oog op het vergroten van de verklaarde variantie in loyaal gedrag (9.6.2).

### 9.6.1 Het verband tussen houding en gedrag

In dit onderzoek gaat het om een momentopname van de loyaliteit van leidinggeevenden. Loyaliteit is cross-sectioneel onderzocht, met één meting op één moment. Hoewel de onderzoeksconclusies over verbanden tussen houding en loyaal gedrag van leidinggeevenden redelijk eenduidig lijken, gaat het eigenlijk om correlatieve verbanden. In feite is het op grond van het cross-sectionele onderzoek niet mogelijk om vast te stellen of affectieve betrokkenheid en het gevoel van verplichting van leidinggeevenden ten aanzien van docenten de oorzaak of het gevolg zijn van loyaal gedrag (vergelijk Ellemers 2000, 8).<sup>152</sup> Zijn leidinggeevenden loyaal aan hun docenten vanuit affectieve betrokkenheid en een gevoel van verplichting, of voelen ze zich gehecht aan docenten omdat ze zich loyaal voor hen inzetten?

Hoewel er samenhang is aangetoond tussen houding en gedrag, blijft de causale oorzaak-gevolg relatie ook onduidelijk omdat de conclusies over loyaliteit gebaseerd zijn op correlaties tussen zelfrapportages van leidinggeevenden van hun affectieve betrokkenheid, gevoel van verplichting en hun inschatting van relationele consequenties enerzijds, en zelfrapportages van loyaal gedrag anderzijds. Hoewel het effect van *common method variance* nagenoeg kan worden uitgesloten (zoals eerder in dit hoofdstuk is aangetoond), blijft één van de risico's van zelfrapportage dat de zelfscores van respondenten zijn opgedreven. Het is mogelijk dat leidinggeevenden hoge(re) niveaus van bijvoorbeeld loyaal gedrag, affectieve betrokkenheid en een gevoel van verplichting gerapporteerd hebben. Scores voor loyaal gedrag en de antecedenten daarvan moeten dan ook met enige voorzichtigheid worden beschouwd. Echter, zelfs (te) hoge zelfrapportages beïnvloeden de samenhang tussen variabelen niet. Kortom, hoewel daadwerkelijke verschillen in gedrag tussen leidinggeevenden niet zijn geobserveerd, gaat dit onderzoek uit van valide en betrouwbare conclusies voor wat betreft de correlaties tussen antecedenten en de afhankelijke variabele, loyaal gedrag van bestuurders, schoolleiders en middenmanagers.

---

<sup>152</sup> De cross-sectionele meting die door middel van de survey is uitgevoerd, impliceert ook dat er geen uitspraken kunnen worden gedaan over hoe de loyaliteit van leidinggeevenden zich over de tijd heen ontwikkelt. Ook kunnen geen uitspraken worden gedaan over de invloed van nieuw publiek management of andere hervormingen in het onderwijs op de loyaliteit van leidinggeevenden aan docenten.

Om te kunnen bepalen wat nu precies het belang is van gehechtheid (als houding), is het wel nodig om in vervolgonderzoek preciezer te kijken naar de relatie tussen houding en loyaal gedrag van leidinggevendenden (bij voorkeur meer specifieke gedragingen, zoals is uitgewerkt in paragraaf 9.5.2). Een beter beeld van een causale relatie kan alleen ontstaan door het gebruik van andere onderzoeksmethoden, bijvoorbeeld door zelfrapportages van leidinggevendenden te koppelen aan gedragsobservaties door derden (Ellemers 2000, 13), zoals ook is voorgesteld in hoofdstuk 9.2.3. Onderzoek zou zich daarbij onder meer kunnen richten op het bestuderen van concreet gedrag van leidinggevendenden in alledaagse managementpraktijken. Daarbij zouden meer kwalitatieve methoden ingezet kunnen worden, waarbij aandacht is voor de manier waarop loyaliteit wordt uitgedrukt in rituelen, rollen, taal of informele praktijken en gebruiken binnen (school)organisaties (bijvoorbeeld Oglensky 2008). Aangezien dit onderzoek heeft aangetoond dat (loyaal)gedrag afhangt van de context en van situaties, zouden observaties vooral gericht moeten zijn op de wijze waarop leidinggevendenden omgaan met situaties die hen voor problemen en dilemma's plaatsen en de manier waarop ze problemen oplossen (vergelijk Baxter et al. 1997; Wassink 2004). In vervolgonderzoek zouden bijvoorbeeld mini-cases in context kunnen worden onderzocht, met verschillende modaliteiten voor gedrag door leidinggevendenden die in meer of mindere mate de loyaliteit aan docenten representeren. Andere methoden die kunnen worden ingezet bij het onderzoeken van de causaliteit van relaties tussen houding en loyaal gedrag zijn longitudinaal<sup>153</sup> of experimenteel onderzoek (Ellemers 2000, 13).

### 9.6.2 Onverklaarde variantie

Het onderzoek maakt daarnaast duidelijk dat – ook als rekening wordt gehouden met affectieve betrokkenheid, het gevoel van verplichting en de inschatting van relationele consequenties – nog lang niet alle verschil in loyaal gedrag is verklaard. In hoofdstuk 7.3 bleek dat er nog relatief veel onverklaarde variantie blijft bestaan. Dat betekent dat loyaal gedrag ook door andere dan de onderzochte factoren wordt verklaard. Dat hoeft op zich niet als probleem te worden beschouwd. Het onderzoek had immers niet tot doel om een volledige beschrijving van de werkelijkheid na te streven, maar eerder om inzicht te krijgen in het functioneren van leidinggevendenden ten aanzien van docenten in het voortgezet onderwijs en te begrijpen welke processen een rol spelen in hun loyaliteit en loyaliteitsconflicten. Zoals is aangegeven in de inleiding van dit hoofdstuk, heeft dit onderzoek met het aantonen van een mediërend effect meer inzicht geboden in de structuur achter processen van loyaliteit en loyaliteitsconflict, en zijn factoren gevonden die op loyaal gedrag van invloed zijn (vergelijk Ellemers 2000, 22).

Dat neemt niet weg dat er nog meer onderzoek kan worden gedaan naar *andere* factoren die verschillen in loyaal gedrag kunnen verklaren. Daar zijn verschillende mogelijk-

---

153 Onderzoekers die vanuit een longitudinaal onderzoeksperspectief geïnteresseerd zijn hoe loyaliteit zich over de tijd heen ontwikkelt, zouden loyaliteit bijvoorbeeld kunnen meten op verschillende tijdstippen tijdens processen van organisatieontwikkeling of (onderwijs)vernieuwingen (vergelijk Morrow 1993; Morrow en McElroy 1993).

heden voor. In de eerste plaats kunnen aanvullende variabelen worden opgenomen die betrekking hebben op de houding van leidinggevendenden ten aanzien van docenten. Daarbij kan bijvoorbeeld worden gedacht aan verschillende alternatieven voor het onderzoeken van de affectieve en/ of normatieve gevoelens van leidinggevendenden ten aanzien van docenten, zoals de identificatie met de groep als een belangrijke determinant van loyaliteit (vergelijk Zdaniuk en Levine 2001, 503; Levine en Moreland 2002), of de betrokkenheid bij een relatie (vergelijk Arriaga en Agnew 2001). Ook kan het interessant zijn om in vervolgonderzoek aandacht te besteden aan het feit dat leidinggevendenden kunnen besluiten om zich loyaal te tonen tegenover docenten op basis een heel bewuste, cognitieve redenering (vergelijk Ducommun-Nagy 2008, 118), waarbij loyaliteit uiteindelijk toch ook persoonlijke of strategische voordelen zal hebben (vergelijk Levine en Moreland 2002, 206-207).

In de tweede plaats zou het mediërende effect van de inschatting van relationele consequenties zelf nader bestudeerd kunnen worden. Aangezien een partieel mediërend effect van de inschatting van relationele consequenties op de relatie tussen affectieve betrokkenheid en toewijding is gevonden, zou bij dit type loyaal gedrag bijvoorbeeld onderzocht kunnen worden of sprake is van een andere mediërende variabele(n) (vergelijk Baron en Kenny 1986).

Een derde aanbeveling is om de gedragsmatige consequenties van de affectieve en normatieve houding van leidinggevendenden ten aanzien van docenten nader te onderzoeken. Eén van de bevindingen van dit onderzoek is dat de affectieve betrokkenheid van leidinggevendenden bij docenten en hun gevoel van verplichting ten aanzien van docenten – belangrijke determinanten zijn van loyaal gedrag. Het onderzoek heeft verschillen aangetoond in de mate waarin de verschillende typen loyaal gedrag worden verklaard door affectieve betrokkenheid en het gevoel van verplichting en in de mate waarin een bepaald type loyaal gedrag hoofdzakelijk wordt beïnvloed door affectieve betrokkenheid, of juist door het gevoel van verplichting bij docenten.<sup>154</sup> Zoals eerder is vermeld (in paragraaf 9.3.2), stellen Meyer en Parfyonova (2010) dat bij dat laatste concept eigenlijk een onderscheid moet worden gemaakt in het gevoel een morele verplichting te hebben en het gevoel iets of iemand iets verplicht te zijn. De hypothese van Meyer en Parfyonova is dat de gedragsmatige consequenties van deze twee typen gevoel van verplichting verschillend kunnen zijn.<sup>155</sup>

Toegepast op dit onderzoek, zal een leidinggevende die het gevoel van verplichting ervaart als een morele plicht, een sterke, intrinsieke wens hebben om te handelen in het belang van docenten, omdat dat (moreel) juist is om te doen. Op basis van Meyer en Parfyonova (2010) kan worden gesteld dat leidinggevendenden die hun gevoel van verplichting ervaren als een *morele plicht*, eerder geneigd zijn docenten vol te steunen (bijvoorbeeld

---

154 Dat is op zichzelf ook al een interessante bevinding, omdat in de literatuur doorgaans wordt aangenomen dat affectieve betrokkenheid meer variantie in gedrag verklaart dan normatieve betrokkenheid of het gevoel van verplichting (bijvoorbeeld Meyer en Herscovitch 2001; Meyer et al. 2002; vergelijk Meyer en Parfyonova 2010).

155 Meyer en Parfyonova (2010) pleiten er voor om niet zozeer naar de invloed van affectieve of normatieve betrokkenheid afzonderlijk te kijken, maar eerder naar de invloed van de combinatie van affectieve en normatieve betrokkenheid.

omdat de waarden van docenten overeenkomen met hun eigen waarden) en zich voor hen te zetten, zelfs bij tegenspoed. Een leidinggevende echter die het gevoel van verplichting ervaart alsof h/zij docenten iets *schuldig* is, zal handelen ten gunste van docenten om de sociale kosten te vermijden die ontstaan als dat niet zou gebeuren. Leidinggevend die ervaren dat zij docenten iets schuldig zijn, zullen, als ze zich inzetten voor docenten, ervaren dat ze dat doen om een door docenten gecontroleerde vorm van ‘beloning’ te krijgen, ‘straf’ van docenten te vermijden of om de verwachtingen van docenten te vervullen (vergelijk Meyer en Parfyonova 2010). Voor het inzicht in de relatie tussen houding en gedrag bij loyaliteit kan meer kennis over deze gedragsmatige consequenties van deze verschillende gevoelens van verplichting belangrijk zijn, omdat dat inzicht kan bieden in mechanismen van beloning en straf, die mogelijk van invloed zijn op uitingen van loyaliteit.<sup>156</sup>

Een laatste aanbeveling om onderzoek naar de relatie tussen houding en loyaal gedrag te versterken, heeft betrekking op het bestuderen van de houding van leidinggevend ten aanzien van *specifiek gedrag*. Het onderzoek heeft laten zien dat de samenhang tussen houding en loyaal gedrag lijkt te worden beïnvloed door concrete, specifieke situaties. Bij leidinggevend van wie het gedrag over het algemeen meer wordt beïnvloed door situatie-specifieke gebeurtenissen dan door meer algemene attitudes zal de samenhang tussen houding en loyaal gedrag lager zijn (vergelijk O’Keefe 1990, 194). Daarom zou vervolgonderzoek zich ook kunnen richten op de vraag in hoeverre de affectieve en normatieve houding door leidinggevend eigenlijk als *relevant* wordt beschouwd voor loyaal gedrag. Misschien moeten metingen zich eerder richten op de *specifieke attitude* ten aanzien van een *gegeven actie of handeling* in plaats van een algemene houding ten aanzien van docenten (vergelijk O’Keefe 1990).

## 9.7 Slot

In dit hoofdstuk zijn de bevindingen, conclusies en opzet van het onderzoek bediscussieerd en worden aanbevelingen gedaan voor vervolgonderzoek naar loyaliteit en loyaliteitsconflict. In het volgende en tevens laatste hoofdstuk van dit boek worden de implicaties en aanbevelingen van het onderzoek behandeld. Daarbij zal worden gereflecteerd op het publieke, politieke en wetenschappelijke debat over managers en professionals. Ook wordt aanbevolen om bij de beoordeling van onderwijsvernieuwingen meer rekening te houden met risico’s van vernieuwingen voor verhoudingen tussen leidinggevend en docenten. Tevens wordt stil gestaan bij de vraag hoe professionele leidinggevend in het voortgezet onderwijs kunnen omgaan met loyaliteit en loyaliteitsconflict.

---

<sup>156</sup> Vergelijk Guetzkow (1955). Volgens Guetzkow heeft de manier waarop loyaal gedrag zich manifesteert te maken met ‘beloning’ en ‘straf’. Als iemand loyaal is vanuit een inschatting van ‘beloning’, dan worden loyaliteiten geuit als constructieve, adaptieve, positieve handelingen die steun tot doel hebben. Gaat het echter om ‘straf’, dan kan loyaliteit zich ook richten op het ‘zich conformeren’ en op inschikkelijkheid (Guetzkow 1955). Loyaliteit wordt dan geactiveerd door de ‘straf’ of ‘sancties’ die iemand zal ervaren als hij *niet* loyaal is.

# Hoofdstuk 10

## Implicaties en aanbevelingen

### 10.1 Inleiding

### 10.2 Naar een nieuwe agenda voor het debat over managers en professionals

- 10.2.1 Naar een evenwichtiger debat
- 10.2.2 Naar een genuanceerd debat
- 10.2.3 Naar een gecontextualiseerd debat
- 10.2.4 Van dichotomie naar dialoog

### 10.3 Aanvullende ijkpunten bij onderwijsvernieuwing

### 10.4 Loyaliteit normatief beoordeeld

- 10.4.1 Enkelvoudige of meervoudige loyaliteit?
- 10.4.2 Kritieken

### 10.5 De inbedding van loyaliteit

- 10.5.1 Voorwaarden voor het inbedden van loyaliteit
- 10.5.2 Hoe loyaliteit kan worden ingebed

### 10.6 Slot





## 10.1 Inleiding

In het laatste hoofdstuk van dit boek worden de implicaties en aanbevelingen van het onderzoek besproken. Hoofdstuk 10 bestaat uit drie delen, waarbij de uitkomsten van het onderzoek worden betrokken op het publieke en politieke debat over managers en professionals (paragraaf 10.2), de implementatie van vernieuwingen in het onderwijs (10.3) en ten slotte de omgang van leidinggevendenden met loyaliteit in dagelijkse praktijken (10.4 en 10.5). Per deel is telkens gekozen voor eenzelfde opbouw: op basis van een kritische bespreking van de huidige gang van zaken worden nieuwe en aanvullende ijkpunten geformuleerd voor het voeren van het debat, het implementeren van beleidsimplementatie en het (loyaal) leiding geven aan onderwijs.

In het eerste deel van het hoofdstuk wordt teruggekeerd naar het startpunt van dit boek: het publieke en politieke debat en de wetenschappelijke discussie over managers en professionals. Geconcludeerd wordt dat het debat over managers en professionals nog steeds uiterst gevoelig en controversieel is. Voor- en tegenstanders van managers en management praten niet zelden langs elkaar heen. Bovendien lijkt het beeld van ‘de’ manager als drager van *managerialism* toch vaak de belangrijkste inspiratiebron te blijven. Hoewel velen er – impliciet of expliciet – van uit lijken te gaan dat managers vervreemd zijn van professionals, heeft dit onderzoek duidelijk gemaakt dat de meeste leidinggevendenden in het onderwijs niet vervreemd zijn van docenten, of vertegenwoordigers zijn geworden van bestuur en management. Leidinggevendenden ‘zijn net mensen’<sup>157</sup> en gedragen zich van tijd tot tijd loyaal aan docenten. Paragraaf 10.2 start daarom vanuit de gedachte dat een constructieve discussie over managers en professionals begint met een correct(er) beeld van ‘de’ manager. Het onderzoek dat in de vorige hoofdstukken is gepresenteerd, draagt andere ijkpunten aan voor de publieke en politieke discussie en het beeld van ‘de’ manager. Er worden vier aanbevelingen op hoofdlijnen gepresenteerd om het huidige debat over managers en professionals te preciseren en meer diepgang te geven.

Vervolgens worden implicaties voor de implementatie van onderwijsvernieuwingen besproken. Niet alleen de discussie over managers en professionals heeft de gemoederen in het onderwijs de afgelopen jaren bezig gehouden. Er is ook veel belangstelling geweest voor het verbeteren van de zorgvuldigheid van de implementatie van grootschalige onderwijsvernieuwingen. In paragraaf 10.3 wordt beargumenteerd dat het toetsingskader dat wordt voorgesteld door de Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen (2008) belangrijke risico’s voor leidinggevendenden en verhoudingen binnen scholen over het hoofd ziet. Op basis van deze kritiek wordt gepleit voor het opnemen van een aantal aanvullende ijkpunten om toekomstige onderwijsvernieuwingen te beoordelen.

In het derde en laatste deel van hoofdstuk 10 wordt het accent verlegd van het macro-niveau van de publieke, politieke en wetenschappelijke discussie en de implementatie van onderwijsbeleid naar het micro-niveau van de praktijk van leidinggevendenden.

---

157 Vergelijk ‘Het zijn net mensen. Beelden uit het Midden-Oosten’ van Joris Luyendijk (2006, Amsterdam: Uitgeverij Podium).

In paragraaf 10.4 wordt een antwoord gegeven op de vraag hoe we loyaliteit en loyaliteitsconflict normatief moeten waarderen. En hoe dienen leidinggevendenden om te gaan met loyaliteit? In beleidsdocumenten en de literatuur kunnen grofweg twee normatieve antwoorden worden onderscheiden op die vraag: een pleidooi voor een enkelvoudige loyaliteit aan docenten en een pleidooi voor een meervoudige loyaliteit aan verschillende belanghebbenden. Deze pleidooien worden uitgewerkt (10.4.1) en van tegenwerpingen voorzien op basis van het onderzoek (10.4.2). Beargumenteerd wordt dat de pleidooien voor enkelvoudige en meervoudige loyaliteit nauwelijks gefundeerde en bruikbare ijkpunten bieden om in dagelijkse praktijken met loyaliteit om te gaan. In paragraaf 10.5 wordt daarom een alternatieve opvatting gepresenteerd om de professionele omgang van leidinggevendenden met loyaliteit en loyaliteitsconflict te versterken. Betoogd zal worden dat loyaliteit moet worden ingebed. Een waarschuwing vooraf is daarbij gepast: met het pleidooi voor de inbedding van loyaliteit in lokale praktijken krijgen de aanbevelingen niet zozeer het karakter van een ‘kant-en-klaar recept’ of ‘to do-lijstje’; eerder wordt geprobeerd bestuurders, schoolleiders en middenmanagers te laten zien hoe ze ‘minder slecht en vooral veel beter kunnen leren koken’.<sup>158</sup>

## 10.2 Naar een nieuwe agenda voor het debat over managers en professionals

Het vertrekpunt van dit boek werd gevormd door de discussie over managers en professionals, die zich de afgelopen jaren heeft ontwikkeld tot een polemiek. Hoofdstuk 1 heeft laten zien dat tegenstellingen tussen managers en professionals scherp worden gemarkeerd. Op felle toon wordt gesproken over een verwijdering tussen managers en de professionals die zij aansturen. Vermeende tegenstellingen tussen managers en professionals worden niet alleen vrijuit genoemd, maar ook uitvergroot (‘professionals slachtoffer van management’) of gepresenteerd als een wedstrijd (‘managers versus professionals’).

Dit onderzoek richtte zich niet op het debat over managers en professionals zelf, maar is teruggebracht tot het bestuderen van een aantal veronderstellingen over managers dat het debat domineert. De conclusies van het onderzoek geven aanleiding om deze veronderstellingen te weerleggen en te relativeren. Hoofdstuk 8 heeft laten zien dat veel van de veronderstellingen over leidinggevendenden in het onderwijs aanleiding geven tot vertekening, en niet overeenkomen met de realiteit van houding en gedrag van bestuurders, schoolleiders en middenmanagers.

Toch biedt het onderzoek naar veronderstellingen over leidinggevendenden in het onderwijs de mogelijkheid om met een kritische blik naar het debat over managers en

---

<sup>158</sup> Vergelijk P. Schnabel, ‘Het wijze afdelingshoofd’ (Bespreking van het proefschrift van Y. Witman, ‘De medicus maatgevend’ (2008). In: *NRC Handelsblad*, 23 februari 2008. Geraadpleegd via: <http://www.yolandewitman.nl/> (maart 2011).

professionals in meer algemene zin te kijken. In meerdere opzichten is dat debat namelijk beperkt. Het debat blijft dichotoom van aard, onder meer doordat de discussie over managers en professionals voor een belangrijk deel bestaat uit ‘een voortdurende recycling van stereotypen’ (vergelijk Van Ginneken 2002, IX). Ook komt het perspectief van managers niet even sterk aan bod in de discussie als het perspectief van professionals, wordt er in generaliserende termen over ‘de manager’ gesproken, is er weinig aandacht voor verschillen tussen managers en wordt context structureel verwaarloosd. In deze paragraaf zullen deze aspecten van de discussie kritisch tegen het licht worden gehouden. Op basis van deze kritieken worden aanbevelingen geformuleerd voor het verbeteren en het vernieuwen van het debat. Er worden aanbevelingen gedaan om te komen tot een evenwichtiger, genuanceerder en gecontextualiseerd debat. Tot slot van paragraaf 10.2 wordt gepleit voor een nieuwe agenda voor het debat over managers en professionals. Paragraaf 10.2 gaat over managers en professionals in meer algemene zin, maar zal op verschillende plaatsen worden voorzien van voorbeelden uit het onderwijs.

### 10.2.1 Naar een evenwichtiger debat

Het eerste probleem met huidige discussies over managers en professionals is dat ze *asymmetrisch* en *onevenwichtig* zijn. Het verhaal over de ‘onderdrukte’ professional als ‘slachtoffer’ lijkt meer gewicht in de schaal te leggen dan het verhaal over publieke managers. Aan het verhaal van professionals lijkt door pers, politici en onderzoekers meer ruimte te worden geboden dan aan het verhaal van de manager. Veel artikelen, opiniestukken, columns, boeken, debatten, websites, televisiedocumentaires – maar ook onderzoek, adviesrapporten en politieke partijprogramma’s – zijn als een ‘vilstift’ die ons helpt om de positie van professionals als ‘slachtoffers van het management’ en managers als ‘vervreemd’ te accentueren, en ze vanaf dat moment als vanzelfsprekend waar te nemen (vergelijk Van Ginneken 2002, 14-15). Met enige regelmaat proberen sommigen er doorheen te breken (bijvoorbeeld Noordegraaf 2008; 2010; De Bruijn en Noordegraaf 2010), maar de hoofdstroom van het denken over managers en professionals en de beeldvorming rond managers lijken daardoor onaantast te blijven.<sup>159</sup> De toon van het debat blijft overwegend ‘pro-professional’, zoals in hoofdstuk 1 werd benoemd.

In het huidige debat wordt vooral de nadruk gelegd op het versterken van de beroepstrots van professionals, als een ‘ongekende kracht’ om de maatschappelijke dienstverlening te verbeteren (Jansen et al. 2009). Het pleidooi voor beroepstrots kan worden beschouwd als een bestendinging van het asymmetrische en dichotome karakter van discussie: professionals kunnen trots zijn op hun beroep; managers moeten daar vooral dienstbaar aan zijn. De impliciete assumptie die hierachter lijkt schuil te gaan, en dat is wellicht belangrijker, is dat managers zelf geen beroepstrots hebben. Zij denken in processen, zijn immoreel, hebben een rationele bestuurdersmentaliteit en missen bezieling (bijvoorbeeld Verbrugge 2005). Paradoxaal genoeg lijken juist managers te kampen met ‘beroepszeer’. In het huidige publieke en politieke klimaat worden nut en noodzaak van

---

159 Vergelijk voor deze verwoording Van Ginneken (2002, IX).

hun werk vaak miskend, en kan een gebrek aan waardering worden waargenomen voor de motivatie, inspiratie, inzet, kwaliteit en prestaties van bestuurders en managers.<sup>160</sup>

In hoofdstuk 1 werd de stelling opgeworpen dat de ruimte die in het publiek debat wordt genomen voor het discussiëren op basis van veronderstellingen, deels te maken heeft met het feit dat over managers relatief weinig bekend is. Met andere woorden: ‘onbekend maakt onbemind’. Om publiek, politiek en wetenschap meer bekend te maken met hun werk en achtergronden, en daarmee ook de asymmetrie in het debat te reduceren, zouden managers daarom – meer dan nu het geval is – manieren moeten zoeken om actief in te spelen op discussies over hun positie en functioneren. Niet alleen professionals, maar ook managers moeten nadenken over hoe zij hun *eigen beroepstrots* kunnen herwinnen en voor het voetlicht kunnen brengen. In lijn met het pleidooi van Jansen et al. (2009, 379) zouden bestuurders en managers zelfbewust naar buiten moeten treden en in het openbaar moeten uitkomen voor hun eigen prestaties en eigenschappen, omdat zij vinden dat de waarde daarvan bredere erkenning verdient. Een dergelijke interventie in het debat zou er op gericht kunnen zijn dat anderen (bijvoorbeeld professionals, politici en media) die positieve waardering van het werk van managers op mijn minst zullen respecteren, of zelfs delen (vergelijk Jansen et al. 2009, 379).

Met deze stellingname wordt aangesloten bij het voorstel van De Vijlder en Van Gansewinkel, die oproepen tot een beweging van ‘managementschaamte’ naar ‘*organiseertrots*’ in het onderwijs.<sup>161</sup> Volgens De Vijlder en Van Gansewinkel moet het onderwijs af van het ‘afserveren van managers’, de populistische beeldvorming over management, de miskening van het belang van bestuur en management en de aanname dat aandacht voor sturing, leiderschap en organisatie verspilde moeite is. In plaats daarvan moeten bestuurders en managers duidelijk maken dat het organiseren van goed onderwijs – in de woorden van De Vijlder en Van Gansewinkel – een ‘knap ingewikkelde zaak’ is. Leidinggevendenden zouden duidelijker moeten maken dat problemen in het onderwijs, maar ook in andere publieke sectoren, niet onverkort aan managers kunnen worden toegeschreven, dat omgevingen in en rond scholen problemen veroorzaken en dat nieuwe opgaven in de publieke dienstverlening professionals te boven gaan, en juist om ‘management’ vragen (Noordegraaf 2008). Wellicht maakt hen dat in het publieke en politieke debat niet alleen bekender, maar ook meer bemind.

### 10.2.2 Naar een genuanceerd debat

Naar aanleiding van het onderzoek moet in de tweede plaats kritiek worden geleverd op de *eenvormigheid* van discussies over managers en professionals. Daarin zijn managers inmiddels opgesloten geraakt in de collectieve identiteit van ‘de manager’. Het valt op dat het woord ‘manager’ – of synoniemen daarvan – vaak enkelvoudig en generalistisch worden gebruikt. ‘De manager doet het niet goed’, wordt bijvoorbeeld gezegd. Of:

160 Vergelijk Jansen et al. (2009, 18) voor een omschrijving van ‘beroepszeer’.

161 De Vijlder, F. en Van Gansewinkel, H., ‘Weg met managementschaamte’, d.d. 26 januari 2010. Geraadpleegd via ScienceGuide, <http://www.scienceguide.nl> (maart 2011).

'bestuurders versterken gezagscrisis tussen docent en leerling'<sup>162</sup> en 'schoolbestuurders tonen zich slechte verliezers'.<sup>163</sup> Het verraadt iets over de manier waarop hedendaagse bestuurders en managers door velen worden ervaren: als één grote, amorfe beroepsgroep die zich bezighoudt met management (vergelijk Grey 1999).<sup>164</sup> Inmiddels zou zelfs gesproken kunnen worden van een zekere stigmatisering van managers. Aan de collectieve identiteit van managers worden niet alleen eigenschappen met een negatieve connotatie verbonden, zoals 'bedrijfsmatig' en 'vervreemd'; de groepsidentiteit van 'de manager' is ook gaan fungeren als oorzaak voor alles wat niet goed gaat in sectoren als de zorg en het onderwijs.<sup>165</sup> Een belangrijke oorzaak daarvan lijkt te zijn dat managers voortdurend als 'anders dan professionals' worden aangeduid. Informatie over bestuurders en managers die dat 'anders zijn' bevestigt ('bonuscultuur', bedrijfsmatig sturen), worden versterkt waargenomen, terwijl informatie die eerder op gelijkentje tussen managers en professionals duidt, minder wordt gezien.<sup>166</sup> In het publieke en politieke debat bestaat de neiging om verschillen tussen managers en professionals te overdrijven en uit te vergroten. Ook worden verschillen binnen groepen (managers en professionals) onderschat of niet (h) erkend. Managers worden vaak over één kam geschoren.

Dit onderzoek laat zien dat het van belang is dat in het publieke, politieke en wetenschappelijke debat meer ruimte komt voor genuanceerde opvattingen over managers. In de eerste plaats zou er meer plaats moeten zijn voor informatie die gelijkentjes en overeenkomsten tussen managers en professionals benadrukt. Zo laat dit onderzoek bijvoorbeeld zien dat veel leidinggevenden in het onderwijs een achtergrond als professional hebben, dat managers en docenten parallelle belangen hebben (zoals 'goed onderwijs' aan leerlingen) en dat leidinggevenden hun relatie met docenten als 'betekenisvol' ervaren. Managers mogen dan wel van professionals verschillen, ze zijn niet van hen vervreemd (vergelijk De Wit 2009).

Terwijl duidelijke dichotomieën (managers en professionals; 'wij' tegenover 'zij'), categorieën en stereotypen ('de' manager) de discussie domineren, heeft dit onderzoek aangetoond dat de wereld van managers in wezen wordt gekenmerkt door glijdende schalen. In de tweede plaats kan het debat daarom aan nuance winnen door de *variëteit* onder managers te benadrukken. Dit onderzoek heeft laten zien dat managers stuk voor stuk individuele leidinggevenden zijn, die verschillen in hun affectieve en normatieve

---

162 Zon, H. van, 'Bestuurders versterken gezagscrisis tussen docent en leerling', *Algemeen Dagblad*, d.d. 10 maart 2011, p.2.

163 Obbink, H., 'Schoolbestuurders tonen zich slechte verliezers', *Trouw*, 6 oktober 2010. Geraadpleegd via: <http://www.trouw.nl/> (maart 2011).

164 Voor de verwoording van deze analyse heeft de onderzoeker zich laten inspireren door een column van Rob Wijnberg over de manier waarop de hedendaagse nieuwsvoorziening wordt ervaren. Zie: 'De nieuwe pagina 3', *NRC Next*, d.d. 7 februari 2011. Geraadpleegd via: <http://www.nrcnext.nl/denkt/2011/02/07/de-nieuwe-pagina-3/> (februari 2011).

165 De notie van stigmatisering is ontleend aan het rapport 'Polariseren binnen onze grenzen' van de Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling (2009), p. 12.

166 Vergelijk voor deze analyse RMO (2009, 38).

houding ten aanzien van docenten, de manier waarop ze inschattingen maken van de potentiële consequenties van hun handelen voor de relatie met docenten en verschillen in hun loyaal gedrag.

Om tot meer nuance in discussies over managers en professionals te komen, zou het debat over managers en professionals ten slotte niet zozeer moeten gaan over botsingen tussen hun abstracte ideologieën (zoals nieuw publiek management) en professionele identiteiten, maar teruggebracht moeten worden tot conflicten over gedrag van managers en professionals (in lokale praktijken).<sup>167</sup>

### 10.2.3 Naar een gecontextualiseerd debat

Een derde kanttekening die bij het debat over managers en professionals geplaatst kan worden, is de structurele verwaarlozing van één aspect: *context*. Daarmee wordt in dit geval niet de omgeving bedoeld waarbinnen managers opereren (zie daarvoor hoofdstuk 5, maar bijvoorbeeld ook Waslander et al. 2011). Het is ook niet hetzelfde als achtergrond ('wat doen managers nu precies?') of duiding ('wat moeten we daar van vinden?'). Context zit daar precies tussenin: het is de brug *tussen* feiten en meningen. Anders gezegd: context is datgene waar je het handelen van managers en de gevolgen voor professionals aan moet relateren om het op waarde te kunnen schatten.<sup>168</sup>

Stel dat een bestuur aankondigt om op haar scholen een 'opbrengstgerichte cultuur' te realiseren. De meeste media en belangengroepen maken daar melding van en schakelen vervolgens over op de 'opiniemodus': zulk beleid is 'noodzakelijk' om het Nederlandse onderwijs een 'kwaliteitsimpuls te geven'. Niet zelden wordt een dergelijk initiatief echter ook gerelateerd aan de discussie over managers en professionals: opbrengstgericht werken zou bedacht zijn door bestuurders en managers, het evalueren van leeropbrengsten van leerlingen is gericht op het vergroten van de greep op professionals en zou ten koste gaan van de professionele autonomie van docenten. Om te bepalen of bestuurders en managers daar inderdaad 'schuld' aan hebben, is vergelijkingsmateriaal nodig – of te wel: context. Zoals: hoe verhoudt het door besturen en scholen uitgezette beleid zich tot het door het ministerie en de Inspectie uitgezette beleid? Hoe verhoudt het schoolbeleid zich tot dat van andere scholen? Maar een belangrijkere vraag die vaak onderbelicht blijft: wat *vinden* leidinggevendenden eigenlijk van dergelijke maatregelen, en wat *voelen* ze erbij?

In discussies over managers en professionals ontbreekt deze essentiële basisinformatie vaak. Om te voorkomen dat in debatten een onvolledig en soms zelfs ronduit gevormd beeld van de werkelijkheid (lees: managers) wordt gecreëerd, is het noodzakelijk om inzicht te bieden in de context, en daarmee het debat over managers en docenten 'in het algemeen' te contextualiseren. Dat dient ook gestalte te krijgen in wetenschappelijk onderzoek, dat vaak het publieke en politieke debat informeert. Het onderzoek

<sup>167</sup> Vergelijk voor deze analyse RMO (2009, 13).

<sup>168</sup> Deze analyse over het belang van context is ontleend aan R. Wijnberg, 'De nieuwe pagina 3', *NRC Next*, d.d. 7 februari 2011. Geraadpleegd via: <http://www.nrcnext.nl/denkt/2011/02/07/de-nieuwe-pagina-3/> (februari 2011).

naar de loyaliteit van leidinggevendenden heeft aspecten van het werk van managers laten zien die tot op heden grotendeels buiten beeld zijn gebleven. Zo is duidelijk geworden dat de context waarbinnen leidinggevendenden zich tot docenten (kunnen) verhouden er toe doet, en dat leidinggevendenden loyaliteitsconflicten kunnen ervaren op het moment dat zij tegen de belangen van docenten in moeten gaan. De erkenning van het feit dat managers zijn ingebed in een omgeving die hen beïnvloedt, kan nieuwe perspectieven openen voor discussies over managers en professionals.

#### 10.2.4 Van dichotomie naar dialoog

Zoals in hoofdstuk 1 is uitgewerkt, lijkt het conflict tussen managers en professionals de afgelopen jaren niet te zijn verstomd. De wijze waarop managers en professionals zich tot elkaar (moeten) verhouden, lijkt onverminderd actueel te blijven. Tegelijk lijkt in het debat sprake te zijn van een herhaling van zetten. De posities in het debat zijn ingenomen, de stellingen zijn betrokken en zelfs het ‘geschut’ dat in de discussies wordt ingezet, is bekend. De discussie over managers en professionals lijkt de afgelopen jaren kenmerken te hebben gekregen van een ‘*dialoog tussen doven*’, een aanduiding die Van Eeten (1999) gebruikte om de vastgelopen dialoog tussen partijen in grote beleidsdiscussies aan te duiden.<sup>169</sup> De standpunten over managers en professionals zijn ingenomen, de professionals- en het managerskampen staan lijnrecht tegenover elkaar en media, en publicisten en onderzoekers lijken slechts geïnteresseerd te zijn in het benadrukken en herhalen van hun eigen argumenten. In het debat lijkt een geringe vooruitgang te zitten. Het debat blijft dichotoom, zoals is uitgewerkt in hoofdstuk 1. De ene partij pleit voor meer autonomie van professionals, die bevrijd zouden moeten worden van de manager. ‘Welnee’, zegt de andere partij, ‘managers zijn juist hard nodig om met complexe opgaven om te gaan’. Dat maakt de discussie over managers en professionals in essentie ook vrij overzichtelijk: je kiest partij voor de professional, of je bent voor de manager. Dat is niet per se een gevolg van een zekere onwelwillendheid van discussianten om verder te kijken dan de eigen stand- en uitgangspunten. Belangrijker lijkt te zijn dat de betekenis van onderzoeken, studies en argumenten afhankelijk is van de bril (het perspectief, de ideologie of het waardenstelsel) van waaruit de verhouding tussen professionals, managers en organisaties wordt beschouwd: die van de professional (‘professionalisme’) of die van de manager (‘managerialisme’).<sup>170</sup>

Deze constatering zou een reden kunnen zijn waarom de eerdere aanbevelingen die in paragraaf 10.2 zijn behandeld, uiteindelijk weinig invloed zullen hebben op het verloop

169 Van Eeten (1999) heeft discussies onderzocht over het Groene Hart, de dijkverhogingen, de risico’s van chloor in de industrie en de groei van Schiphol. Daarbij heeft hij zich met name gericht op een analyse van de argumentatiestructuren van de belanghebbenden die bij deze kwesties waren betrokken.

170 Bij de bovenstaande, bondige schets van de ‘dialoog van doven’ heeft de onderzoeker zich laten inspireren door de recensie die H. Alberse schreef voor Lokaal Bestuur (februari 2006). Recensie geraadpleegd via: <http://www.eburon.nl/images/recencies/9051666772.jpg> (maart 2011).



van het debat. Het impliciete doel ervan is immers om het debat van een conflict over waarden ('welke waarde moet prevaleren, de waarde van managers of de waarde van professionals?') te herdefiniëren tot een conflict over waarheid ('welke feiten over managers en professionals zijn waar?'). De vraag is echter of deze herdefiniëring het debat daadwerkelijk zal openen. Sterker nog, de aanbevelingen die uit het onderzoek voortvloeien, lijken eigenlijk paradoxaal. Met het bieden van een weerwoord aan polarisatie tussen managers en professionals en de veronderstellingen die daaraan ten grondslag liggen ('het valt wel mee met de manager') kan immers weer een nieuwe vorm van polarisatie worden uitgelokt ('het valt helemaal niet mee') (vergelijk RMO 2009, 5).

Het debat zou daarom niet alleen moeten gaan over welke feiten er zijn en in hoeverre die waar zijn. Daarmee zou de discussie namelijk nog steeds te veel gericht kunnen zijn op de vermeende tegenstelling tussen managers en professionals (en hun waarden), waarbij de belangrijkste vragen en zorgen van partijen in de publieke dienstverlening in de discussie niet aan bod komen. Er moet ook een productieve dialoog worden georganiseerd over de *duiding* van feiten. De kwaliteit van het onderwijs en constructieve verhoudingen tussen leidinggevend en docenten binnen scholen zijn daarbij belangrijke ijkpunten: welke feiten over managers en professionals doen er toe?

In plaats van het ene discussiepunt 'wie moet het voor het zeggen krijgen, manager of professional?', zou het huidige debat over managers en professionals een *nieuwe agenda* moeten krijgen. De conflicterende posities moeten bij elkaar worden gebracht door het probleem te herdefiniëren. Het is belangrijk om daarbij een gemeenschappelijk doel voor ogen te houden: de kwaliteit van de publieke dienstverlening. Waarschijnlijk zijn veel professionals en hun belangenbehartigers bijvoorbeeld niet zozeer tegen management en managers, maar ontevreden over hoe andere kwesties in de publieke dienstverlening worden aangepakt, zoals de toegenomen verantwoording en controle, de kwaliteit van dienstverlening of olopende personeelstekorten.

Op de nieuwe agenda voor het onderwijsdebat zouden daarom de werkelijke, in de discussie over managers en professionals verborgen discussiepunten moeten komen te staan, bijvoorbeeld hoe passend onderwijs op scholen georganiseerd kan worden, hoe leerlingen geboeid kunnen worden of hoe kwaliteitsverbetering en 'goed onderwijs' gestalte dienen te krijgen. Belangrijk is dat niet alleen docenten of de politiek, maar ook leidinggevend en beschouwd worden als vertegenwoordigers en eigenaren van 'goed onderwijs'. Wanneer aan die gedachte ruimte wordt gegeven, zou kunnen blijken dat managers en professionals en voor- en tegenstanders van managers misschien wel dicht bij elkaar staan dan ze denken.

## 10.3 Aanvullende ijkpunten bij onderwijsvernieuwing

In de vorige paragraaf is betoogd dat nieuwe ijkpunten nodig zijn voor een constructief debat over (relaties tussen) managers en professionals. De afgelopen jaren is er niet alleen veel aandacht geweest voor relaties tussen managers en professionals, maar ook voor de implementatie van hervormingen en daaruit voortvloeiende veranderingen in het



onderwijs. Die aandacht richt zich onder meer op de implementatie en doorwerking van grootschalige onderwijsvernieuwingen (bijvoorbeeld Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen 2008), zoals het Passend onderwijsbeleid (Noordegraaf en De Wit 2011).

De Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen (2008) heeft in haar rapport 'Tijd voor onderwijs' drie ingrijpende onderwijsvernieuwingen geanalyseerd die in de jaren negentig werden doorgevoerd: de Basisvorming, de Tweede Fase en de invoering van het vmbo. Deze veranderingen hebben geleid tot grote onrust binnen het onderwijs en een felle maatschappelijke en politieke discussie over de kwaliteit van het onderwijs. In haar rapport heeft de commissie onder meer scherpe kritiek geuit op de zorgvuldigheid van de implementatie van grootschalige vernieuwingen. Om de zorgvuldigheid van beleidsprocessen te versterken, heeft de commissie voorgesteld om vernieuwingen die in de toekomst door de overheid worden ingezet, aan een *toetsingskader* te onderwerpen (Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen 2008, 151-152). De richtlijnen die in het toetsingskader beschreven staan, moeten zowel de minister als het parlement handvatten bieden bij het ontwerpen en beoordelen van onderwijsvernieuwingen.<sup>171</sup> Een aantal richtlijnen heeft betrekking op de uitvoeringspraktijk, die actief betrokken zou moeten worden bij de totstandkoming van de vernieuwing. De commissie pleit niet alleen voor een toetsingskader, maar tegelijk ook voor een uitbreiding ervan met een *uitvoeringstoets* die als waarborg moet dienen voor een realistisch uitvoeringsbeleid (Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen 2008, 152-153). Met die toets zouden de consequenties van vernieuwingen voor (veranderingen in) sturing, taken, bevoegdheden en verantwoordelijkheden in kaart moeten worden gebracht. Bovendien moet worden getoetst of wordt voorzien in de noodzakelijke randvoorwaarden (tijd, geld en activiteiten) die een zorgvuldige invoering en uitvoering van vernieuwingen mogelijk maken.<sup>172</sup>

Ten eerste valt op dat het voorgestelde toetsingskader professionals (leraren en docenten) lijkt te zien als de groep die het grootste risico loopt bij onderwijsvernieuwing. De opgestelde ijkpunten richten zich vooral op professionals. De Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen (2008, 152) stelt dat het draagvlak voor onderwijsvernieuwingen onder alle betrokkenen getoetst moet worden, maar zij stelt ook dat er in ieder geval draagvlak moet zijn onder de professionals die de vernieuwingen in de praktijk moeten brengen. De uitvoeringstoets lijkt zich vooral te richten op het vermogen van professionals om vernieuwingen daadwerkelijk te realiseren op de werkvloer. De voorstellen negeren daarmee een belangrijke doelgroep, namelijk de schoolleiders en

---

171 In de richtlijnen wordt een aantal voorwaarden geformuleerd dat moet bijdragen aan een zorgvuldig beleidsproces, zoals een wetenschappelijke probleemanalyse, een aangetoonde noodzaak van overheidsinterventie, een overweging van beleidsalternatieven en een onderzoek naar de neveneffecten en samenhang met ander overheidsbeleid. Daarnaast moet worden getoetst of is voldaan aan de noodzakelijke voorwaarden (geld, expertise en tijd) voor een goede implementatie.

172 Ook zou de toets aandacht moeten hebben voor de financiële onderbouwing van de veranderingen (uitvoeringskosten, kosten invoeringstraject).

middenmanagers, die in dagelijkse praktijken een cruciale rol spelen bij de implementatie en organisatie van onderwijsvernieuwing en verandering in het voortgezet onderwijs.

In de tweede plaats richten het toetsingskader en de uitvoeringstoets zich voornamelijk op functionele en instrumentele aspecten van het organiseren van onderwijsvernieuwing. Met de aandacht voor consequenties voor sturing, taken, bevoegdheden en verantwoordelijkheden, lijkt het vooral om het toetsen van bestuurlijke capaciteit en beleidsvoerend vermogen te gaan. Beide toetsen lijken weinig aandacht te hebben voor sociaal-relatieve consequenties van veranderingen, bijvoorbeeld voor posities, relaties en emoties van zowel docenten als leidinggevend.

Eerdere grootschalige onderwijsvernieuwingen hebben de kwetsbaarheid laten zien van relaties tussen bestuurders, leidinggevend en docenten. Het onderzoek waarover in dit boek is gerapporteerd, heeft tevens laten zien dat vernieuwingen ook risico's kunnen inhouden voor leidinggevend. Politiek-bestuurlijke, maatschappelijke en organisatorische veranderingen kunnen verhoudingen tussen bestuurders, schoolleiders en middenmanagers enerzijds en docenten anderzijds onder druk kunnen zetten, in ieder geval in de beleving van leidinggevend. Hoofdstuk 5 heeft ook laten zien dat leidinggevend zich niet altijd 'in control' voelen. Er zijn leidinggevend die zich 'slachtoffer' voelen van veranderingen, beleidswijzigingen, de druk om positie te kiezen, de verantwoordingslast, regeldruk of de kwaliteitssystemen die zich aan hun scholen of besturen opdringen.

Ook in de toekomst zullen onderwijsvernieuwingen nodig blijven. Op basis van de kanttekeningen bij de aanbevelingen van de Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen, en in het licht van de bevindingen uit dit onderzoek, kan echter niet worden volstaan met hun voorstellen. Er zijn daarom niet alleen nieuwe ijkpunten nodig voor een constructief debat over managers, professionals en de kwaliteit van het onderwijs (paragraaf 10.2), maar ook voor het beoordelen van onderwijsvernieuwingen. Om in de toekomst te komen tot productieve onderwijsvernieuwing, is het noodzakelijk om het toetsingskader en de uitvoeringstoets die de commissie aandraagt, aan te vullen met enkele ijkpunten voor scholen. Deze ijkpunten zouden kunnen worden opgenomen in een test voor scholen.

Beleidsmakers en politici dienen de mogelijke risico's en consequenties van vernieuwingen voor relaties in en om de school scherper te testen onder docenten en leidinggevend. Aanvullende ijkpunten zouden zich daarbij betrekking moeten hebben op de functionele en instrumentele consequenties van een onderwijsvernieuwing, waarop het toetsingskader van de Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen zich richt. De test moet zich vooral richten op de mogelijke sociale en relationele risico's van verandering. Getest moet worden welke consequenties en risico's een vernieuwing heeft voor relaties tussen leidinggevend en docenten op de werkvloer. De test moet bijvoorbeeld duidelijk maken hoe stabiel relaties tussen leidinggevend en docenten zijn. Daarbij zouden verschillende scenario's getest kunnen worden, waarin wordt gevarieerd in de druk die een verandering op scholen legt, waarbij wordt nagegaan wat de uitwerking is van een verandering op (de stabiliteit van) relaties tussen leidinggevend en docenten. Door middel van meer inzicht in de risico's van vernieuwingen voor (relaties tussen) leidinggevend en docenten zou ook de slagingskans van vernieuwingen beter kunnen worden bepaald.

## 10.4 Loyaliteit normatief beoordeeld

In het eerste deel van hoofdstuk 10 is beargumenteerd dat het debat over managers en professionals in het onderwijs wordt gevoerd op basis van onjuiste veronderstellingen. Ook werd betoogd dat bij het ontwerpen en beoordelen van onderwijsvernieuwingen gebruik wordt gemaakt van een beperkt toetsingskader. In de paragrafen 10.2 en 10.3 is daarom gepleit voor een aantal nieuwe en aanvullende ijkpunten voor het voeren van een constructief debat over managers, professionals en de kwaliteit van onderwijs en voor het beoordelen van onderwijsvernieuwingen. In het tweede deel van hoofdstuk 10 wordt het accent verlegd van het macro-niveau van de publieke en politieke discussie en de implementatie van onderwijsbeleid naar het micro-niveau van de praktijken van leidinggevend.

Dit onderzoek was vooral gericht op het beschrijven en verklaren van de loyaliteit van leidinggevend aan docenten in het voortgezet onderwijs. Het heeft laten zien dat bestuurders, schoolleiders en middenmanagers van tijd tot tijd loyaal zijn aan docenten en te maken hebben met loyaliteitsconflicten. Met het doen van aanbevelingen aan leidinggevend komt de normatieve beoordeling van loyaliteit en loyaliteitsconflict aan de orde: hoe moeten we loyaliteit en loyaliteitsconflict eigenlijk normatief waarderen? De normatieve beoordeling van loyaliteit heeft betrekking op verschillende typen vragen:

- 1) Is loyaliteit als norm aan te bevelen? (met andere woorden: dient de loyaliteit van leidinggevend aan docenten te worden ontmoedigd, of juist aangemoedigd?)
- 2) Is loyaliteit 'goed'?
- 3) Hoe dienen leidinggevend in het onderwijs op een professionele manier om te gaan met de loyaliteit aan docenten?

In paragraaf 10.4 staan de ijkpunten centraal die doorgaans worden gebruikt om te bepalen wat als een goede (omgang met) loyaliteit geldt. In paragraaf 10.4.1 worden twee verschillende typen antwoorden behandeld die in de literatuur en het publieke en politieke debat op de eerste vraag worden gegeven. Die antwoorden kunnen worden geclassificeerd als een pleidooi voor een enkelvoudige loyaliteit aan docenten enerzijds, en een meervoudige loyaliteit anderzijds. In paragraaf 10.4.2 worden deze pleidooien kritisch tegen het licht gehouden op basis van de in dit boek gepresenteerde inzichten over loyaliteit en loyaliteitsconflict. Op basis van deze commentaren wordt in paragraaf 10.5 een alternatieve zienswijze op de loyaliteit en loyaliteitsconflicten van leidinggevend gepresenteerd. De essentie van die zienswijze is dat loyaliteit moet worden ingebed in lokale managementpraktijken van leidinggevend. Daarmee wordt leidinggevend een aantal alternatieve ijkpunten geboden om in de praktijk om te gaan met loyaliteit.

### 10.4.1 Enkelvoudige of meervoudige loyaliteit?

In de literatuur en het publieke en politieke debat zijn grofweg twee posities te identificeren als het gaat om de loyaliteit van leidinggevend aan docenten (of professionals in meer algemene zin). Beide posities geven uiteenlopende antwoorden op de vraag of

*loyaliteit aan docenten als norm is aan te bevelen.*

Het eerste type antwoord kan worden gelezen als een pleidooi voor een *enkelvoudige loyaliteit* aan docenten, waarbij benadrukt lijkt te worden dat managers bij één kant horen, namelijk die van de professional. Om vermeende tegenstellingen tussen managers en professionals te verminderen, wordt door velen gepleit voor *dienstbare* managers. Bestuurders en managers zouden ten dienste moeten staan van professionals op de werkvloer in sectoren als de gezondheidszorg, justitie, jeugdzorg en het onderwijs (vergelijk Noordegraaf 2008). Managers zouden professionals zo min mogelijk tot last moeten zijn, het liefst door zo veel mogelijk ‘weg te blijven’ van professionals (vergelijk Weggeman 2007). En als ze er al zijn, dan zouden ze vooral dienend moeten zijn aan professionals, bijvoorbeeld door de juiste voorwaarden te scheppen. Managers zouden moeten zorgen dat de *core-business* voor professionals ‘piekfijn in orde is’, en dienen de professionele ideologie en de autonomie van professionals te respecteren (Trappenburg 2011). Dienstbaarheid van managers wordt gezien als belangrijke voorwaarde voor het beperken van de schade aan het vakmanschap en de beroepsidealen van professionals.

In het onderwijs is vooral Beter Onderwijs Nederland een warm pleitbezorger van dienend leiderschap: één van haar kernpunten is dat ‘management in dienst moet staan van het primaire proces’.<sup>173</sup> Ook de Onderwijsraad bepleit het belang van dienstbare leidinggeevenden. De herwaardering van het leraarschap zou onder meer gestalte kunnen krijgen door de rol van het management (weer) dienend en faciliterend te maken aan degenen die het ‘echte werk’ leveren: de leraren en docenten in de klas (Onderwijsraad 2007, 14 en 58; vergelijk Coonen 2010, 144).<sup>174</sup>

Een tweede type antwoord op de vraag of leidinggeevenden loyaal zouden moeten zijn aan docenten, lijkt niet zozeer de relatie tussen managers en professionals te benadrukken, maar eerder de meervoudigheid van bestuurlijke relaties. In deze opvatting komt het leiding geven aan scholen neer op het balanceren tussen docenten in de binnenwereld van de school en belanghebbenden (zoals ouders, de inspectie of het ministerie) in de buitenwereld. Voor deze evenwichtskunst is geen eenduidig recept te geven: soms leunt een leidinggevende meer naar ‘buiten’, een andere keer meer naar ‘binnen’ (vergelijk Kelchtermans et al. 2011, 98). Om balans en evenwicht te vinden zouden leidinggeevenden niet zozeer een enkelvoudige loyaliteit aan docenten, maar eerder een ‘meervoudige’ of ‘meerlagige’ loyaliteit dienen te ontwikkelen ten opzichte van de school (het docententeam, de locatie), de grotere eenheden (onderwijsinstelling met meerdere collega-scholen, het bestuur) en ‘het onderwijs’ als zodanig, zoals de Onderwijsraad voorstelt (2010, 54 en 56). Met loyaliteiten kan, in andere woorden, ‘gejongleerd’ worden (Mars 2010).

173 Kernpunten Beter Onderwijs Nederland, geraadpleegd via: <http://beteronderwijsnederland.net> (maart 2011).

174 Ook in meer algemene zin pleit de Onderwijsraad voor een ‘cultuur van dienstbaarheid en bescheidenheid in het onderwijs’. Zie het dossier ‘Bestuur en organisatie van het onderwijs’ op de website van de Onderwijsraad, <http://www.onderwijsraad.nl/dossiers/de-organisatie-van-het-onderwijs/item282> (geraadpleegd maart 2011).

## 10.4.2 Kritieken

De conceptuele uitwerking van loyaliteit en de onderzoeksbevindingen die in dit boek zijn gepresenteerd, geven aanleiding om zowel het pleidooi voor een enkelvoudige loyaliteit als het pleidooi voor een meervoudige loyaliteit te bekritisieren.

Ten eerste gaat het daarbij om meer algemene tegenwerpingen die voor beide pleidooien gelden. In dit onderzoek is beargumenteerd dat loyaal gedrag wordt opgeroepen door affectieve en normatieve gevoelens en de inschatting van relationele consequenties. De pleidooien voor een enkelvoudige en een meervoudige loyaliteit daarentegen lijken te suggereren dat loyaliteit iets is dat kan worden opgeëist of opgeroepen. Loyaliteit lijkt te worden beschouwd als een instrumenteel middel dat strategisch kan worden ingezet, in plaats van als een (reactie op een) gevoel. In plaats van een duurzame, door tijd en ervaring opgebouwde betekenisvolle relatie waarvoor men zich inzet, wordt loyaliteit voorgesteld als iets dat te pas en te onpas kan worden opgeroepen, of kan worden tegengegaan wanneer het goed leidinggeven belemmert. Beide pleidooien doen onvoldoende recht aan loyaliteit als samenspel tussen houding en gedrag.

Dat kan deels verklaard worden doordat in beide pleidooien niet tot nauwelijks wordt uitgewerkt wat loyaliteit precies is. Loyaliteit lijkt te verwijzen naar de inzet voor docenten, het rekening houden met verschillende partijen of het balanceren tussen verschillende belangen. Elk van deze drie voorbeelden doet geen recht aan twee kenmerken die als essentieel kunnen worden beschouwd om te kunnen spreken van loyaliteit: de inzet voor een betekenisvol geachte andere partij, ook als die inzet offers of kosten met zich meebrengt. Als loyaliteit over alles gaat, gaat het eigenlijk over niets. Omdat beide pleidooien niet tot nauwelijks uitwerken wat loyaliteit is, verliezen ze als aanbeveling hun zeggingskracht.

Een laatste meer algemene tegenwerping richt zich op de indruk dat beide pleidooien loyaliteit beschouwen als een basishouding voor leidinggeevenden, als een norm voor hun handelen. Dit onderzoek heeft echter laten zien dat loyaliteit geen basishouding is; loyaliteit en loyaliteitsconflicten worden geactiveerd in situaties en onder specifieke omstandigheden.

In de tweede plaats is meer specifieke kritiek mogelijk op de enkelvoudige loyaliteit aan docenten en 'dienend leiderschap'. Op basis van de uitkomsten van het onderzoek moet namelijk kritiek worden geuit op de impliciete veronderstelling dat leidinggeevenden nu niet of nauwelijks dienend zijn. Uit het onderzoek blijkt dat leidinggeevenden in het voortgezet onderwijs hun dienstbaarheid aan docenten tot uitdrukking brengen in loyaal gedrag. Bovendien is kritiek mogelijk op het simplisme van de redering dat managers loyaal zouden moeten zijn aan professionals en het primaire proces. 'Dienend leiderschap' benadrukt slechts de loyaliteit aan docenten, en ziet contingentie over het hoofd, of wil dat niet erkennen. Bovendien wekt het pleidooi voor dienstbaar leiderschap de suggestie dat met de loyaliteit aan professionals op de werkvloer alle problemen in de publieke dienstverlening – waaronder het onderwijs – kunnen worden opgelost. Echter: wie of wat moeten bestuurders, schoolleiders en middenmanagers eigenlijk dienen? In pleidooien voor een enkelvoudige loyaliteit wordt het dienen van de professional (of de docent) bedoeld. In het onderzoek geven leidinggeevenden aan dat ze ook dienend (willen)

en moeten) zijn aan leerlingen en hun ouders, of aan de samenleving. Soms tegen de verwachtingen van docenten in.

Onzeker is daarnaast welke effecten een enkelvoudige loyaliteit aan docenten heeft op de relatie tussen leidinggevend en docenten, maar ook op de kwaliteit van het onderwijs (vergelijk hoofdstuk 9.5.4). Loyaliteit kan een verbindende kracht zijn in relaties, aangezien leidinggevend door loyaal te zijn hun betrokkenheid bij docenten tot uitdrukking kunnen brengen. Leidinggevend laten daarmee zien dat docenten voor hen betekenisvol zijn en dat zij iets speciaals delen met de docenten in hun school. Tegelijk kan een enkelvoudige loyaliteit ook een belemmering zijn voor het aangaan van relaties met andere partijen, of voor een professionele aansturing van docenten. Een enkelvoudige loyaliteit kan leidinggevend blind maken voor gebreken en fouten van docenten, of het ontwikkelen van een onafhankelijk oordeel in de weg staan. Enkelvoudig loyale leidinggevend kunnen delicate thema's uit de weg gaan, niet ingrijpen, of weinig enthousiaste docenten blijven accepteren. Loyaliteit zou er voor kunnen zorgen dat schoolleiders 'professioneel gewetenloos' worden (Broos en Korte 2007, 15).

Ten slotte is ook het pleidooi voor meervoudige loyaliteit niet zonder problemen. Op basis van het onderzoek kunnen verschillende kritieken worden opgeworpen. Ten eerste is het onduidelijk of het pleidooi voor een meervoudige loyaliteit moet worden beschouwd als een oplossing om met loyaliteitsconflicten om te gaan. Het zoeken van een balans tussen loyaliteiten lijkt gericht te zijn op het *compenseren* van de ene loyaliteit (bijvoorbeeld aan docenten) met een loyaliteit aan andere actoren. Daarachter lijkt de opvatting schuil te gaan dat leidinggevend door loyaal te zijn aan docenten, *disloyaal* zouden zijn aan andere partijen. Op basis van Souryal en Diamond (2001, 546) moet kritiek worden geleverd op deze opvatting van loyaliteit. Een loyaliteit aan docenten impliceert niet gelijk een disloyaliteit aan een andere belanghebbende (Kleinig 1996; Kleinig 2007a). Souryal en Diamond (2001, 546) stellen dat de verwarring rond loyaliteit en disloyaliteit vooral te maken heeft met '(...) *the common misuse of the dichotomous rule. As in love, patriotism, or religiosity, the opposite of loyalty is not disloyalty but the absence of loyalty, and the opposite of disloyalty is not loyalty but the absence of disloyalty*'.

In de tweede plaats moet kritiek worden geuit op de idee dat een meervoudige loyaliteit überhaupt kan worden ontwikkeld. In hoofdstuk 3 is beargumenteerd dat iemand weliswaar meerdere loyaliteiten kan ontwikkelen, maar ook dat het aantal loyaliteiten van iemand beperkt is, aangezien loyaliteit een zekere exclusiviteit in zich draagt (vergelijk Souryal en McKay 1996). Die stelling is bevestigd in het empirisch onderzoek. Hoewel leidinggevend zich verantwoordelijk voelen ten aanzien van verschillende belanghebbenden (hoofdstuk 5), voelen ze zich slechts loyaal aan (ouders van) leerlingen en docenten, partijen waarmee leidinggevend een betekenisvolle relatie ervaren (hoofdstuk 6). Daarmee is tegelijk ook een andere impliciete veronderstelling te bekritisieren die aan het pleidooi voor meervoudigheid ten grondslag lijkt te liggen, namelijk die van *gelijkwaardigheid* tussen loyaliteiten. Het onderzoek heeft laten zien dat de betekenis van relaties die leidinggevend met andere partijen onderhouden, niet gelijk is.

In het verlengde daarvan is het ten slotte de vraag hoe een meervoudige loyaliteit uitwerkt in het geval van conflicterende loyaliteiten: kan een leidinggevende op hetzelfde moment meervoudig loyaal zijn aan verschillende partijen? Het hanteren van

een meervoudige loyaliteit zou loyaliteitsconflicten zelfs kunnen vergroten, aangezien deze aanpak een risicovolle valkuil herbergt: alle belanghebbenden in en om de school voortdurend het gevoel willen geven dat ze op de eerste plaats komen. Het niet kunnen waarmaken van deze aanpak gaat gepaard met een groot afbreukrisico, dat kan leiden tot een afname van het vertrouwen dat door anderen in de leidinggevende wordt gesteld.

## 10.5 De inbedding van loyaliteit

Op basis van de opvatting van loyaliteit zoals die in dit onderzoek is gehanteerd, zijn in de vorige paragraaf verschillende kanttekeningen geplaatst bij de pleidooien voor een enkelvoudige en een meervoudige loyaliteit. De kritieken die op beide typen aanbevelingen zijn gericht, hebben met elkaar gemeen dat ze loyaliteit zien als een basishouding van leidinggevend, als een norm voor hun handelen ten aanzien van docenten en andere belanghebbenden. Dit onderzoek huldigt het standpunt dat een leidinggevende niet a priori enkelvoudig of meervoudig loyaal is en kan zijn. Dat heeft niet alleen te maken met het feit dat loyaliteit afhangt van situaties in specifieke contexten, maar ook met de verschillen tussen leidinggevend, die meer of minder loyaal zijn. Aanbevelingen voor een enkelvoudige of meervoudige loyaliteit moeten ook worden geproblematiseerd, aangezien niet duidelijk is wat de effecten daarvan zijn, en wat het optimum van loyaliteit is.

Het heeft daarom weinig zin om leidinggevend *in het algemeen* aan te bevelen om wel of niet loyaal te zijn, om meer of minder loyaal te zijn, of om aan één (docenten) of aan meerdere partijen loyaal te zijn. Vergelijk het met een aanbeveling aan een ander om *onmiddellijk* boos te worden, of verliefd. Net als boosheid en verliefdheid gaat loyaliteit om een gevoel dat leidt tot een bepaald gedrag. Tegelijk maakt juist dat kenmerk het lastig om concrete aanbevelingen te doen. Dat betekent dat bij het doen van aanbevelingen meer bescheidenheid in acht moet worden genomen dan uit de pleidooien voor een enkelvoudige en een meervoudige loyaliteit blijkt.

De vraag of leidinggevend (meer of minder) loyaal moeten zijn aan docenten, en of het goed of wenselijk is om loyaal te zijn, is niet te beantwoorden zonder loyaliteit te relateren aan de lokale praktijken waarin leidinggevend zich tot docenten verhouden. Dit onderzoek heeft immers laten zien dat loyaliteit is geen fundamentele houding is, maar een emergent verschijnsel – een gevolg van een gegroeide gehechtheid, een inschatting van relationele consequenties en een combinatie van omstandigheden. Loyaliteit wordt geactiveerd in concrete situaties en komt pas tevoorschijn bij een specifieke aanleiding of een concrete managementopgave, waarbij één of meer betekenisvolle partijen met tegenstrijdige belangen zijn betrokken. Loyaliteit manifesteert zich slechts in een beperkt deel van het werk en de werkzaamheden van leidinggevend. Vanwege de verbinding van loyaliteit aan lokale praktijken, de inhoudelijkheid van het werk, situaties, incidenten, partijen en belangen, is het voor leidinggevend van belang dat loyaliteit wordt ingebed. Het *inbedden van loyaliteit* verwijst daarbij naar het zorgvuldig integreren en opnemen van loyaliteit in een breder geheel van dagelijkse (management)activiteiten en relaties met andere belanghebbenden, zoals de organisatie, het managementteam, docenten en andere belanghebbenden. In paragraaf 10.5.1 worden drie voorwaarden voor een professionele inbedding van loyaliteit behandeld: a) het aanvaarden van de politieke



relevantie van loyaliteit, b) het creëren van speelruimte en c) het nemen van tijd voor reflectie. Vervolgens worden in paragraaf 10.5.2 verschillende aanzetten geformuleerd om loyaliteit in te bedden in dagelijkse managementpraktijken. Bij de aanbevelingen die in paragraaf 10.5 worden gedaan aan ‘professionele leidinggevendenden’ moet worden onderstreept dat het gaat om een ideaaltypische omschrijving van de manier waarop leidinggevendenden in de praktijk kunnen omgaan met loyaliteit.

### 10.5.1 Voorwaarden voor het inbedden van loyaliteit

#### a. Aanvaard de politieke relevantie van loyaliteit

Eén van de kritieken op de pleidooien voor een enkelvoudige en een meervoudige loyaliteit is dat loyaliteit niet zomaar te pas en te onpas is op te roepen of af te dwingen. Loyaliteitsgevoelens kunnen niet zomaar worden opgeroepen, maar – als ze er zijn – ook niet zomaar worden uitgeschakeld of genegeerd. Wanneer leidinggevendenden zich loyaal voelen, gaat het er daarom eerder om wat zij met dat gevoel doen.

In dat licht is een eerste aanbeveling aan leidinggevendenden dat zij loyaliteit niet onderdrukken of ontkennen, maar ruimte geven aan de idee dat loyaliteit *politieke relevantie* heeft. Het onderzoek heeft laten zien dat de affectieve en normatieve band met docenten telt op momenten dat besturen en scholen worden geconfronteerd met prestatie- en vernieuwingsdruk. Voor leidinggevendenden is het niet alleen van belang om te bepalen wat ze *moeten*. Het onderzoek heeft ook laten zien dat wat leidinggevendenden *vinden* en *voelen* politieke relevantie krijgt. De wijze waarop leidinggevendenden affectieve en normatieve vragen beantwoorden, zal voor een deel beïnvloeden welke uitwerking veranderingen hebben op relaties tussen leidinggevendenden en docenten en of leidinggevendenden de ‘spanningsboog tussen managers en professionals’ (Karsten 2006, 9-10) daadwerkelijk verlichten.

Professionele leidinggevendenden beseffen dat de relatie met docenten niet alleen een *middel* is voor het realiseren van ‘goed onderwijs aan leerlingen’, maar ook een *doel* op zichzelf vormt waarin zij dienen te investeren (vergelijk Leithwood en Beatty 2008). Het verwaarlozen van de relatie met docenten en hun wensen, eisen en verwachtingen, brengt immers ook functionele en sociale risico’s met zich mee voor leidinggevendenden, zoals is beargumenteerd in hoofdstuk 2.

#### b. Creëer speelruimte

Met loyaliteitsgevoelens kan niets worden gedaan als een leidinggevende geen speelruimte heeft. Uit het onderzoek is gebleken dat leidinggevendenden zelden beschikken over de speelruimte om een geheel eigen koers te varen. Niet alle onderwijsvernieuwingen kunnen worden tegengehouden, en niet alle strategische plannen van het bovenschools bestuur kunnen worden gedwarsboomd. Sommige veranderingen kunnen niet worden tegengehouden, en sommige taken horen gewoon bij het werk als (eind)verantwoordelijk leidinggevende in het onderwijs. Dat betekent ook dat de ruimte en mogelijkheden om loyaal te zijn soms begrensd zijn (vergelijk hoofdstuk 7.4). Echter, een leidinggevende die geen ruimte heeft om zelf besluiten te nemen, kan geen enkele eis, wens of verwachting honoreren, kan niet loyaal zijn aan docenten en fungeert min of meer als een ‘doorgeefluik’ richting docenten (vergelijk Ballet 2007).



Een belangrijke randvoorwaarde om loyaliteit in te kunnen bedden (zodat leidinggevers inhoudelijk kunnen zijn, maar tegelijk oprecht betrokken) is dat bestuurders, leidinggevers en middenmanagers *ruimte ontwikkelen* voor zichzelf. Leidinggevers zullen zelf en op verschillende manieren op zoek moeten gaan naar ruimte (Mars 2010, 119). Middenmanagers en schoolleiders kunnen bijvoorbeeld ruimte maken door met bovenschools bestuurders in gesprek te gaan om de grenzen van gegeven kaders op te rekken. Bovenschools bestuurders kunnen hetzelfde doen door in gesprek te gaan met het ministerie en de inspectie. Speelruimte kan ook worden verdiend, bijvoorbeeld door te laten zien dat ‘goed onderwijs’ en leerlingen bij de leidinggevende in goede handen zijn. Ruimte kan ook worden ingenomen, onder meer door proactief een bijdrage te leveren aan veranderingen die door hogerhand zijn ingezet, terwijl die veranderingen toch worden verbonden aan de eigen, specifieke context binnen de school.<sup>175</sup>

c. *Neem de tijd om te reflecteren*

Een derde voorwaarde voor een professionele inbedding van loyaliteit is een zorgvuldige reflectie op mogelijke handelingsopties. Wanneer leidinggevers voelen dat hun loyaliteit wordt geactiveerd, of dat zij te maken krijgen met een loyaliteitsconflict, dan moeten zij de tijd nemen om te reflecteren op het vraagstuk dat aan de orde is. Op die manier voorkomen zij een ‘blinde loyaliteit’ of een ‘professionele gewetenloosheid’, risico’s die eerder in dit hoofdstuk (10.4.2) zijn besproken. Leidinggevers dienen zich bij elk vraagstuk af te vragen of de situatie om loyaal gedrag vraagt, of het passend is om gevoelens en betekenisvolle relaties in de besluitvorming te betrekken en of loyaliteit effectief is in relatie tot het vraagstuk dat aan de orde is. Hoe groter de belangen die op het spel staan, hoe groter de druk van andere partijen, hoe onduidelijker de gevolgen en hoe groter de consequenties van de beslissingen van leidinggevers voor anderen zijn, hoe moeilijker het zal zijn om loyaal te zijn. Leidinggevers zouden daarom goed moeten reflecteren op de consequenties van hun toekomstige handelen voor docenten, maar ook voor andere partijen. Daarbij helpt het als zij de vaardigheid hebben om zichzelf en de uitkomsten van hun handelen vanuit het standpunt van docenten of andere belanghebbenden te beschouwen. Leidinggevers moeten beseffen dat zelfs als loyaliteit aan docenten positieve effecten heeft, loyaliteit niet per se goed hoeft te zijn voor andere belanghebbenden, of voor ‘goed onderwijs’.

Een punt van reflectie heeft ook betrekking op eventuele gevoelens van schuld en bezorgdheid van leidinggevers ten aanzien van de relatie met docenten. Leidinggevers zouden deze gevoelens niet (alleen) moeten zien als vervelende neveneffecten van leiding geven. Een alternatieve manier om met dit type gevoelens om te gaan, is ze te beschouwen als signalen, die iets kunnen zeggen over leidinggevers zelf, de docenten, hun relatie met docenten als betekenisvolle anderen en de verandering die aan de orde is. Deze signalen zouden leidinggevers kunnen benutten om hun leiderschap te optimaliseren.

---

175 Deze mogelijkheden voor leidinggevers in het (voortgezet) onderwijs om ruimte te creëren zijn gebaseerd op Mars (2010, 119).

## 10.5.2 Hoe loyaliteit kan worden ingebed

### a. Stem loyaliteit af

Bij de inbedding van loyaliteit is het besef van loyaliteit als een samenspel van houding en gedrag (in dit onderzoek opvat als ‘de actieve inzet voor een betekenisvolle ander, ook als die inzet offers of kosten met zich meebrengt’) van belang. Hoewel individuele leidinggevendenden zich persoonlijk loyaal kunnen voelen aan docenten, moet tegelijk worden onderkend dat hun handelen plaatsvindt in de context van afspraken die op bovenschools niveau of in het managementteam worden gemaakt. Hoewel dit onderzoek laat zien dat leidinggevendenden op individuele basis loyaal kunnen zijn, is een individuele leidinggevende die als een solist op een eiland in de school loyaal is aan docenten, waarschijnlijk een illusie (bijvoorbeeld Hulpia et al. 2011).

Wanneer leidinggevendenden het gepast of noodzakelijk vinden om zich actief voor docenten in te zetten, ook als die inzet offers of kosten met zich meebrengt, dan proberen zij hun loyaliteit aan docenten daarom zo veel mogelijk af te stemmen op de agenda’s van de organisatie en die van andere belanghebbenden. Dat impliceert overigens niet per definitie het hanteren van een meervoudige loyaliteit, aangezien overleg en afstemming ook plaats kunnen vinden met partijen die niet of nauwelijks betekenisvol zijn voor een leidinggevende (vergelijk paragraaf 10.4.2). Professionele leidinggevendenden stemmen hun loyale voornemens af op andere leidinggevendenden binnen de eigen school. Dat doen ze niet alleen om tegenspraak te organiseren voor zichzelf en hun gevoel te verbinden met argumenten, en daarmee een blinde loyaliteit te ondervangen. Ze kiezen ook voor overleg met collega’s, om op die manier coalities te smeden en de kansen te vergroten om loyaliteit aan docenten gestalte te geven.

Gegeven de politieke relevantie van loyaliteit (paragraaf 10.5.1, a) zijn loyaliteit en loyaliteitsconflict onderwerp van gesprek binnen een professionele schoolorganisatie. Een professionele leidinggevende gaat binnen de schoolorganisatie met collega’s in gesprek over de criteria voor loyaal handelen: wanneer is het managementteam of bestuur loyaal aan docenten, waarom, en op welke manier? Daarbij moeten leidinggevendenden beseffen dat de waardering voor loyaliteit vaak afhangt van de gekozen definitie. Het antwoord op de vraag of loyaliteit gewenst is, lijkt samen te hangen met wat iemand onder loyaliteit verstaat (Stieb 2006, 76). Een belangrijk punt van aandacht in de gesprekken tussen leidinggevendenden zou moeten zijn of de loyale inzet voor docenten uiteindelijk bijdraagt aan ‘goed onderwijs’ aan leerlingen. Daartoe zullen leidinggevendenden met elkaar, maar ook met docenten, het gesprek moeten aangaan over wat ‘goed onderwijs’ is, wie dat bepaalt en hoe ‘goed onderwijs’ zo goed mogelijk gediend kan worden.

Professionele leidinggevendenden proberen hun beslissingen zoveel mogelijk zonder aanzien des persoons te nemen. Dat doet hij door zijn loyaliteit niet zozeer te richten op individuen, maar in te bedden binnen de groep docenten als team. Daarover maakt hij bovendien afspraken met collega-leidinggevendenden.

Professionele leidinggevendenden accepteren daarbij dat hun loyaliteit begrensd is. Ze hebben een besef van de (on)mogelijkheden die aan hun managementpositie zijn gekoppeld. Professionele leidinggevendenden beseffen dat er soms dingen moeten gebeuren (zie paragraaf 10.4.1, b). Leidinggevendenden kunnen niet *altijd* en *uitsluitend* loyaal zijn aan hun docenten, ongeacht de omstandigheden (vergelijk Kinneging 2004, 72). Dat betekent niet

dat zij daar bij moeten neerleggen. Integendeel, ze kunnen ruimte nemen, bijvoorbeeld door de onderhandeling te zoeken en compromissen voor te stellen. Ze maken gebruik van hun *politieke sensitiviteit* voor de wensen, eisen, verwachtingen, belangen en agenda's van alle bij de school betrokken partijen (vergelijk Kelchtermans et al. 2011), en stemmen die af op hun loyaliteit aan docenten. Professionele leidinggevendenden houden rekening met docenten (vergelijk Leithwood en Beatty 2008), maar zijn niet per se dienend.

*b. Zoek naar legitimiteit*

Professionele leidinggevendenden accepteren dat het inherent aan hun werk is dat zij niet iedereen op ieder moment tevreden kunnen houden. Ze accepteren dat ze relaties niet altijd goed kunnen houden. Dat vraagt van bestuurders, schoolleiders en middenmanagers ook dat ze stevig in hun schoenen staan en moed durven tonen op momenten dat ze niet tegemoet kunnen komen aan verwachtingen van docenten. Dat ze flexibel, maar ook star kunnen zijn. Maar ook dat ze bereid zijn om in te grijpen als dat nodig is. Soms is het voor leidinggevendenden van belang om docenten kritisch tegemoet te treden, juist om te voorkomen dat zij vervallen in blinde loyaliteit en volgzaamheid (vergelijk Kleinig 1996). Professionele leidinggevendenden kunnen het aan om even niet loyaal gevonden te worden door docenten. Wanneer middenmanagers, schoolleiders of bestuurders zich niet gedragen zoals docenten verwachten, moeten leidinggevendenden duidelijk maken dat dat niet betekent dat de leidinggevende de docent afkeurt, dat leidinggevendenden van docenten zijn vervreemd, of dat het niet kunnen honoreren van de wensen van docenten gelijk staat aan disloyaliteit.

Ook wanneer leidinggevendenden zich achter de schermen en aan bestuurstafels loyaal hebben ingezet voor docenten, kan de uitkomst een politiek compromis zijn. Waar mogelijk zouden leidinggevendenden docenten dan ook meer inzicht kunnen geven in de afwegingen die zij hebben gemaakt, vooral op momenten dat de belangen en verwachtingen van docenten niet gehonoreerd konden worden. Professionele leidinggevendenden geven docenten duidelijkheid over de totstandkoming van lastige keuzes en dilemma's, of betrekken docenten bij besluitvormingsprocessen. Daarbij kunnen leidinggevendenden hun lastige positie voor het voetlicht brengen, waarbij ze bijvoorbeeld laten zien hoe zij de belangen van docenten hebben behartigd, dat de belangen van docenten bij de leidinggevende in goede handen is, en dat hun afwegingen werkelijk 'zonder aanzien des persoons' tot stand zijn gekomen (vergelijk Mars 2010, 122). En door bijvoorbeeld bij teamvergadering loyaliteitgevoelens en loyaliteitsconflicten te benoemen, kunnen leidinggevendenden en docenten ernaar streven om elkaars (relationele) belangen te (h)erkennen (vergelijk RMO 2009, 66).

## 10.6 Slot

In de inleiding van dit boek werd voorgesteld om een denkbeeldige leidinggevende op een middelbare school voor ogen te nemen en de vraag te beantwoorden hoe die zijn school en docenten zou managen. Het vermoedelijke antwoord op die vraag zou haast niet anders kunnen luiden dan dat die leidinggevende een van professionals vervreemde manager is, die welbewust relaties met docenten verloochent en ‘goed onderwijs’ te veel uit het oog verloren is.

Op basis van het onderzoek moet echter een ander antwoord worden gegeven op de inleidende vraag van dit boek. Voor veel leidinggevendens is ‘goed onderwijs’ wel degelijk het hoogste goed. Leidinggevendens zijn – vaker dan sommigen misschien willen geloven – loyaal aan docenten. Een gepercipieerde verplichting om politieke plannen uit te voeren of een gevoelde noodzaak om onderwijsvernieuwingen te realiseren in de school, leiden soms tot loyaliteitsconflicten bij leidinggevendens. Ze proberen om niet alleen de organisatie te dienen, maar ook hun docenten. Bestuurders, schoolleiders en middenmanagers zijn docenten niet uit het oog verloren. Ze maken regelmatig keuzes waarbij het belang van docenten voorop staat, ook als dat offers of kosten met zich mee brengt. Met deze bevindingen draagt het onderzoek elementen aan voor een ander perspectief op ‘de’ manager, in het bijzonder die in het voortgezet onderwijs.

Hoofdstuk 10 heeft laten zien dat de loyaliteit en loyaliteitsconflicten van leidinggevendens raken aan de publieke en politieke discussie, de implementatie van onderwijsbeleid en aan vragen van professioneel schoolleiderschap en ‘goed onderwijs’. Loyaliteit en loyaliteitsconflicten kunnen bovendien veel zeggen over hoe leidinggevendens in het (voortgezet) onderwijs veranderingen in hun positie en relaties met andere belanghebbenden ervaren, en over hoe ze met deze veranderingen omgaan. ‘Hoe zou een leidinggevende op een loyale manier leiding geven aan zijn school?’ is daarom een uitstekende vraag voor de inleiding van een volgend onderzoek.

# Literatuur



# Literatuur

- Ackroyd, S., Kirkpatrick, I., & Walker, R.M. (2007). Public Management Reform in the UK and its Consequences for Professional Organization: A Comparative Analysis. *Public Administration*, 85(1), 9-26.
- Ackroyd, S., Hughes, J.A., & Soothill, K. (1989). Public Sector Services and Their Management. *Journal of Management Studies*, 26(6), 603-619.
- Aiken, L.S., & West, S.G. (1991). *Multiple Regression: Testing and Interpreting Interactions*. Newbury Park: Sage Publications.
- Ainsworth, S., Grant, D., & Iedema, R. (2009). 'Keeping Things Moving': Space and the Construction of Middle Management Identity in a Post-NPM Organization. *Discourse & Communication*, 3(5), 5-25.
- Ajzen, I. (2005). *Attitudes, Personality, and Behavior* (2nd ed.). Milton-Keynes, England: Open University Press / McGraw-Hill.
- Ajzen, I. (1991). The Theory of Planned Behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211.
- Ajzen, I., & Madden, T.J. (1986). Prediction of Goal-Directed Behavior: Attitudes, Intentions and Perceived Behavior Control. *Journal of Experimental Social Psychology*, 22, 453-474.
- Alvesson, M. (2000). Social Identity and the Problem of Loyalty in Knowledge-Intensive Companies. *Journal of Management Studies*, 37(8), 1101-1123.
- Alvesson, M. (1996). Leadership Studies: From Procedure and Abstraction to Reflexivity and Situation. *Leadership Quarterly*, 7(4), 455-485.
- Appelbaum, E., Bailey, T., Berg, P., & Kalleberg, A.L. (2000). *Manufacturing Advantage: Why High-Performance Work Systems Pay Off*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Arendt, H. (1964). *Eichmann in Jerusalem: A Report on the Banality of Evil*. New York: The Viking Press.
- Armstrong, J.S., & Overton, T.S. (1977). Estimating Nonresponse Bias in Mail Surveys. *Journal of Marketing Research*, 14, 396-402.
- Arriaga, X.B., & Agnew, C.R. (2001). Being Committed: Affective, Cognitive, and Conative Components of Relationship Commitment. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(9), 1190-1203.
- Baarda, D.B., & Goede, M.P.M. de (2007). *Basisboek Methoden en Technieken*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Bal, J., & Jonge, J. de (2007). *Schoolleiders in Nederland. Landendocument voor de OESO*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Ball, S.J. (2008). *The Education Debate: Policy and Politics in the 21st Century*. Bristol: Policy Press.
- Ball, S.J. (2003). The Teacher's Soul and the Terrors of Performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228.
- Ballet, K. (2007). *Worstelen met werkdruk. De ervaring van intensificatie bij leerkrachten in het basisonderwijs*. Leuven: Universitaire Pers Leuven.
- Ballet, K., & Kelchtermans, G. (2008). Workload and Willingness to Change: Disentangling the Experience of Intensification. *Journal of Curriculum Studies*, 40 (1), 47-67.
- Barnard, C.I. (1968) [1938]. *Functions of the Executive*. Cambridge: Harvard University Press.
- Baron, R.M., & Kenny, D.A. (1986). The Moderator-Mediator Variable Distinction in Social Psychological Research: Conceptual, Strategic and Statistical Considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182.

- Bascia, N., Cumming, A., Datnow, A., Leithwood, K., & Livingstone, D. (Eds.) (2005). *International Handbook of Educational Policy*. Dordrecht: Springer.
- Baxter, L.A., Mazanec, M., Nicholson, J., Pittman, G., Smith, K., & West, L. (1997). Everyday Loyalties and Betrayals in Personal Relationships. *Journal of Social and Personal Relationships*, 14(5), 655-678.
- Beatty, B. (2000). The Emotions of Educational Leadership: Breaking the Silence. *International Journal of Leadership in Education*, 3, 331-357.
- Bennett, N., Woods, P., Wise, C., & Newton, W. (2007). Understandings of Middle Leadership in Secondary Schools: A Review of Empirical Research. *School Leadership & Management*, 27(5), 453-470.
- Bevir, M. (Ed.) (2011). *The SAGE Handbook of Governance*. Los Angeles: Sage.
- Blackmore, J. (2009). Measures of Hope and Despair. Emotionality, Politics, and Education. In E.A. Samier & M. Schmidt (Eds.), *Emotional dimensions of Educational Administration and Leadership* (pp. 109-124). London: Routledge.
- Blackmore, J. (2004). Leading as Emotional Management Work in High Risk Times: The Counterintuitive Impulses of Performativity and Passion. *School Leadership & Management*, 24(4), 439-459.
- Boeije, H.R. (2010). *Analysis in Qualitative Research*. London: Sage.
- Bolton, S.C. (2005). 'Making up' Managers: the Case of NHS Nurses. *Work, Employment and Society*, 19(1), 5-24.
- Boszormenyi-Nagy, I., & Spark, G.M. (1973). *Invisible Loyalties. Reciprocity in Intergenerational Family Therapy*. Hagerstown: Medical Dept., Harper & Row.
- Bovaird, T., & Löffler, E. (2009). *Understanding Public Management and Governance* [2<sup>nd</sup> ed.]. Abingdon: Routledge.
- Bovens, M.A.P. (1998). *The Quest for Responsibility: Accountability and Citizenship in Complex Organisations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Boxall, P., & Purcell, J. (2008). *Strategy and Human Resource Management* (Second edition). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Briggs, A.R.J. (2005). Middle Managers in English Further Education Colleges. Understanding and Modelling the Role. *Educational Management Administration Leadership*, 33(1), 27-50.
- Brink, G. van den, Jansen, Th., & Pessers, D. (Eds.) (2005). *Beroepszeer: Waarom Nederland niet goed werkt*. Amsterdam: Boom.
- Broadbent, J., Dietrich, M., & Roberts, J. (1997). *The End of the Professions? The Restructuring of Professional Work*. New York: Routledge.
- Bronneman-Helmers, H.M. (2008). *Vijftien jaar onderwijsvernieuwingen in Nederland. Een beleidsanalytische studie ten behoeve van het parlementair onderzoek onderwijsvernieuwingen*. Den Haag: Sdu Uitgevers.
- Bronneman-Helmers, H.M. (1999). *Scholen onder druk. Op zoek naar de taak van de school in een veranderende samenleving*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Broos, F., & Korte, E. (2007). Ruimte voor de leraar. *MESO Focus* (nr. 66). Alphen aan den Rijn: Kluwer.
- Bruijn, H. de (2010). *Managing Professionals*. London: Routledge.
- Bruijn, H. de (2008). *Managers en professionals: Over management als probleem en als oplossing*. Den Haag: Academic Service.
- Bruijn, H. de, & Noordegraaf, M. (2010). Professionals versus managers? De onvermijdelijkheid van nieuwe professionele praktijken. *Bestuurskunde*, 3, 6-20.
- Burgess, K. (1999). Loyalty Dilemmas and Market Reform: Party-Union Alliances Under Stress in Mexico, Spain, and Venezuela. *World Politics*, 52, 105-134.



- Bush, T. (2003). *Theories of Educational Leadership and Management* (3<sup>rd</sup> ed.). London: Sage.
- Butterfield, R., Edwards, C., & Woodall, J. (2005). The New Public Management and Managerial Roles: the Case of the Police Sergeant. *British Journal of Management*, 16 (4), 329-341.
- Campbell, C., Gold, A., & Lunt, I. (2003). Articulating Leadership Values in Action: Conversations with School Leaders. *International Journal of Leadership*, 6 (3), 203-221.
- Chapman, C., & Gunter, H.M. (Eds.) (2009). *Radical Reforms: Perspectives on an Era of Educational Change*. Abingdon: Routledge.
- Chen, Z.X., Tsui, A.S., & Fahr, J.L. (2002). Loyalty to Supervisor Versus Organizational Commitment: Relationship to Employee Performance in China. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 75, 339-356.
- Choi, Y., & Mai-Dalton, R.R. (1998). On the Leadership Function of Self-Sacrifice. *Leadership Quarterly*, 9(4), 475-501.
- Clarke, J., & Newman, J. (1997). *The Managerial State: Power, Politics and Ideology in the Remaking of Social Welfare*. London: Sage Publications.
- Coburn, C.E. (2001). Collective Sensemaking about Reading: How Teachers Mediate Reading Policy in their Professional Communities. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23(2), 145-170.
- Cohen, A. (2003). *Multiple Commitments in the Workplace: An Integrative Approach*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Commissie Leraren. (2007). *LeerKracht!* Den Haag: Commissie Leraren.
- Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen. (2008). *Tijd voor Onderwijs*. Aangeboden aan de Tweede Kamer der Staten-Generaal, vergaderjaar 2007-2008, 31 007, nr. 6-12. Den Haag: Sdu Uitgevers.
- Conger, J.A. (1998). Qualitative Research as the Cornerstone Methodology for Understanding Leadership. *Leadership Quarterly*, 9(1), 107-121.
- Conger, J.A., & Kanungo, R. (1998). *Charismatic Leadership in Organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Connor, J. (2007). *The Sociology of Loyalty*. New York: Springer-Verlag.
- Conway, E., & Monks, K. (2010). The Devolution of HRM to Middle Managers in the Irish Health Service. *Personnel Review*, 39(3), 361-375.
- Coonen, H. (2010). Professional governance door leraren. In R. Klarus en F.J. de Vijlder (red.), *Wat is goed onderwijs? Bestuur en regelgeving* (pp. 135-155). Den Haag: Boom Lemma.
- Copland, M.A. (2003). **Leadership of Inquiry: Building and Sustaining Capacity for School Improvement**. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25(4), 375-395.
- Corter, C., & Pelletier, J. (2005). Parent and Community Involvement in Schools: Policy Panacea or Pandemic? In N. Bascia, A. Cumming, A. Datnow, K. Leithwood & D. Livinstone (Eds.), *International Handbook of Education Policy* (pp. 295-327). Dordrecht: Springer.
- Coughlan, R. (2005). Employee Loyalty as Adherence to Shared Moral Values. *Journal of Managerial Issues*, 17(1), 43-57.
- Cremer, D. de, & Knippenberg, D. van (2004). Leader Self-Sacrifice and Leadership Effectiveness: The Moderating Role of Leader Self-Confidence. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 95, 140-155.
- Currie, G., & Procter, S. (2005). The Antecedents of Middle Managers' Strategic Contribution: The Case of a Professional Bureaucracy. *Journal of Management Studies*, 42 (7), 1325-1356.

- Day, C. (2005). The UK Policy Environment for School Leadership. Uneasy Transitions. In N. Bascia, A. Cumming, A. Datnow, K. Leithwood & D. Livingstone (Eds.), *International Handbook of Educational Policy* (pp. 393-420). Dordrecht: Springer.
- Day, C. (2003). The UK Policy Environment for School Leadership: Uneasy Transitions. *Leadership and Policy in Schools*, 2(1), 5-25.
- Day, C., & Leithwood, K. (2007). *Sustaining Successful School Leadership in Times of Change: International Perspectives*. Dordrecht: Springer.
- Day, C., Harris, A., & Hadfield, M. (2001). Grounding Knowledge of Schools in Stakeholder Realities. *School Leadership and Management*, 21 (1), 19-42.
- Deem, R., & Brehony, K.J. (2005). Management as Ideology: The Case of 'New Managerialism' in Higher Education'. *Oxford Review of Education*, 31(2), 217-235.
- Dempster, N., Freakley, M., & Parry, L. (2001). The Ethical Climate of Public Schooling under New Public Management. *International Journal of Leadership in Education*, 4 (1), 1-12.
- Denhardt, R.B., & Denhardt, V.J. (2000). The New Public Service: Serving Rather than Steering. *Public Administration Review*, 60(6), 549-559.
- Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (Eds.) (1998). *The Landscape of Qualitative Research: Theories and Issues*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Deretchin, L.F., & Craig, C.J. (Eds.) (2007). *International Research on the Impact of Accountability Systems. Teacher Education Yearbook XV*. Landham: Rowman and Littleman Education.
- DeVellis, R.F. (2003). *Scale Development: Theory and Applications* (2<sup>nd</sup> ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Diefenbach, T. (2009). New Public Management in Public Sector Organizations: The Dark Side of Managerialistic 'Enlightenment'. *Public Administration*, 87(4), 892-909.
- Dienesch, R.M.S., & Liden, R.C. (1986). Leader-Member Exchange Model of Leadership: A Critique and Further Development. *Academy of Management Review*, 11, 618-634.
- Dijkstra, A., Karsten, S., Veenstra, R., & Visscher, A. (2001). *Het oog der natie: Scholen op rapport*. Assen: Van Gorcum.
- Dillen, A. (2004). *Ongehoord vertrouwen: Ethische perspectieven vanuit het contextuele denken van Ivan Boszormenyi-Nagy*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Donaldson, S.I., & Grant-Vallone, E.J. (2002). Understanding Self-Report Bias in Organizational Behavior Research. *Journal of Business and Psychology*, 17(2), 245-260.
- Donmoyer, R. (1991). Postpositivist Evaluation: Give Me a For Instance. *Educational Administration Quarterly*, 27(3), 265-296.
- Dopson, S., & Fitzgerald, L. (2006). The Role of the Middle Manager in the Implementation of Evidence-based Health Care. *Journal of Nursing Management*, 14, 43-51.
- Ducommun-Nagy, C. (2008). *Van onzichtbare naar bevrijdende loyaliteit*. Leuven: Acco.
- Duska, R. (1991). Whistle-Blowing and Employee Loyalty. In D. Johnson (Ed.), *Ethical Issues in Engineering* (pp. 241-247). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Duyvendak, J.W., Knijn, T., & Kremer, M. (2006). *Policy, People, and the New Professional: De-professionalisation and Re-professionalisation in Care and Welfare*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Eeten, M.J.G. van (1999). *Dialogues of the Deaf. Defining New Agendas for Environmental Deadlocks*. Proefschrift Technische Universiteit Delft. Delft: Eburon.
- Eisenberger, R., Armeli, S., Rexwinkel, B., Lynch, P.D., & Rhoades, L. (2001). Reciprocation of Perceived Organizational Support. *Journal of Applied Psychology*, 86(1), 42-51.

- Ellemers, N. (2000). *Betrokkenheid bij het werk: Een kwestie van verstand of gevoel?* Rede uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van hoogleraar psychologie aan de Universiteit Leiden, 8 september 2000.
- Enteman, W.F. (1993). *Managerialism: The Emergence of a New Ideology*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Erickson, K., & Pierce, J.L. (2005). Farewell to the Organization Man. The Feminization of Loyalty in High-End and Low-End Service Jobs. *Ethnography*, 6(3), 283-313.
- Evans, L. (1998). *Teacher Morale, Job Satisfaction and Motivation*. London: Sage.
- Evetts, J. (2003). The Sociological Analysis of Professionalism: Occupational Change in the Modern World. *International Sociology*, 18(2), 395-416.
- Ewin, R.E. (1993). Loyalties, and Why Loyalty Should Be Ignored. *Criminal Justice Ethics*, 12(1), 36-42.
- Ewin, R.E. (1992). Loyalty and Virtues. *The Philosophical Quarterly*, 42(169), 403-419.
- Exworthy, M., & Halford, S. (Eds.) (1999). *Professionals and the New Managerialism in the Public Sector*. Buckingham: Open University Press.
- Farrell, C., & Morris, J. (2003). The 'Neo-Bureaucratic' State: Professionals, Managers and Professional Managers in Schools, General Practices and Social Work. *Organization*, 10(1), 129-156.
- Farrell, D. (1983). Exit, Voice, Loyalty and Neglect as Responses to Job Dissatisfaction: A Multidimensional Scaling Study. *Academy of Management Journal*, 26(4), 596-607.
- Ferlie, E., Lynn, L.E., & Pollitt, C. (Eds.) (2005). *The Oxford Handbook of Public Management*. Oxford: Oxford University Press.
- Field, A. (2005). *Discovering Statistics Using SPSS: (And Sex, Drugs and Rock 'n Roll)* (2<sup>nd</sup> ed.). London: Sage.
- Firestone, W.A., & Shippis, D. (2005). How Do Leaders Interpret Conflicting Accountabilities to Improve Student Learning? In W.A. Firestone & C. Riehl (Eds.), *A New Agenda for Research in Educational Leadership* (pp. 81-100). New York: Teachers College Press.
- Fitzgerald, L., & Ferlie, E. (2000). Professionals: Back to the Future? *Human Relations*, 53(5), 713-739.
- Fletcher, G.P. (1993). *Loyalty: An Essay on the Morality of Relationships*. New York: Oxford University Press.
- Fletcher, T.W. (1958). The Nature of Administrative Loyalty. *Public Administration Review*, 18(1), 37-42.
- Floyd, S.W., & Lane, P.J. (2000). Strategizing throughout the Organization: Managing Role Conflict in Strategic Renewal. *Academy of Management Review*, 25(1), 154-177.
- Floyd, S.W., & Wooldridge, B. (1994). Dinosaurs or Dynamos? Recognizing Middle Management's Strategic Role. *Academy of Management Executive*, 8(4), 47-57.
- Forbes, T., Hallier, J., & Kelly, L. (2004). Doctors as Managers: Investors and Reluctants in a Dual Role. *Health Services Management Research*, 17, 167-176.
- Fowler, F.J. (2002). *Survey Research Methods* (3<sup>rd</sup> ed.). London: Sage.
- Franssen, J., Pastors, M., & Rooijen, E. van (2010). *Schoolleiders ontketend*. Den Haag: B&A Groep.
- Fullerton, G. (2003). When Does Commitment Lead to Loyalty? *Journal of Service Research*, 4, 333-344.
- Furlong, S.R. (1998). Political Influence on the Bureaucracy: The Bureaucracy Speaks. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 8(1), 39-65.
- Gastelaars, M. (2011). Kritische analyse: organisatie-effecten van managementsystemen. In M. Noordeggraaf, K. Geuijen & A. Meijer (red.), *Handboek publiek management* (pp. 397-416). Den Haag: Boom Lemma uitgever.

- Gastelaars, M. (2006). *Excuses voor het ongemak. De vele gevolgen van klantgericht organiseren*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Gibson, F. (2007). Conducting Focus Groups with Children and Young People: Strategies for Success. *Journal of Research in Nursing*, 12(5), 473-483.
- Gilder, D. de, Heuvel, H. van den, & Ellemers, N.N. (1997). Het 3-componenten model van commitment. *Gedrag en Organisatie*, 10(2), 95-106.
- Ginneken, J. van (2002). *De schepping van de wereld in het nieuws. De 101 vertekeningen die elk 1 procent verschil maken* (2<sup>e</sup> druk). Alphen aan de Rijn: Kluwer.
- Gleeson, D., & Husbands, C. (2001). *The Performing School: Managing Teaching and Learning in a Performance Culture*. New York: RoutledgeFalmer.
- Gleeson, D., & Shain, F. (1999). Managing Ambiguity: Between Markets and Managerialism: A Case Study of Middle Managers in Further Education. *The Sociological Review*, 47(3), 461-490.
- Goldring, E.B. (1993). Principals, Parents, and Administrative Superiors. *Educational Administration Quarterly*, 29(1), 93-117.
- Goldring, E.B., & Greenfield, W.D. (2002). Understanding the Evolving Concept of Leadership in Education: Roles, Expectations, and Dilemmas. In: J. Murphy (Ed.), *The Educational Leadership Challenge: Redefining Leadership for the 21st Century* (pp. 1-19). Chicago: National Society for the Study of Education.
- Gouldner, A. (1957). Cosmopolitans and Locals: Toward an Analysis of Latent Social Roles – I. *Administrative Science Quarterly*, 2, 281-306.
- Graaf, G. de (2011). The Loyalties of Top Public Administrators. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 21(2), 285-306.
- Graen, G.B., & Uhl-Bien, M. (1995). Relationship-based Approach to Leadership: Development of Leader-Member Exchange (LMX) Theory of Leadership over 25 Years: Applying a Multi-Level Multi-Domain Perspective. *The Leadership Quarterly*, 6(2), 219-247.
- Graham, J.W., & Keeley, M. (1992). Hirschman's Loyalty Construct. *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 5(3), 191-200.
- Greenberg, J., & Edwards, M.S. (Eds.) (2009). *Voice and Silence in Organizations*. Binley: Emerald.
- Greenfield, W.D. (1995). Toward a Theory of School Administration: The Centrality of Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 31(1), 61-85.
- Grey, C. (1999). 'We Are All Managers Now'; 'We Always Were': On the Development and Demise of Management. *Journal of Management Studies*, 36(5), 561-585.
- Grit, K.J., & Meurs, P.L. (2005). *Verschuivende verantwoordelijkheden. Dilemma's van zorgbestuurders*. Assen: Koninklijke Van Gorcum.
- Gronn, P. (2009). Emotional Engagement with Leadership. In E.A. Samier & M. Schmidt (Eds.), *Emotional Dimensions of Educational Administration and Leadership* (pp. 198-211). London: Routledge.
- Gronn, P. (2003). *The New Work of Educational Leaders. Changing Leadership Practice in an Era of School Reform*. London: Paul Chapman Publishing.
- Guetzkow, H.S. (1955). *Multiple Loyalties: Theoretical Approach to a Problem in International Organization*. Princeton, NJ: Princeton University.
- Hajdin, M. (2005). Employee Loyalty: An Examination. *Journal of Business Ethics*, 59(3), 259-280.
- Halcomb, E.J., Gholizadeh, L., DiGiacomo, M., Philips, J., & Davidson, P.M. (2007). Literature Review: Considerations in Undertaking Focus Group Research with Culturally and Linguistically Diverse Groups. *Journal of Clinical Nursing*, 16(6), 1000-1011.

- Haperen, T. van. (2007). *De ondergang van de Nederlandse leraar*. Amsterdam: Nieuw Amsterdam.
- Hargreaves, A. (1998). The Emotional Practice of Teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-854.
- Hargreaves, A., & Goodson, I. (2006). Educational Change Over Time? The Sustainability and Nonsustainability of Three Decades of Secondary School Change and Continuity. *Educational Administration Quarterly*, 42(1), 3-41.
- Harris, A. (2002). Effective Leadership in Schools Facing Challenging Circumstances. *School Leadership and Management*, 22(1), 15-27.
- Harris, A., Day, C., & Hadfield, M. (2003). Teachers' Perspectives on Effective school Leadership. *Teachers and Teaching. Theory and Practice*, 9(1), 67-79.
- Harrison, S., & Pollitt, C. (1994). *Controlling Health Professionals*. Buckingham: Open University Press.
- Hart, H. 't, Boeije, H.R., & Hox, J. (red.) (2005). *Onderzoeksmethoden*. Amsterdam: Boom.
- Hart, P. 't, & Wille, A. (2006). Ministers and Top Officials in the Dutch Core Executive: Living Together, Growing Apart? *Public Administration*, 84(1), 121-146.
- Heijden, C. van der (2007). *Het zand in de machine. Managerscultuur in Nederland*. Amsterdam: Contact.
- Heijden, C. van der (2001). *Grijs verleden. Nederland en de Tweede Wereldoorlog*. Amsterdam: Contact.
- Helsby, G. (1999). *Changing Teachers' Work: The Reform of Secondary Schooling*. Buckingham: Open University Press.
- Herscovitch, L., & Meyer, J.P. (2002). Commitment to Organizational Change: Extension of a Three-Component Model. *Journal of Applied Psychology*, 87(3), 474-487.
- Hettema, P., & Lenssen, L. (2007). *Van wie is het onderwijs? De veranderende rol van leraar, manager en minister*. Amsterdam: Balans.
- Heuvel, H. van den, Ellemers, N., & Seghers, B. (1995). Het belang van carrière commitment en collegiale commitment bij mannelijke en vrouwelijke werknemers: Een studie onder promovendi. *Sociale Psychologie en haar Toepassingen*, 9, 168-186.
- Hirschman, A.O. (1970). *Exit, Voice, and Loyalty: Responses to Decline in Firms, Organizations, and States*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hochschild, A. (1979). Emotion Work, Feeling Rules and Social Structure. *American Journal of Sociology*, 85, 551-575.
- Hoffman, E.A. (2006). Exit and Voice: Organizational Loyalty and Dispute Resolution. *Social Forces*, 84(4), 2312-2330.
- Hofman, W.H.A., Hofman, R.H., Dijkstra, B.J., Boom, J. de, & Meeuwisse, M. (2007). *Innovaties in het voortgezet onderwijs. Een verkenning van innovaties en effecten in het voortgezet onderwijs*. Groningen: UOCG/GION - Rotterdam: RISBO Contractresearch.
- Hollander, J.A. (2004). The Social Context of Focus Groups. *Journal of Contemporary Ethnography*, 33(5), 602-637.
- Holmbeck, G.N. (2002). Post-Hoc Probing of Significant Moderational and Mediation Effects in Studies of Pediatric Populations. *Journal of Pediatric Psychology*, 27(1), 87-96.
- Honig, M.I., & Hatch, T.C. (2004). Crafting Coherence: How Schools Strategically Manage Multiple, External Demands. *Educational Researcher*, 33, 16-30.
- Honingh, M.E. (2008). *Beroepsopdrachten tussen Publiek en Privaat*. Academisch Proefschrift, Universiteit van Amsterdam.
- Honingh, M.E., & Hooge, E.H. (2009). Reconsidering the Tension between Bureaucracy and Professionalism in Publicly and Privately Funded Schools. *School Leadership & Management*, 29(4), 405-420.

- Hood, C. (1991). A Public Management for All Seasons? *Public Administration*, 69 (1), 3-19.
- Hooge, E.H., Sluis, M.E. van der, & Vijlder, F.J. de (2004). *Methoden om stakeholders van beroepsonderwijs te identificeren en positioneren*. Paper Onderwijs Research Dagen, Utrecht, 9-11 juni 2004.
- Hox, J.J. (1997). Er is nieuws onder de zon, nieuwe oplossingen voor oude problemen. *Kwantitatieve Methodes*, 19, 95-118.
- Hoy, W.K., & Rees, R. (1974). Subordinate Loyalty to Immediate Superior: A Neglected Concept in the Study of Educational Administration. *Sociology of Education*, 47(2), 268-286.
- Hulpia, H., Devos, G., & Van Keer, H. (2011). The Relation Between School Leadership From a Distributed Perspective and Teachers' Organizational Commitment: Examining the Source of the Leadership Function. *Educational Administration Quarterly*, 47 (5), 728-771.
- James, C., & Vince, R. (2001). Developing the Leadership Capability of Headteachers. *Educational Management and Administration*, 29, 307-317.
- Jansen, G., Brink, G. van den, & Kole, J. (2009). *Beroepstrots: Een ongekende kracht*. Amsterdam: Boom.
- Jansen, T., Jong, G. de, & Klink, A. (2006). *De nieuwe schoolstrijd*. Amsterdam: Boom.
- Janssens, F.J.G. (2005). *Toezicht in discussie. Over onderwijstoezicht en Educational Governance*. Oratie Universiteit Twente.
- Janssens, F.J.G., & Noorlander, C.W. (red.). (2010). *Goed onderwijsbestuur. Opstellen over een nieuwe bestuursfilosofie van het onderwijs*. Den Haag: Boom Lemma.
- Jarl, M., Fredriksson, A., & Persson, S. (2011). New Public Management in Public Education: A Catalyst for the Professionalization of Swedish School Principals. *Public Administration*. doi: 10.1111/j.1467-9299.2011.01995.x
- Jauch, L.R., Glueck, W.F., & Osborn, R.N. (1978). Organizational Loyalty, Professional Commitment, and Academic Research Productivity. *Academy of Management Journal*, 21, 84-92.
- Jeffrey, B. (2002). Performativity and Primary Teacher Relations. *Journal of Educational Policy*, 17(5), 531-546.
- Jeurissen, R.J.M. (1997). Geen organisatie zonder loyaliteit. *Filosofie & praktijk*, 4(18), 169-182.
- Jick, T.D. (1990). Mixing Qualitative and Quantitative Methods: Triangulation in Action. In J. Van Maanen (Ed.), *Qualitative Methodology* (pp. 135-148). Newbury Park: Sage Publications.
- Johansson, O. (2003). School Leadership as a Democratic Arena. In P.T. Begley & O. Johansson (Eds.), *The Ethical Dimensions of School Leadership* (pp. 201-219). Dordrecht/ Boston/ London: Kluwer Academic Publishers.
- Johnson, J.P. (1999). Multiple Commitments and Conflicting Loyalties in International Joint Venture Management Teams. *The International Journal of Organizational Analysis*, 7 (1), 54-71.
- Johnson, L., & Frohman, A. (1989). Identifying and Closing the Gap in the Middle in Organizations. *Academy of Management Executive*, 3, 107-14.
- Johnson, R.B., & Turner, L.A. (2003). Data Collection Strategies in Mixed Methods Research. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.) *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioural Research* (pp. 297-320). California: Sage Publications.
- Johnston, G.S., & Germinario, V. (1985). Relationship between Teacher Decisional Status and Loyalty. *Journal of Educational Administration*, 23(1), 91-105.
- Jorna, R.J. (2008). De mythe van de manager. Een heroriëntatie op het hoofd van de school. In S. Goorhuis-Brouwer, M. van Essen, B. Levering & G. van der Werf (Eds.), *Mythes in het onderwijs* (pp. 126-139). Amsterdam: SWP Uitgeverij.



- Karstanje, P.N., Glaudé, M.T., Ledoux, G., & Verbeek, A.E. (2008). *Beleidsvoerend vermogen van basisscholen: stand van zaken en verklarende factoren*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Karstanje, P.N., & Polder, K.-J. (1999). *Middenmanagement in het voortgezet onderwijs. Vormgeving, werking en ontwikkeling*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Karsten, S. (2006). *Onderwijs waarop we kunnen bouwen. De publieke waarde van het beroepsonderwijs*. Amsterdam: Vossiuspers UvA.
- Karsten, S. (2001). 'Vadertje staat naar een verpleeghuis'. Enkele historische beschouwingen over het marktprincipe in het onderwijs. In M. van Dyck (red.), *Onderwijs in de markt* (pp. 32-55). Den Haag: Onderwijsraad.
- Karsten, S. (1999). Neo-liberal Education Reform in the Netherlands. *Comparative Education*, 35(3), 303-317.
- Karsten, S., Visscher, A.J., Dijkstra, A.B., & Veenstra, R. (2010). Towards Standards for the Publication of School Performance Indicators in the Public Sector: The Case of Schools. *Public Administration*, 80(1), 90-112.
- Kelchtermans, G. (Ed.) (2004). *De stuurbaarheid van onderwijs. Tussen kunnen en willen, mogen en moeten*. Leuven: Leuven University Press.
- Kelchtermans, G., Piot, L., & Ballet, K. (2011). The Lucid Loneliness of the Gatekeeper. Exploring the Emotional Dimension in Principals' Work Lives. *Oxford Review of Education*, 37 (1), 93-108.
- Kelchtermans, G., & Piot, L. (2010). *Schoolleiderschap aangekaart en in kaart gebracht*. Leuven / Den Haag: Acco.
- Kelchtermans, G. & Ballet, K. (2002). The Micropolitics of Teacher Induction. A Narrative-Biographical Study on Teacher Socialisation. *Teaching and Teacher Education*, 18, 105-120.
- Keller, S. (2009). Making Nonsense of Loyalty to Country. In B. de Bruin & C.F. Zurn (Eds.), *New Waves in Political Philosophy* (pp. 87-104). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Keller, S. (2007). *The Limits of Loyalty*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kenny, D.A. (2008). Reflections on Mediation. *Organizational Research Methods*, 11(2), 353-358.
- Kessel, N. van, Rens, C. van, Elfering, S., & Vermulst, R. (2008). *Aandachtsgroepenmonitor 2007*. Nijmegen: ITS.
- Kinneging, A. (2004). Loyalty in the Modern World. *Modern Age*, XLVI, 66-73.
- Kippist, L., & Fitzgerald, A. (2009). Organisational Professional Conflict and Hybrid Clinician Managers. The Effects of Dual Roles in Australian Health Care Organisations. *Journal of Health Organisation and Management*, 23(6), 642-655.
- Kirkpatrick, I. (1999). Managers or Colleagues? The Changing Nature of Intra-Professional Relationships in UK Public Services. *Public Management Review*, 1(4), 489-509.
- Kirkpatrick, I., Ackroyd, S., & Walker, R.M. (2005). *The New Managerialism and Public Service Professions: Change in Health, Social Services, and Housing*. Basingstoke: Palgrave-Macmillan.
- Kjær, A.M. (2004). *Governance*. Cambridge: Polity.
- Kleinig, J. (2008). Book Review Simon Keller, *The Limits of Loyalty*. Notre Dame Philosophical Reviews. <http://ndpr.nd.edu/review.cfm?id=12983>
- Kleinig, J. (2007a). Loyalty. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Fall 2008 Edition)*, E.N. Zalta (ed.). <http://plato.stanford.edu/archives/fall2008/entries/loyalty/>
- Kleinig, J. (2007b). Patriotic Loyalty. In I. Primoratz & A. Pavković (Eds.), *Patriotism: Philosophical and Political Perspectives* (pp. 37-54). Aldershot: Ashgate.
- Kleinig, J. (1996). *The Ethics of Policing*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Knippenberg, B. van, & Knippenberg, D. van (2005). **Leader Self-Sacrifice and Leadership Effectiveness: The Moderating Role of Leader Prototypicality.** *Journal of Applied Psychology*, 90, 25-37.
- Komter, A.E. (2005). *Social Solidarity and the Gift*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Koster, F. (2005). *For the Time Being. Accounting for Inconclusive Findings Concerning the Effects of Temporary Employment Relationships on Solidary Behavior of Employees*. Proefschrift Rijksuniversiteit Groningen.
- Koster, F., & Sanders, K. (2006). Organisational Citizens or Reciprocal Relationships? An Empirical Comparison. *Personnel Review*, 35(5), 519-537.
- Kowalski, T.J. (2006). *The School Superintendent: Theory, Practice, and Cases* (2nd ed.). London/Thousand Oaks: Sage publications.
- Krüger, M.L. (1994). *Sekseverschillen in schoolleiderschap*. Alphen aan den Rijn: Samsom H.D. Tjeenk Willink.
- Kvale, S. (1996). *InterViews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Lawler, J., & Hearn, J. (1997). Managers of Social Work: the Experiences and Identifications of Third Tier Social Services Managers and the Implications for Future Practice. *British Journal of Social Work*, 27, 191-218.
- Lee, S.Y., & Whitford, A.B. (2008). Exit, Voice, Loyalty, and Pay: Evidence from the Public Workforce. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 18(4), 647-671.
- Leicht, K. T., & Fennell, M. L. (2001). *Professional Work: A Sociological Perspective*. Malden: Blackwell Publishers.
- Leithwood, K. (2001). School Leadership in the Context of Accountability Policies. *International Journal of Leadership in Education*, 4, 217-235.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven Strong Claims about Successful School Leadership. *School Leadership & Management*, 28(1), 27-42.
- Leithwood, K.A., & Beatty, B. (2008). *Leading with Teacher Emotions in Mind*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Leithwood, K.A., & Earl, L. (2000). Educational Accountability Effects: An International Perspective. *Peabody Journal of Education*, 75(4), 1-18.
- Leithwood, K., Edge, K., & Jantzi, D. (1999). *Educational Accountability: The State of the Art*. Gütersloh: Bertelsmann Foundation.
- Lenssen, L. (2007). Help de leraar verzuipt... Van autonome professional naar professionele werknemer. In G.D. Minderman (Ed.), *Governance in het onderwijs: Een nieuwe balans?* Den Haag: Sdu Uitgevers.
- Levine, J.M., & Moreland, R.L. (2002). Group Reactions to Loyalty and Disloyalty. In S.R. Thye & E.J. Lawler (Eds.), *Group Cohesion, Trust and Solidarity. Advances in Group Processes*, 19, 203-228.
- Liden, R.C., & Maslyn, J.M. (1998). Multidimensionality of Leader-Member Exchange: An Empirical Assessment through Scale Development. *Journal of Management*, 24(1), 43-72.
- Llewellyn, S. (2001). Two-Way Windows: Clinicians as Medical Managers. *Organization Studies*, 22(4), 593-623.
- Lugg, C.A., Bulkley, K., Firestone, W.A., & Garner, W. (2002). The Contextual Terrain Facing Educational Leaders. In J. Murphy (Ed.), *The Educational Leadership Challenge: Redefining Leadership for the 21<sup>st</sup> Century* (pp. 20-41). Chicago: The University of Chicago Press.



- Lumby, J., Crow, G., & Pashiardis, P. (2009). *International Handbook on the Preparation and Development of School Leaders*. New York/London: Routledge.
- Majoor, D.J.M. (2000). *Voortgang in autonomie. Een studie naar de organisatorische gevolgen van financiële en personele beleidsbenutting in het basisonderwijs*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Marks, H.M., & Nance, J.P. (2007). Contexts of Accountability Under Systemic Reform: Implications for Principal Influence on Instruction and Supervision. *Educational Administration Quarterly*, 43(1), 3-37.
- Mars, A. (2010). *Jongleren met loyaliteiten. Het veelzijdige krachtenveld van de middenmanager*. Assen: Koninklijke Van Gorcum.
- Mele, D. (2001). Loyalty in Business: Subversive Doctrine or Real Need? *Business Ethics Quarterly*, 11(1), 11-26.
- Merz, E.-M., Schuengel, C., & Schulze, H.-J. (2007). Intergenerational Solidarity: An Attachment Perspective. *Journal of Aging Studies*, 21(2), 175-186.
- Meyer, H.-D. (2002). The New Managerialism in Education Management: Corporatization or Organizational Learning? *Journal of Educational Administration*, 40(6), 534-551.
- Meyer, J.P., & Parfyonova, N. (2010). Normative Commitment in the Workplace: A Theoretical Analysis and Re-conceptualization. *Human Resource Management Review*, 20, 283-294.
- Meyer, J.P., Stanley, D.J., Herscovitch, L., & Topolnysky, L. (2002). Affective, Continuance, and Normative Commitment to the Organization: A Meta-Analysis of Antecedents, Correlates, and Consequences. *Journal of Vocational Behavior*, 61, 20-52.
- Meyer, J.P., & Herscovitch, L. (2001). Commitment in the Workplace: Toward a General Model. *Human Resource Management Review*, 11(3), 299-236.
- Meyer, J.P., & Allen, N.J. (1997). *Commitment in the Workplace; Theory, Research and Application*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook* (2<sup>nd</sup> ed.). London: Sage.
- Minton, J.W. (1992). The Loyalty Construct: Hirschman and Beyond. *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 5(3), 273-281.
- Mitroff, I.I. (1983). *Stakeholders of the Organizational Mind*. San Francisco/Washington/London: Jossey-Bass Publishers.
- Möhring H., Gehrels, C., Plug, P., Veld, R. in 't (2002). *Beladen begrippen - vertrouwen en loyaliteit in het openbaar bestuur*. Assen: Koninklijke Van Gorcum.
- Moolenaar, N.M., Daly, A.J., & Slegers, P.J.C. (2010). Occupying the Principal Position: Examining Relationships Between Transformational Leadership, Social Network Position, and Schools' Innovative Climate. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 623-670.
- Moos, L. (2005). How do Schools Bridge the Gap between External Demands for Accountability and the Need for Internal Trust? *Journal of Educational Change*, 6(4), 307-328.
- Møller, J. (2009). School Leadership in an Age of Accountability: Tensions between Managerial and Professional Accountability. *Journal of Educational Change*, 10(1), 37-46.
- Morgan, D.L. (1997). *Focus Groups as Qualitative Research* (2<sup>nd</sup> ed.) Thousand Oaks: Sage Publications.
- Morgan, D.L. (1996). Focus Groups. *Annual Review of Sociology*, 22(1), 129-152.
- Morrow, P.C. (1993). *The Theory and Measurement of Work Commitment*. Greenwich: JAI Press.
- Morrow, P.C., & McElroy, J.C. (1993). Introduction: Understanding and Managing Loyalty in a Multi-Commitment World. *Journal of Business Research*, 26(1), 1-2.

- Mowday, R.T., Porter, L.W., & Steers, R.M. (1982). *Employee-Organization Linkages: The Psychology of Commitment, Absenteeism, and Turnover*. New York: Academic Press.
- Mulford, B. (2005). Accountability Policies and their Effects. In N. Bascia, A. Cumming, A. Datnow, K. Leithwood and D. Livingstone (Eds.), *International Handbook of Educational Policy* (pp. 281-295). Dordrecht: Springer.
- Mulford, B. (2003). *School Leaders: Challenging Roles and Impact on Teacher and School Effectiveness*. Paris: Commissioned Paper by the Education and Training Policy Division, OECD, for the Activity 'Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers'.
- Murray, V.V., & Corenblum, A.F. (1966). Loyalty to Immediate Superior at Alternate Hierarchical Levels in a Bureaucracy. *The American Journal of Sociology*, 72 (1), 77-85.
- Nathanson, S. (2009). Book Review of *The Limits of Loyalty*. *Social Theory and Practice*, 35(1), 155-163.
- Newsom, D.A., Ramsey, S.A., & Carroll, B.J. (1993). Chameleon Chasing II: A Replication. *Public Relations Review*, 19, 33-47.
- Newman, J. (Ed.) (2005). *Remaking Governance. Peoples, Politics and the Public Sphere*. Bristol: Policy Press.
- Newman, J. (2001). *Modernising Governance. New Labour, Policy and Society*. London: Sage.
- Nias, J., Southworth, G., & Yeomans, R. (Eds.) (1989). *Staff Relationships in the Primary School: a Study of Organizational Cultures*. London: Cassell.
- Nieuwenkamp, R. (2001). *De prijs van het politieke primaat. Wederzijds vertrouwen en loyaliteit in de verhouding tussen bewindspersonen en ambtelijke top*. Delft: Eburon.
- Noordegraaf, M. (2010). 'Strijd om professionaliteit'. Over de (vermeende) problemen in professionele publieke dienstverlening. *Bestuurskunde*, 19(1), 80-87.
- Noordegraaf, M. (2008). *Professioneel bestuur. De tegenstelling tussen publieke managers en professionals als 'strijd om professionaliteit'*. Den Haag: Uitgeverij Lemma.
- Noordegraaf, M. (2007). From 'Pure' to 'Hybrid' Professionalism. Present-Day Professionalism in Ambiguous Public Domains. *Administration & Society*, 39(6), 761-785.
- Noordegraaf, M., Geuijen, K., & Meijer, A. (red.) (2011). *Handboek publiek management*. Den Haag: Boom Lemma uitgevers.
- Noordegraaf, M., & Wit, B. de (2011). Passend onderwijs in impasse. Een bestuurs- en organisatiewetenschappelijke reconstructie van het Passend onderwijsbeleid. In *Passend Onderwijs - Passend beleid? Drie visies op de beleidsvorming rondom Passend onderwijs* (pp. 41-67). Den Haag: Evaluatie- en adviescommissie Passend onderwijs.
- Noordegraaf, M., & Schinkel, W. (2011). Professional Capital Contested: A Bourdieusian Analysis of Conflicts between Professionals and Managers. *Comparative Sociology*, 10(1), 97-125.
- Noordegraaf, M., & Steijn, A.J. (2007). Professionalisme en 'managerisme' in perspectief. *Bestuurskunde*, 16(4), 49-52.
- Noordegraaf, M., & Abma, T. (2003). Management by Measurement? Public Management Practices amidst Ambiguity. *Public Administration*, 81(4), 853-871.
- Norberg, K., & Johansson, O. (2007). Ethical Dilemmas of Swedish School Leaders: Contrasts and Common Themes. *Educational Management, Administration & Leadership*, 35(2), 277-294.
- Nunnally, J.C., & Bernstein, I.H. (1978). *Psychometric Theory* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.
- O'Cathain, A., Murphy, E., & Nicholl, J. (2007). Integration and Publications as Indicators of "Yield" from Mixed Methods Studies. *Journal of Mixed Methods Research*, 1, 147-163.

- Odenthal, L., Poelmann, M., Ven, A. van der, & Weide, J. van der (2007). *De kloof tussen management en docenten*. Amersfoort: CPS.
- Oglensky, B.D. (2008). The Ambivalent Dynamics of Loyalty in Mentorship. *Human Relations*, 61(3), 419-448.
- Oglensky, B.D. (2007). *The Dialectics of Loyalty in Mentorship*. Paper presented at the annual meeting of the American Sociological Association, TBA, New York. [http://www.allacademic.com/meta/p175561\\_index.html](http://www.allacademic.com/meta/p175561_index.html)
- O'Keefe, D.J. (1990). Attitudes and Actions. The Attitude-Behavior Relationship. In *Persuasion: Theory and Research* (pp. 189-198). Newbury Park, CA: Sage.
- Olson, D.R. (2003). *Psychological Theory and Educational Reform: How School Remakes Mind and Society*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Onderwaater, A. (2009). *De onverbrekelijke band: Inleiding en ontwikkelingen in de contextuele therapie van Nagy*. Amsterdam. Pearson.
- Onderwijsraad. (2010). *Verzelfstandiging in het onderwijs II*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad. (2008a). *Onderwijs en maatschappelijke verwachtingen*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad. (2008b). *Partners in onderwijsopbrengst. Naar een sterkere opbrengstgerichtheid in het primair en voortgezet onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad. (2007). *Leraarschap is eigenaarschap*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad. (2006). *Hoe kan governance in het onderwijs verder vorm krijgen. Drie adviezen over onderwijsbestuur: degelijk onderwijsbestuur, doortastend onderwijstoezicht en duurzame onderwijsrelaties*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad. (2005). *Variëteit in schaal*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad. (2004). *Degelijk onderwijsbestuur*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad. (2001). *Onderwijs in de markt*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Organ, D.W., Podsakoff, P.M., & MacKenzie, S.B. (2006). *Organizational Citizenship Behavior. Its Nature, Antecedents, and Consequences*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Osborne, S.P. (2009). *The New Public Governance. Emerging Perspectives on the Theory and Practice of Public Governance*. London: Routledge.
- Pandey, S.K., & Wright, B.E. (2006). Connecting the Dots in Public Management: Political Environment, Organizational Goal Ambiguity, and the Public Manager's Role Ambiguity. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 16(4), 511-532.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Pfeffer, R.S. (1992). Owing Loyalty to One's Employer. *Journal of Business Ethics*, 11, 535-543.
- Pierre, J. (2000). *Debating Governance*. Oxford: Oxford University Press.
- Pierre, J., & Peters, B.G. (2000). *Governance, Politics and the State*. New York: St. Martin's Press.
- Podsakoff, P.M., MacKenzie, S.B., Lee, J.-Y., & Podsakoff, N.P. (2003). Common Method Bias in Behavioral Research: A Critical Review of the Literature and Recommended Remedies. *Journal of Applied Psychology*, 88 (5), 879-903.
- Podsakoff, P.M., & Organ, D.W. (1986). Self-reports in Organizational Research: Problems and Prospects. *Journal of Management*, 12(4), 531-544.
- Pollitt, C. (2003). *The Essential Public Manager*. Maidenhead: Open University Press.
- Pollitt, C. (1993). *Managerialism and the Public Services: Cuts or Cultural Change in the 1990s?* (2<sup>nd</sup> ed.). Oxford: Blackwell.
- Pollitt, C., & Bouckaert, G. (2004). *Public Management Reform*. Oxford: Oxford University Press.

- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership and Practice. Vol. 1: Policy and Practice*. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD).
- Price, J.L. (1997). Commitment. *International Journal of Manpower*, 18(4), 335-348.
- Pritchard, P., Havitz, M.E., & Howard, D.R. (1999). Analyzing the Commitment-Loyalty Link in Service Contexts. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 27(3), 333-348.
- Quill, L. (2009). Ethical Conduct and Public Service: Loyalty Intelligently Bestowed. *The American Review of Public Administration*, 39(3), 215-224.
- Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling (RMO). (2009). *Polariseren binnen onze grenzen*. Amsterdam: SWP.
- Raelin, J.A. (1986). *The Clash of Cultures: Managers and Professionals*. Harvard: Harvard Business School Press.
- Randle, K., & Brady, N. (1997). Managerialism and Professionalism in the Cinderella Service. *Journal of Vocational Education and Training*, 49(1), 121-139.
- Ranson, S. (2003). Public Accountability in the Age of Neo-liberal Governance. *Journal of Education Policy*, 18(5), 459-480.
- Redman, T., & Snape, E. (2005). Unpacking Commitment: Multiple Loyalties and Employee Behaviour. *Journal of Management Studies*, 42(2), 301-328.
- Reed, M.I. (2002). New Managerialism, Professional Power and Organizational Governance in UK Universities: A Review and Assessment. In A. Amaral, G.A. Jones & B. Karseth (Eds.), *Governing Higher Education: National Perspectives on Institutional Governance* (pp. 181-203). Deventer: Kluwer Academic Publishers.
- Reichheld, F.F., & Teal, F. (2001). *The Loyalty Effect. The Hidden Force behind Growth, Profits, and Lasting Value*. Boston: Harvard Business School.
- Reiss, R., & Hoy, W.K. (1998). Faculty Loyalty: An Important but Neglected Concept in the Study of Schools. *Journal of School Leadership*, 8(1), 4-25.
- Rhodes, R.A.W. (1997). *Understanding Governance: Policy Networks, Governance, Reflexivity and Accountability*. Buckingham: Open University Press.
- Richards, N. (1993). A Question of Loyalty. *Criminal Justice Ethics*, 12(1), 48-56.
- Roefaers, H. (2007). Loyaliteit. *Ethische Perspectieven*, 17(1), 46-51.
- Rooij, J.P.G. de, & Vink, C.R. (2009). *Commitments van middenmanagers. Onderzoek onder middenmanagers in het vo en mbo*. Tilburg: IVA.
- Rosanas, J.M., & Velilla, M. (2003). Loyalty and Trust as the Ethical Bases of Organizations. *Journal of Business Ethics*, 44(1), 49-59.
- Royce, J. (1969 [1908]). *The Philosophy of Loyalty*. New York: The Macmillan Company.
- Rusbult, C.E., Drigotas, S.M., & Verette, J. (1994). **The Investment Model: An Interdependence Analysis of Commitment Processes and Relationship Maintenance Phenomena**. In D.J. Canary & L. Stafford (Eds.), *Communication and Relational Maintenance* (pp. 115-140). New York: Academic Press.
- Rutgers, M.R. (2008). Meten met twee maten: Over de morele dimensie van het normalisatie-debat. *Bestuurswetenschappen*, 62(1), 69-86.
- Rutledge, S.A. (2010). Contest for Jurisdiction: An Occupational Analysis of Principals' Responses to Test-Based Accountability. *Leadership and Policy in Schools*, 9(1), 78-107.
- Samier, E.A., & Schmidt, M. (Eds.). (2010). *Emotional Dimensions of Educational Administration and Leadership*. London: Routledge.

- Schillemans, T. (2007). *Verantwoording in de schaduw van de macht. Horizontale verantwoording bij zelfstandige uitvoeringsorganisaties*. Den Haag: Lemma.
- Schmidt, G. (2009). *School Leadership: Perceptions and Actions*. Proefschrift Universiteit van Amsterdam. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Schmidt, W.H., & Posner, B.Z. (1986). Values and Expectations of Federal Service Executives. *Public Administration Review* 46 (4), 447-454.
- Schutz, P.A. & M. Zembylas (eds.) (2009). *Advances in Teacher Emotion Research: The Impact on Teachers' Lives*. New York: Springer.
- Selm, M. van (2007). Focusgroeponderzoek. KWALON, 12(1), 5-10.
- Selm, M. van, & Wester, F. (2006). Focusgroep-onderzoek. In F.P.J. Wester, K. Renckstorf & P.L.H. Scheepers (Eds.), *Onderzoekstypen in de communicatiewetenschap* (pp. 533-560). Alphen a/d Rijn: Kluwer.
- Sennett, R. (1998). *The Corrosion of Character: The Personal Consequences of Work in the New Capitalism*. New York: Norton.
- Shklar, J. (1993). Obligation, Loyalty, Exile. *Political Theory*, 21, 181-97.
- Simkins, T. (1999). Values, Power and Instrumentality. Theory and Research in Education Management. *Educational Management & Administration*, 27(3) 267-281.
- Sleegers, P.J.C. (1999). *Leiding geven aan leren*. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Sleegers, P.J.C. (1991). *School en beleidsvoering. Een onderzoek naar de relatie tussen het beleidsvoerende vermogen en het benutten van de beleidsruimte door scholen*. Academisch Proefschrift. Nijmegen: Katholieke Universiteit.
- Sluss, D.M., & Ashforth, B.E. (2008). How Relational and Organizational Identification Converge: Processes and Conditions. *Organization Science*, 19(6), 807-823.
- Smits, H.D. (2010). *Loyale leraren? Een verkennend onderzoek naar de loyaliteit van docenten in het voortgezet onderwijs*. Bachelorscriptie Bestuurs- en Organisatiewetenschap, Universiteit Utrecht.
- Smylie, M.A., & Hart, A.W. (1999). School Leadership for Teacher Learning and Change: A Human and Social Capital Development Perspective. In J. Murphy & K.S. Louis (Eds.), *Handbook of Research on Educational Administration* (2<sup>nd</sup> ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Sobel, M.E. (1982). Asymptotic Intervals for Indirect Effects in Structural Equations Models. In S. Leinhardt (Ed.), *Sociological methodology 1982* (pp. 290-312). San Francisco: Jossey-Bass.
- Souryal, S.S., & Diamond, D.L. (2001). The Rhetoric of Personal Loyalty to Superiors in Criminal Justice Agencies. *Journal of Criminal Justice*, 29(6), 543-554.
- Souryal, S.S., & McKay, B. (1996). Personal Loyalty to Superiors in Public Service. *Criminal Justice Ethics*, 15, 44-62.
- Spillane, J.P., Diamond, J.B., Burch, P., Hallett, T., Jita, L., & Zoltners, J. (2002). Managing in the Middle: School Leaders and the Enactment of Accountability Policy. *Educational Policy*, 16 (5), 731-762.
- Stewart, D.W., Shamdasani, P.N., & Rook, D.W. (2007). *Focus Groups: Theory and Practice* (2<sup>nd</sup> ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Stieb, J.A. (2006). Clearing Up the Egoist Difficulty with Loyalty. *Journal of Business Ethics*, 63(1), 75-87.
- Stoker, K. (2005). Loyalty in Public Relations: When Does It Cross the Line Between Virtue and Vice? *Journal of Mass Media Ethics*, 20(4), 269-287.
- Stone, D.A. (2002). *Policy Paradox. The Art of Political Decision Making*. New York: Norton.
- Stoop, I.A.L. (2005). *The Hunt for the Last Respondent. Nonresponse in Sample Surveys*. Den Haag: Sociaal Cultureel Planbureau.
- Sunderman, G.L. (2010). Evidence of the Impact of School Reform on Systems Governance and Educational Bureaucracies in the United States. *Review of Research in Education*, 34(1), 226-253.

- Swanborn, P.G.W. (1996). A Common Base for Quality Criteria in Quantitative and Qualitative Research. *Quality and Quantity*, 30, 19-35.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (Eds.) (2003). *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Thiel, S. van (2007). *Bestuurskundig onderzoek: Een methodologische inleiding*. Bussum: Coutinho.
- Thomas, R., & Davies, A. (2005). Theorizing the Micro-politics of Resistance: New Public Management and Managerial Identities in the UK Public Services. *Organization Studies*, 26(5), 683-706.
- Thomas, R., & Linstead, A. (2002). Losing the Plot? Middle Managers and Identity. *Organization*, 9(1), 71-93.
- Thomas, R., & Dunkerley, D. (1999). Careering Downwards? Middle Managers' Experiences in the Downsized Organisation. *British Journal of Management*, 10, 157-169.
- Tiemeijer, W.L. (2011). *Hoe mensen keuzes maken. De psychologie van het beslissen*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Tiemeijer, W.L. (2009). Kwalitatief onderzoek: De theorie. In P. Dekker (Ed.), *Weten wat er leeft* (pp. 129-152). Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Tiemeijer, W.L., Thomas, C.A., & Prast, H.M. (red.) (2009). *De menselijke beslisser. Over de psychologie van keuze en gedrag*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Tonkens, E. (2008). *Herwaardering van professionals, maar hoe?* Den Haag: Raad voor het Openbaar Bestuur.
- Tonkens, E. (2003). *Mondige burgers, getemde professionals. Marktwerking, vraagsturing en professionaliteit in de publieke sector*. Utrecht: NIZW Uitgeverij.
- Torka, N. (2003). *Flexibel maar toch betrokken. De samenhang tussen contractrelatie en betrokkenheid*. Proefschrift Universiteit Twente. Enschede: Twente University Press.
- Torka, N., Riemsdijk, M. van, & Looise, J.C. (2007). Werkgeversbetrokkenheid. *Tijdschrift voor Arbeidsvraagstukken*, 23(1), 45-59.
- Toulmin, S. (1986). Divided Loyalties and Ambiguous Relationships. *Social Science and Medicine*, 23(8), 783-787.
- Townsend, T. (Ed.) (2007). *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*. Dordrecht: Springer.
- Trappenburg, M. (2011). Professionals en managers. In M. Noordegraaf, K. Geuijen & A. Meijer (red.), *Handboek Publiek Management* (pp. 165-190). Den Haag: Boom Lemma uitgevers.
- Troman, G. (2000). Teacher Stress in the Low-Trust Society. *British Journal of Sociology of Education*, 21(3), 331-353.
- Troman, G., & Woods, P. (2001). *Primary Teachers' Stress*. New York: Routledge/Falmer.
- Trommel, W. (2006). NPM en de wedergeboorte van het professionele ideaal. *Beleid en Maatschappij*, 33, 137-147.
- Tschannen-Moran, M. (2009). Fostering Teacher Professionalism in Schools. The Role of Leadership Orientation and Trust. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 217-247.
- Turkenburg, M. (2011). *De basis meester. Onderwijskwaliteit en basisvaardigheden*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Turkenburg, M. (2008). *De school bestuurd: Schoolbesturen over goed bestuur en de maatschappelijke opdracht van de school*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Turkenburg, M. (2005). *Grenzen aan de maatschappelijke opdracht van de school. Een verkenning*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.



- Uhl-Bien, M., & Maslyn, J.M. (2003). Reciprocity in Manager-Subordinate Relationships: Components, Configurations, and Outcomes. *Journal of Management*, 29(4), 511-532.
- Vandekerckhove, W., & Commers, R. (2004). Whistle Blowing and Rational Loyalty. *Journal of Business Ethics*, 53(1-2), 225-233.
- Vandenabeele, W. (2009). *Management Interventions as Conditions for Motivation Crowding of Motivation in the European Commission: A Mediation Analysis of Basic Needs Satisfaction*. Paper presented at the annual EGPA conference, SG III, Malta, 2-4 September 2009.
- Vandenberghe, R. (2008). *Beginnende directeurs Basisonderwijs. Een follow-up onderzoek*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Vandenberghe, R. (2004). Over stuurbaarheid van het onderwijs. Een analyse van sturend beleid, resultaten en niet-bedoelde effecten. In: G. Kelchtermans (Ed.), *De stuurbaarheid van onderwijs. Tussen kunnen en willen, mogen en moeten* (pp. 89-120). Leuven: Leuven University Press.
- Vandenberghe, R. (1998). Thinking about Principals: How They Cope with External Pressures and Internal Redefinition of their Role. *International Journal of Educational Research*, 29, 371-380.
- Varelius, J. (2009). Is Whistle-blowing Compatible with Employee Loyalty? *Journal of Business Ethics*, 85(2), 263-275.
- Veen, K. van (2008). Analysing Teachers' Working Conditions from the Perspective of Teachers as Professionals: The Case of Dutch High School Teachers. In J. Ax & P. Ponte (eds.), *Critiquing Praxis: Conceptual and Empirical Trends in the Teaching Profession* (pp. 91-112). Rotterdam: Sense publishers.
- Veen, K. van (2005). Lesgeven, een vak apart. In G. van den Brink, Th. Jansen & D. Pessers (Eds.), *Beroepszeker: Waarom Nederland niet goed werkt* (pp. 196-205). Amsterdam: Boom.
- Veen, K. van (2003). *Teachers' Emotions in a Context of Reforms*. Proefschrift. Nijmegen: Radboud Universiteit Nijmegen.
- Veen, K. van, & Sleegers, P. (2009). Teachers' Emotions in a Context of Reforms: To a Deeper Understanding of Teachers and Reforms. In P. Schutz & M. Zembylas (Eds.), *Advances in Teacher Emotion Research: The Impact on Teachers' Lives* (pp. 233-252). Dordrecht/London/New York: Springer.
- Veen, K. van, & Sleegers, P. (2006). How Does it Feel? Teachers' Emotions in a Context of Change. *Journal of Curriculum Studies*, 38(1), 85-111.
- Veen, K. van, & Lasky, S. (2005). Emotions as a Lens to Explore Teacher Identity and Change: Different Theoretical Approaches. *Teaching and Teacher Education*, 21, 895-898.
- Veen, K. van, Sleegers, P., Bergen, T. & Klaassen, C. (2001). Professional Orientations of Secondary School Teachers towards Their Work. *Teaching and Teacher Education*, 17 (2), 175-194.
- Velde, M.E.G. van der, Jansen, P.G.W., & Telting, I.A. (2000). *Bedrijfswetenschappelijk onderzoek. Van probleemstelling tot presentatie*. Baarn: Uitgeverij H. Nelissen.
- Velde, M.E.G. van der, Jansen, P.G.W., & Vinkenburg, C. (1999). Managerial Activities among Top and Middle Managers: Self versus Other Perceptions. *Journal of Applied Management Studies*, 8(2), 161-174.
- Verbrugge, A. (2005). Het procesdenken van managers berooft de wereld van zijn bezieling. *NRC Handelsblad*, 18 juni 2005, p.17.
- Vermeeren, B., & Wit, B. de (2008). Docenten onder druk? De invloed van schoolgrootte op de arbeidssatisfactie van docenten in het voortgezet onderwijs. *Tijdschrift voor Arbeidsvraagstukken*, 24(3), 288-305.

- Vieth, M.D. (2009). *Commitments and Reciprocity in Trust Situations. Experimental Studies on Obligation, Indignation, and Self-consistency*. Proefschrift Universiteit Utrecht.
- Vijlder, F. de & Jager, G. de (2005). Meervoudige publieke verantwoording in het onderwijs. In W. Bakker & K. Yesilkagit (Eds.), *Publieke verantwoording. Regimes van toezicht en rekenschap bij de uitvoering van publieke taken* (pp. 185-214). Amsterdam: Boom.
- Vogels, R. (2009). *Gelukkig voor de klas? Leraren voortgezet onderwijs over hun werk*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Vogels, R., & Bronneman-Helmers, R. (2006). *Wie werken er in het onderwijs? Op zoek naar het 'eigene' van de onderwijsprofessional*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Wahlstrom, K.L., & Seashore Louis, K. (2008). How Teachers Experience Principal Leadership: The Roles of Professional Community, Trust, Efficacy, and Shared Responsibility. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 458-495.
- Wal, Z. van der (2008). *Value Solidity: Differences, Similarities and Conflicts between the Organizational Values of Government and Business*. Proefschrift Vrije Universiteit Amsterdam.
- Wal, Z. van der, Hout, E.J. Th. van, Kwak, A.J., & Oude Vrielink, M.J. (2007). Professionals en managers: Waarden in een hybride praktijk. *Bestuurskunde*, 16(4), 2-52.
- Wallace, J. (1995). **Organizational and Professional Commitment in Professional en Non-professional Organizations**. *Administrative Science Quarterly*, 40, 228-255.
- Waller, M., & Linklater, A. (Eds.). (2003). *Political Loyalty and the Nation-State*. London/New York: Routledge.
- Waring, J., & Currie, G. (2009). **Managing Expert Knowledge: Organizational Challenges and Managerial Futures for the UK Medical Profession**. *Organization Studies*, 30(7), 755-778.
- Wartenbergh-Cras, F., & Kessel, N. van (2006). *Management en bestuur. Onderzoek naar de inrichting van bovenschoolse managementbureaus in het primair onderwijs*. Nijmegen: ITS.
- Waslander, S., Weide, M. van der, & Pater, C. (2011). *Het debat over onderwijskwaliteit. Politiek, pers en praktijk deel II*. Utrecht: VO-Raad.
- Waslander, S., & Weide, M. van der (2009). *Politiek, Pers en Praktijk. Over de context waarbinnen scholen innoveren*. Utrecht: VO-Raad.
- Wassink, H. (2004). *Thinking while leading. Understanding school leaders' daily thinking*. Proefschrift Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Watson, G.W., & Shepard, J. (2000). Disaffected Loyalties in a Changing Contractual Environment. *International Journal of Value-Based Management*, 13(2), 123-140.
- Watson, T.J. (2001). *In Search of Management. Culture, Chaos and Control in Managerial Work*. London: Thomson.
- Weber, M. (1946). The Person of the Official. In H. Gerth & C.W. Mills (Eds.), *From Max Weber: Essays in Sociology* (pp. 198-204). New York: Oxford University Press.
- Weggeman, M. (2007). *Leidinggeven aan professionals? Niet doen! Over kenniswerkers, vakmanschap en innovatie*. Schiedam: Scriptum.
- Weick, K.E. (1995). *Sensemaking in Organizations*. Thousand Oaks: Sage.
- Weiss, R.S. (1994). *Learning From Strangers. The Art and Method of Qualitative Interview Studies*. New York: Free Press.
- Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (WRR) (2009). *Vertrouwen in de school: over de uitval van 'overbelaste' jongeren*. Amsterdam: Amsterdam University Press.



- Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (WRR) (2004). *Bewijzen van goede dienstverlening*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Wieringen, A.M.L. van, Ax, J., Karstanje, P.N., & Voogt, J.C. (2004). *Organisatie van scholen*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Wijk, E. van (2006). *Ruim baan voor creatief talent: Bindingen van creatieve professionals in communicatie-adviesbureaus*. Proefschrift Universiteit Utrecht.
- Wit, B. de (2009). Vervreemd of gewoon verschillend? De gevolgen van onderwijshervormingen voor loyaliteiten van schoolleiders in het voortgezet onderwijs. *Beleid en Maatschappij*, 36(4), 239-250.
- Wit, B. de (2007). Schaal besturen door schoolbesturen. Schaalgrootte in het onderwijs als strategische managementopgave. *Bestuurskunde*, 16(2), 82-91.
- Withey, M.J. & Cooper, W.H. (1992). What's Loyalty? *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 5(3), 231-240.
- Witman, Y. (2008). *De medicus maatgevend: Over leiderschap en habitus*. Assen: Koninklijke Van Gorcum.
- Wood, R.E., Goodman, J.S., Beckman, N., & Cook, A. (2008). Testing Mediation in Management Research: A Review and Proposals. *Organizational Research Methods*, 11(2), 270-295.
- Woolridge, B., Schmid, T., & Floyd, S.W. (2008). The Middle Management Perspective on Strategy Process: Contributions, Synthesis, and Future Research. *Journal of Management*, 34(6), 1190-1221.
- Young, M.D., Crow, G., Ogawa, R., & Murphy, J. (2009). *Handbook of Research on the Education of School Leaders*. New York: Routledge.
- Zdaniuk, B., & Levine, J.M. (2001). Group Loyalty: Impact of Members' Identification and Contributions. *Journal of Experimental Social Psychology*, 37(6), 502-509.



# Bijlagen

<b>Bijlage A</b>	<b>Gebruikte afkortingen</b>
<b>Bijlage B</b>	<b>Beleidsmaatregelen waarmee scholen in de jaren 2007-2010 te maken hebben gehad</b>
<b>Bijlage C</b>	<b>Onderwijs in het publieke debat</b>
<b>Bijlage D</b>	<b>Gebruikte schalen</b>
<b>Bijlage E</b>	<b>Persoonlijke, beroepsmatige en schoolorganisatorische determinanten van de houding ten aanzien van docenten</b>
<b>Bijlage F</b>	<b>Gehanteerde topics bij de interviews</b>
<b>Bijlage G</b>	<b>Beschrijving van de respons (persoonlijke en beroepsmatige kenmerken)</b>
<b>Bijlage H</b>	<b>Beschrijving van de respons (schoolorganisatorische kenmerken)</b>
<b>Bijlage I</b>	<b>Gehanteerde interviewtopics bij de focusgroepen</b>



# Bijlage A

## Gebruikte afkortingen

AOC	Agrarische Opleidingscentra
CAO	Collectieve Arbeidsovereenkomst
CFI	Centrale Financiën Instellingen
CvB	College van Bestuur
havo	hoger algemeen voortgezet onderwijs
MR	Medezeggenschapsraad
MT	Management Team
PMR	Personeelsgeleding van de Medezeggenschapsraad
vmbo	voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs
vo	voortgezet onderwijs
vwo	voorbereidend wetenschappelijk onderwijs

## Bijlage B

# Beleidsmaatregelen waarmee scholen in de jaren 2007-2010 te maken hebben gehad

Een selectie (in willekeurige volgorde) van beleidsmaatregelen waarmee scholen voor voortgezet onderwijs in de jaren 2007-2010 te maken hebben gehad (bron: Waslander, Van der Weide en Pater 2011, 104):

- de invoering van de maatschappelijke stage;
- de introductie van 'gratis schoolboeken';
- een striktere handhaving van de urennorm, die gepaard gaat met leerlingenstakingen, boetes, het instellen van de Commissie Cornielje en aanpassing van de norm;
- striktere regels voor het registreren van spijbelaars en voortijdige uitvallers en het afstemmen met vervolgopleidingen;
- maatregelen om voortijdig schoolverlaten te verminderen;
- maatregelen die voortvloeien uit het Actieplan LeerKracht, inclusief de introductie van de functiemix;
- de wet 'Goed Onderwijs, Goed Bestuur' waardoor sommige scholen hun bestuursvorm moeten wijzigen en alle scholen te maken krijgen met (financiële) sancties als niet voldaan wordt aan minimum standaarden;
- het aanscherpen van de eisen rond eindexamens;
- de Commissie Meijerink, het invoeren van doorlopende leerlijnen voor taal en rekenen, inclusief het invoeren van referentieniveaus en toetsen;
- maatregelen om leerlingen 'passend onderwijs' te bieden;
- wijzigingen in diverse regels voor financiering en subsidies.

## Bijlage C

# Onderwijs in het publieke debat

Een selectie van de thema's in het publieke debat tijdens de drie schooljaren 2007 – 2010, in willekeurige volgorde (bron: Waslander, Van der Weide en Pater 2011, 108):

- het parlementaire onderzoek onderwijsvernieuwingen (Commissie Dijsselbloem), inclusief de openbare verhoren, de berichtgeving naar aanleiding van het eindrapport en daaruit voortvloeiende discussies;
- de rol van bestuurders en managers en de omvang van de 'overhead';
- de kwaliteit van het onderwijs, in het bijzonder de vraag of die kwaliteit is gedaald;
- zwakke scholen en mogelijkheden voor de overheid om in te grijpen;
- het tekort aan leraren, onbevoegde leraren en onderbevoegde leraren en specifieke maatregelen om dat op te lossen, zoals de introductie van een 'educatieve minor';
- de wenselijkheid van islamitische scholen en het functioneren van een aantal specifieke scholen;
- segregatie tussen zwarte en witte scholen en prestaties van leerlingen op meer en minder gemengde scholen;
- de inrichting van het Nederlandse onderwijsstelsel waarin leerlingen op relatief jonge leeftijd worden geselecteerd;
- de toekomst van het gymnasium, in het bijzonder de klassieke talen;
- de 'menselijke maat', onwenselijke gevolgen van schaalvergroting en het introduceren van een 'fusietoets' voor scholen;
- achterblijvende prestaties van jongens;
- veiligheid op scholen.

## Bijlage D

# Gebruikte schalen

### Betrokkenheid bij veranderingen

**Betrokkenheid bij onderwijsinhoudelijke veranderingen** Schaal van zes Likert-items, met vijf antwoordcategorieën (zeer mee oneens, mee oneens; niet mee oneens, niet mee eens; mee eens; geheel mee eens). Cronbachs  $\alpha$  is .66 (N = 354). Bij het gemarkeerde item gaat het om een gespiegelde score.

1.	Ik geloof dat onderwijsinhoudelijke veranderingen waardevol zijn.
2.	Er staat voor mij te veel op het spel om tegen onderwijsinhoudelijke veranderingen in te gaan.
3.	Ik voel geen enkele verplichting om onderwijsinhoudelijke veranderingen te steunen.*
4.	Onderwijsinhoudelijke veranderingen dienen een belangrijk doel.
5.	Weerstand bieden tegen onderwijsinhoudelijke veranderingen is geen reële optie voor mij.
6.	Ik zou me schuldig voelen als ik tegen onderwijsinhoudelijke veranderingen in zou gaan.

Voordat respondenten de stellingen over de verschillende typen veranderingen zouden beoordelen, zijn de drie typen veranderingen bij de respondenten geïntroduceerd door middel van een inleidende tekst. Bij onderwijsinhoudelijke veranderingen ging het daarbij om de volgende inleiding:

‘De afgelopen jaren zijn er allerlei onderwijsvernieuwingen ingevoerd (Basisvorming, nieuwe onderbouw, herijking Tweede Fase). Er zijn veranderingen opgetreden in eisen en wensen ten aanzien van onderwijsinhoud. Hierna vragen wij u een oordeel daarover. Denk hierbij vooral aan de verschuiving van klassikaal onderwijs naar onderwijs op maat en een verschuiving van kennisoverdracht naar zelfstandig leren en vaardigheden.’

**Betrokkenheid bij schoolorganisatorische veranderingen** Schaal van zes Likert-items, met vijf antwoordcategorieën (zeer mee oneens, mee oneens; niet mee oneens, niet mee eens; mee eens; geheel mee eens). Cronbachs  $\alpha$  is .56 (N = 352). Bij het gemarkeerde item gaat het om een gespiegelde score.

1.	Ik geloof dat organisatorische veranderingen waardevol zijn.
2.	Er staat voor mij te veel op het spel om tegen organisatorische veranderingen in te gaan.
3.	Ik voel geen enkele verplichting om organisatorische veranderingen te steunen.*
4.	Organisatorische veranderingen dienen een belangrijk doel.
5.	Weerstand bieden tegen organisatorische veranderingen is geen reële optie voor mij.
6.	Ik zou me schuldig voelen als ik tegen organisatorische veranderingen in zou gaan.



Voordat respondenten de stellingen over de verschillende typen veranderingen zouden beoordelen, zijn de drie typen veranderingen bij de respondenten geïntroduceerd door middel van een inleidende tekst. Bij schoolorganisatorische veranderingen ging het daarbij om de volgende inleiding:

'De overheid is gaan sturen op afstand; de verantwoordelijkheid voor kwaliteit, kostenbeheersing en doelmatigheid ligt in toenemende mate bij scholen zelf. Schoolorganisaties en bestuurlijke verbanden zijn groter geworden. Hierna vragen wij uw oordeel over schoolorganisatorische veranderingen. Denk daarbij vooral aan de verantwoordingsplicht van scholen, het voeren van een actief kwaliteitsbeleid, het vorm geven aan integraal personeels- en taakbeleid en het stimuleren van samenwerking tussen docenten.'

**Betrokkenheid bij 'maatschappelijke opdrachten'** Schaal van zes Likert-items, met vijf antwoordcategorieën (zeer mee oneens, mee oneens; niet mee oneens, niet mee eens; mee eens; geheel mee eens). Cronbachs  $\alpha$  is .68 (N = 359). Bij het gemarkeerde item gaat het om een gespiegelde score.

1.	Ik geloof dat maatschappelijke opdrachten waardevol zijn.
2.	Er staat voor mij te veel op het spel om tegen maatschappelijke opdrachten in te gaan.
3.	Ik voel geen enkele verplichting om maatschappelijke opdrachten te steunen.*
4.	Maatschappelijke opdrachten dienen een belangrijk doel.
5.	Weerstand bieden tegen maatschappelijke opdrachten is geen reële optie voor mij.
6.	Ik zou me schuldig voelen als ik tegen maatschappelijke opdrachten in zou gaan.

Voordat respondenten de stellingen over de verschillende typen veranderingen zouden beoordelen, zijn de drie typen veranderingen bij de respondenten geïntroduceerd door middel van een inleidende tekst. Bij 'maatschappelijke opdrachten' ging het daarbij om de volgende inleiding:

'Overheid, politiek en ouders verlangen van scholen dat zij zich met allerlei maatschappelijk gewenste doelen bezig houden, met de zogenaamde 'maatschappelijke opdracht' van de school. Vaak betreft het onderwerpen die boven op het reguliere onderwijs en curriculum komen. Hierna vragen uw oordeel over de 'maatschappelijke opdracht' van de school. Denk daarbij vooral aan thema's als het voorkomen van overgewicht bij leerlingen, het organiseren van maatschappelijke stages, het voorkomen van segregatie in het onderwijs en het opvoeden van leerlingen tot verantwoordelijke burgers.'

## Houding en inschatting van relationele consequenties

**Affectieve betrokkenheid** Schaal van vier Likert-items, met vijf antwoordcategorieën (zeer mee oneens, mee oneens; niet mee oneens, niet mee eens; mee eens; geheel mee eens). Bij de factoranalyse blijkt deze schaal eendimensionaal, met één factor, eigenwaarde 2.05. Cronbachs  $\alpha$  is .69 (N = 359). Achter de stellingen staan de factorladingen aangegeven.

1.	Ik voel me zeer verbonden met de docenten in mijn school.	.76
2.	Ik heb een sterk gevoel bij de docenten in mijn school te horen.	.58
3.	Het werken met de docenten in mijn school betekent veel voor mij.	.73
4.	Ik voel mij thuis tussen de docenten in mijn school.	.83

**Gevoel van verplichting** Schaal van twee Likert-items, met vijf antwoordcategorieën (zeer mee oneens, mee oneens; niet mee oneens, niet mee eens; mee eens; geheel mee eens). Bij de factoranalyse blijkt deze schaal eendimensionaal, met één factor, eigenwaarde 1.06. Cronbachs  $\alpha$  is .37 (N = 362). Achter de stellingen staan de factorladingen aangegeven. Bij het gemarkeerde item gaat het om een gespiegelde score.

1.	Ik ben niets verplicht aan de docenten in mijn school.*	.85
2.	Ik voel me verplicht om voor docenten te doen wat ik kan.	.62

**Gevoelens van schuld** Schaal van vier Likert-items, met vijf antwoordcategorieën (zeer mee oneens, mee oneens; niet mee oneens, niet mee eens; mee eens; geheel mee eens). Bij de factoranalyse blijkt deze schaal eendimensionaal, met één factor, eigenwaarde 1.13. Cronbachs  $\alpha$  is .73 (N = 356). Achter de stellingen staan de factorladingen aangegeven. Bij de gemarkeerde items gaat het om gespiegelde scores.

1.	Ik zou me schuldig voelen als ik tegen de wensen van docenten in zou gaan.	.46
2.	Ik kan gemakkelijk 'nee' zeggen tegen de docenten in mijn school.*	.75
3.	Ik voel me <i>niet</i> schuldig als ik een beslissing moet nemen ten nadele van de docenten in mijn school.*	.79
4.	Ik voel me schuldig als ik het gevoel heb iets op te moeten geven dat docenten belangrijk vinden.	.31

**Bezorgdheid om relatie** Schaal van vier Likert-items, met vijf antwoordcategorieën (zeer mee oneens, mee oneens; niet mee oneens, niet mee eens; mee eens; geheel mee eens). Bij de factoranalyse blijkt deze schaal eendimensionaal, met één factor, eigenwaarde 4.02. Cronbachs  $\alpha$  is .72 (N = 356). Achter de stellingen staan de factorladingen aangegeven.

1.	Ik voel me bezwaard als ik een standpunt moet innemen dat zou kunnen leiden tot controverses met docenten.	.65
2.	Als ik iets besluit ten gunste van partijen buiten de school, houdt het mij bezig of docenten vinden dat ik hen in de steek laat.	.66
3.	Ik maak me vaak zorgen over het mogelijke effect van mijn beslissingen op mijn relatie met docenten.	.72
4.	Bij gevoelige onderwerpen zit ik er vaak over in of mijn beslissing leidt tot spanningen met docenten.	.75

## Loyaal gedrag

De factoranalyse, waarbij factoren werden geselecteerd met een eigenwaarde groter dan 1.00, leverde vier factoren op.

**Bufferen** Schaal van zes Likert-items, met vijf antwoordcategorieën (zeer mee oneens, mee oneens; niet mee oneens, niet mee eens; mee eens; geheel mee eens). Bij de factoranalyse blijkt deze schaal eendimensionaal, met één factor, eigenwaarde 4.88. Cronbachs  $\alpha$  is .76 (N = 339). Achter de stellingen staan de factorladingen aangegeven.

1.	Ik doe er alles aan om de relatie met de docenten in mijn school niet op het spel te zetten, zelfs als dat risico's op falen met zich meebrengt.	.62
2.	Binnen de school ben ik altijd één van de eersten om mijn ideeën over de taken van docenten op te geven als dat belangrijk is voor hun welzijn.	.64
3.	Als een oproep tot verandering niet in overeenstemming is met de opvattingen van de docenten in mijn school, kies ik voor mijn docenten, ook al kan ik daarmee niet tegemoet komen aan de wensen van anderen.	.60
4.	Ik probeer eventuele 'schade' voor docenten zo beperkt mogelijk te houden, ook al moet ik daarmee concessies doen aan beleidsvoornemens van hogerhand.	.60
5.	Ik probeer aan de gevoelens van de docenten in mijn school tegemoet te komen en onze relatie in stand te houden, ook al moet ik strategische ambities afzwakken.	.66
6.	Ik probeer mijn docenten te beschermen tegen veranderingen die geen meerwaarde voor hen hebben, zelfs als ik daarmee voorbij moet gaan aan de wensen van mijn leidinggevende of bestuur.	.56

**Zelfopoffering** Schaal van zes Likert-items, met vijf antwoordcategorieën (zeer mee oneens, mee oneens; niet mee oneens, niet mee eens; mee eens; geheel mee eens). Bij de factoranalyse blijkt deze schaal tweedimensionaal, met twee factoren.

**Opoffering van persoonlijke belangen** De eerste schaal heeft betrekking op de opoffering van persoonlijke belangen, eigenwaarde is 1.33. Cronbachs  $\alpha$  is .79 (N = 353). Achter de stellingen staan de factorladingen aangegeven.

1.	Ik steun de docenten in mijn school onder alle omstandigheden, zelfs als dat ten koste gaat van mijn eigen belang.	.74
2.	Ik offer mijn persoonlijke belang op als dat de docenten in mijn school ten goede komt.	.79
3.	Ik kom op voor het belang van de docenten in mijn school, zelfs als het ten koste gaat van mijn eigen belang.	.78

**Opoffering door consequenties voor eigen gedrag te accepteren** De tweede schaal heeft betrekking op de opoffering door consequenties voor eigen gedrag te aanvaarden, eigenwaarde is 1.20. Cronbachs  $\alpha$  is .62 (N = 356). Achter de stellingen staan de factorladingen aangegeven.

1.	Docenten in mijn school kunnen altijd op me rekenen als ze problemen hebben, ook al kan ik daardoor minder aandacht besteden aan andere dingen.	.66
2.	Ik help de docenten in mijn school, zelfs als dat voor mij extra verantwoordelijkheden inhoudt.	.78
3.	Ik neem risico's als ik de overtuiging heb dat de doelen van docenten binnen mijn school daarmee kunnen worden bereikt.	.62

**Toewijding** Schaal van drie Likert-items, met vijf antwoordcategorieën (zeer mee oneens, mee oneens; niet mee oneens, niet mee eens; mee eens; geheel mee eens). Bij de factoranalyse blijkt deze schaal eendimensionaal, met één factor, eigenwaarde 1.22. Cronbachs  $\alpha$  is .66 (N = 353). Achter de stellingen staan de factorladingen aangegeven.

1.	Wanneer docenten in mijn school onredelijk worden behandeld, ga ik achter hen staan, ook al heb ik zelf twijfels over hun rol.	.73
2.	Wanneer iemand kwaadsprekt over docenten in mijn school, verdedig ik hen onmiddellijk, ook al zie ik zelf ook minpunten.	.76
3.	Ik blijf achter de docenten in mijn school staan, ook al spreken andere belanghebbers mij daar op aan.	.67

# Bijlage E

## Persoonlijke, beroepsmatige en schoolorganisatorische determinanten van de houding ten aanzien van docenten

### Persoonlijke en beroepsmatige achtergrondkenmerken van leidinggevenden

Determinant	Antwoordcategorieën
Functie	bovenschools bestuurder, schoolleider, middenmanager
Geslacht	man; vrouw
Leeftijd	geboortjaar
Ervaring als leidinggevende	aantal jaar werkzaam in leidinggevende functie in het onderwijs, in het VO en in huidige functie
Ervaring als docent	Was u docent voordat u schoolleider werd? (Ja, binnen deze school; Ja, maar op een andere school; Nee, maar ik werkte wel in het onderwijs; Nee, ik kom uit een andere sector dan het onderwijs; Anders, namelijk...)
Lesgevende taken	Geeft u momenteel les? (Nee; Ja, aantal uren per week)
Werkzaam in onderwijs*	Werkzaam in of buiten onderwijs voordat u bestuurder werd? (Ja, werkzaam in het onderwijs; nee, werkzaam buiten het onderwijs)

### Schoolorganisatorische achtergrondkenmerken

Determinant	Antwoordcategorieën
Schoolsoort	vmbo, havo/ vwo, vwo, een combinatie van vmbo/ havo/ vwo; anders, namelijk...
Denominatie	openbaar; protestants-christelijk; rooms-katholiek; overig bijzonder; anders, namelijk...
Onderdeel van bestuurlijk verband	Mijn school valt onder een bovenschools bestuur met meer scholen. Nee; Ja, dit bestuur voert het management voor ... scholen**
Aantal vestigingen	Mijn school heeft meerdere vestigingen. (Nee; Ja, namelijk .. vestigingen)**
Aantal leerlingen	aantal leerlingen per school en vestiging**
Gemeentegrootte	vestiging staat in gemeente met minder dan 20.000 inwoners; met 20.000 tot 50.000 inwoners; met 50.000 tot 100.000 inwoners; met meer dan 100.000 inwoners
Aantal vestigingen/ scholen bestuur*	aantal scholen en vestigingen dat valt onder het bevoegd gezag**
Aantal leerlingen bestuur*	totaal aantal leerlingen op de vestigingen of scholen die onder bestuur vallen**

\* De vragen over het aantal scholen, vestigingen en leerlingen dat valt onder het bevoegd gezag zijn alleen voorgelegd aan bovenschools bestuurders.

\*\* Het gaat hier – zo is uit het onderzoek gebleken – in feite om een perceptie van leidinggevenden; veel respondenten geven aantallen bij benadering aan.

# Bijlage F

## Gehanteerde topics bij de interviews

voorjaar 2008

### 1. **Introductie**

- Onderzoek
- Achtergrond leidinggevende
- Thema's onderzoek

### 2. **Perceptie van veranderingen**

- Beeld van veranderingen in het leiding geven aan scholen
  - Onderwijsinhoudelijke, schoolorganisatorische veranderingen
  - Maatschappelijke opdracht van de school
- Kunt u aangeven hoe het leidinggeven aan scholen veranderd is?  
Hoe ervaart u die veranderingen?

### 3. **Positie en relaties van de leidinggevende**

- Veranderingen in de positie van leidinggevende?
  - Welke gevolgen hebben veranderingen gehad voor uw positie als leidinggevende?
- Veranderingen in relaties met docenten en andere belanghebbenden
  - Welke relaties onderhoudt u als leidinggevende? (welk gevoel heeft u daarbij? Druk op relaties? Wat doet die druk met u?)
  - In hoeverre kunt u voldoen aan alle verwachtingen?
- Spanningsvolle relatie met docenten?
  - Management en docenten (kloof, strijd, onbegrip, argwaan, wij-zij-denken)
  - Thema's en ontwikkelingen die druk zetten op relatie tussen leidinggevend en docenten
- Omgang met veranderingen in positie en relaties

### 4. **Houding**

- Affectieve betekenis van relatie met docenten
  - Betrokkenheid bij docenten
  - Gevoelsmatige band met docenten; emotionele verbondenheid
- Gevoel van verplichting
- Wat zorgt voor gevoel van loyaliteit? Hoe komt het dat u zich loyaal voelt?
  - Relatie goed houden? Inschatting van gevolgen?
  - Waarom ervaart u een speciale relatie? Wat maakt relatie tot 'speciaal'?
  - Bij omschrijving meerdere loyaliteiten: is loyaliteit dan nog wel exclusief? Wisselen uw loyaliteiten wel eens? U bent loyaal aan ...; betekent dat dat u niet/minder loyaal bent aan...?

## 5. Loyaal gedrag

- Hoe ziet uw loyaliteit aan docenten op de werkvloer eruit?
- Wat doet u om loyaal te zijn? Hoe kunnen mensen zien dat u loyaal bent aan ...?
  - Tot welke oplossingen of juist problemen leidde dat?
- Actieve inzet voor docenten
  - Docenten bevoordelen, beschermen, bijstaan, steunen
  - Actief partij kiezen voor docenten
  - Solidair zijn met docenten
  - Docenten niet afvallen
  - Dienen van belangen
- Volharding in betrokkenheid bij docenten en vervullen van verantwoordelijkheden ten aanzien van docenten
  - Is het vanzelfsprekend om loyaal te zijn aan docenten?
  - In hoeverre ondersteunt uw uiting van loyaliteit (handelingen, gedrag) het object van loyaliteit?
- Ziet u een patroon in uw handelen, als u het heeft over loyaliteit?

## 6. Loyaliteitsconflict en inschatting van relationele consequenties

- Spanningsvolle situaties en dilemma's
  - Beschrijving van situaties
    - o waarin u niet alle belanghebbenden tevreden kon stellen
    - o waarin u niet tegemoet kon komen aan onverenigbare wensen, eisen, verwachtingen, agenda's, oplossingen
    - o waarin u niet goed wist hoe u zou handelen, door twijfel, onmacht, ongemak
    - o waarin u het gevoel had 'klem' te zitten tussen belanghebbenden in en om uw school; 'sandwichpositie'; spagaat; hinken op twee gedachten
    - o waarin u het gevoel had docenten te kort te doen
    - o waarin u niet goed kon bepalen bij welke groep of partij u nu hoorde
    - o waarin u zich afvroeg wat andere belanghebbenden van u of uw beslissingen zouden vinden
- In hoeverre speelde uw inschatting van de reactie van een andere partij op uw handelen een rol? Is dat belangrijk voor u?
- Ervaringen van spanning?
  - Hoe ervaart u deze spanningsvolle situaties? Wat deden deze situaties met u?
  - Ervaart u deze situatie als een loyaliteitsconflict? Wat is naar uw idee het verschil tussen conflicterende verantwoordelijkheden en een conflict van loyaliteiten?
  - Hoe bent u met deze situatie omgegaan?
  - Helpt loyaliteit bij keuze? (bijv.: gemakkelijker of juist moeilijker)
- Ervaringen van loyaliteitsconflict
  - Was in deze situaties loyaliteit in het spel? In welke situaties wordt gevraagd waar uw loyaliteit ligt?
  - Welke partijen verwachten dat u loyaal bent aan hen?

- Is uw loyaliteit aan docenten veranderd/ onder druk komen te staan? Is er een verschil tussen loyaliteit vroeger en nu?
- Spanningsvolle keuzes die als 'breuk', 'schending' of 'verraad' ervaren konden worden door docenten
- Gevoelens van schuld en bezorgdheid ten aanzien van docenten
  - Hield het u bezig wat uw afweging zou betekenen voor uw persoonlijke of sociale relaties binnen de school (relatie met docenten)?

**7. Andere typen managers**

- Wat ziet u gebeuren bij (andere) rectoren, afdelingsleiders; collega's?  
Binnen organisatie/ buiten organisatie

**8. Afsluiting**

- Zijn er thema's die niet in het gesprek aan de orde zijn geweest, maar die wel van belang (kunnen) zijn voor het onderzoek?



## Bijlage G

# Beschrijving respons (persoonlijke kenmerken en beroepsmatige kenmerken)

		N	% van totaal	gemiddelde	sd	min.	max.
<b>Geslacht</b>	Man	281	77.4				
	Vrouw	82	22.6				
<b>Leeftijd</b> (in jaren)		363		52.3	7.37	28	64
<b>Functie</b>	Bovenschools bestuurders	75	20.7				
	Schoolleiders	90	24.8				
	Middenmanagers	198	54.5				
<b>Leidinggevende functie in het onderwijs</b> (in jaren)	Totaal	221		14.15	8.90	< 0.5	38
	Bestuurders en schoolleiders	112		18.68	8.26		
	Middenmanagers	109		9.50	6.93		
<b>Leidinggevende functie in het VO</b> (in jaren)	Totaal	285		11.74	8.09	0.25	36
	Bestuurders en schoolleiders	144		14.44	8.83		
	Middenmanagers	140		9.01	6.15		
<b>Leidinggevende functie binnen eigen school</b> (in jaren)	Totaal	293		6.35	5.79	< 0.25	36
	Bestuurders en schoolleiders	135		7.24	6.97		
	Middenmanagers	158		5.58	4.42		
<b>Ervaring als docent</b>	Ja, binnen deze school	184	51.1				
	Ja, maar op een andere school	130	36.1				
	Nee, maar werkte wel in onderwijs	12	3.3				
	Nee, komt uit een andere sector	12	3.3				
	Anders	22	6.1				
<b>Lesgevende taken</b> <sup>176</sup> (uren per week)	Totaal	363		3.52	5.16	1	26
	Bestuurders en schoolleiders	165		0.38	1.57		
	Middenmanagers	197		6.14	5.65		
<b>Bestuurders: werkzaam in onderwijs?</b>	Ja	62	87.3				
	Nee	9	12.7				

<sup>176</sup> De cijfers die worden gerapporteerd bij bestuurders, schoolleiders en middenmanagers, hebben betrekking op de respondenten die hebben aangegeven lesgevende taken te vervullen.

# Bijlage H

## Beschrijving respons (schoolorganisatorische kenmerken)

		N	% van totaal	gem.	sd	min.	max.
<b>Schoolsoort</b>	vmbo, incl. mavo (2)	100	27.9				
	havo-vwo	28	7.8				
	vwo, incl. categorale gym- nasia (2)	9	2.5				
	vmbo-havo-vwo	171	47.8				
	andere schoolsoort of combinatie	50	14.0				
<b>Denominatie</b>	openbaar	115	31.9				
	protestants-christelijk	93	25.8				
	rooms-katholiek	78	21.6				
	overig bijzonder	35	9.7				
	Andere denominatie of combinatie	40	11.1				
<b>Gemeentegrootte vestiging</b>	minder dan 20.000 inwoners	35	12.5				
	20.000 tot 50.000 inwoners	86	30.6				
	50.000 tot 100.000 inwoners	87	31.0				
	meer dan 100.000 inwoners	73	26.0				
<b>Onderdeel van boven- schools bestuur?</b>	Ja	181	66.1 <sup>177</sup>				
	Nee	93	33.9				
<b>Werkzaam op school met meerdere vestigingen?</b>	Ja	180	63.4 <sup>178</sup>				
	Nee	104	36.6				
<b>Aantal vestigingen dat onder bestuur valt (bestuurders)</b>		55		8.33	17.60	1	109
<b>Aantal scholen dat onder bestuur valt (bestuurders)</b>		47		6.70	10.10	1	59
<b>Gemiddeld aantal leerlin- gen per school of vestiging</b>	School	257		1939	1616.11	98	18.000
	Vestiging	210		818	548.34	40	5000
<b>Aantal leerlingen dat onder bestuur valt (bestuurders)</b>		82		5429.22	9741.44	230	65.000

177 Op basis van de antwoorden van de respondenten die aangegeven dat ze bij een bovenschools bestuur horen, is berekend dat een bovenschools bestuur het management voert voor gemiddeld 9,62 scholen (sd = 10,89). Het minimum is 1 school die onder een bestuur valt, het maximum is 60 scholen.

178 Op basis van de antwoorden van de respondenten die aangeven dat hun school uit meerdere vestigingen bestaat, is berekend dat een school gemiddeld 3,75 (sd = 2,35) vestigingen telt. Het minimum is 2 vestigingen per school, het maximum is 26.

# Bijlage I

## Gehanteerde interviewtopics bij de focusgroepen

april 2010

### 1. Introductie

- Wie bent u? Wat is uw functie?
- Wat betekent loyaliteit voor u/ in uw werk?
- Inleiding op het onderzoek
  - Begrip loyaliteit omschrijven
  - Onderzoek
    - functie tussen belanghebbenden; spanningsvelden en dilemma's; motieven, drijfveren; situaties en praktijkoplossingen voor dilemma's

### 2. De relatie met de docenten in uw school

Uit het onderzoek blijkt dat bestuurders, schoolleiders en middenmanagers zich zeer verantwoordelijk voelen ten aanzien van de docenten in hun school(en), veel meer dan ten aanzien van bijvoorbeeld het bestuur, de inspectie, overheid of politiek. Tegelijkertijd geven leidinggevenden aan dat de positie als 'spin in het web' tussen verschillende belanghebbenden in en om de school ongemakkelijk kan zijn, en dat de relatie met docenten onder druk staat als gevolg van veranderingen in het onderwijs en de toegenomen eisen van andere partijen.

- hoe kan het dat de relatie met docenten anders c.q. meer betekenisvol is voor leidinggevenden dan relaties met andere belanghebbenden?
- ervaren bestuurders en schoolleiders meer druk van docenten dan middenmanagers?
- vindt u sommige veranderingen in het onderwijs of uw school 'lastig' of 'ongemakkelijk', omdat u weet dat ze onwenselijke consequenties voor docenten hebben?
- als leidinggevenden zich zo verantwoordelijk en betrokken voelen ten aanzien van docenten, hoe kan het beeld van de 'vervreemde manager' dan toch zo hardnekkig zijn?
- ziet u verschillen met collega's op een vergelijkbaar managementniveau?<sup>179</sup>

### 3. Loyaliteit: houding en gedrag

De onderzoeksresultaten tot dusverre maken duidelijk dat hervormingen in het voortgezet onderwijs er niet toe hebben geleid dat leidinggevenden een nieuwe, primaire loyaliteit hebben ontwikkeld aan organisaties, management of het neerzetten van prestaties. Bestuurders, schoolleiders en middenmanagers voelen zich zeer betrokken bij en verbonden met de docenten in hun school. Bovendien ervaren veel leidinggevenden een gevoel van verplichting ten aanzien van docenten.

- Herkent u deze bevindingen? En wat zien docenten binnen uw bestuur of uw organisatie terug van uw loyaliteit, betrokkenheid, gevoel van verplichting?
- Bestuurders en schoolleiders: loyaliteit aan idee (leerling, onderwijs, school) in plaats van aan personen?

- Ziet u verschillen met collega's op een vergelijkbaar managementniveau?
- Vraag aan bestuurders en schoolleiders: middenmanagers meer affectief betrokken en groter gevoel van verplichting?

In het onderzoek is ook het loyaal gedrag van leidinggevendenden ten aanzien van docenten in hun school bestudeerd. Leidinggevendenden gedragen zich loyaal door zich in te zetten voor docenten, zelfs als dit 'kosten' of 'offers' met zich meebrengt. Uit het onderzoek blijkt dat leidinggevendenden op verschillende manieren loyaal zijn aan docenten. Ze kunnen bijvoorbeeld weerstand bieden aan veranderingen of eisen van andere partijen (zoals ouders, of de politiek), persoonlijke belangen opofferen, toewijding laten zien aan docenten ('staan voor docenten') of zich 'opofferen' door bijvoorbeeld extra werkzaamheden op zich te nemen of extra tijd te investeren in docenten.

Overigens willen we onderstrepen dat we er niet van uitgaan dat leidinggevendenden de hele dag en in alle situaties loyaal zijn aan docenten. Uit het onderzoek dat tot nu toe is uitgevoerd blijkt dat loyaliteit in specifieke situaties wordt opgeroepen. Daarin gaat het bijvoorbeeld om situaties waarin u moet kiezen voor het één of het ander, of om situaties waarin u grote moeite had om een voor docenten nadelige beslissing te nemen, situaties waarin u zich ongemakkelijk voelde ten aanzien van docenten, of misschien zelfs wel om situaties waarin u zich schuldig voelde ten aanzien van docenten of zich zorgen maakte over de consequenties van uw beslissingen voor de relatie met docenten. In de groeps gesprekken zijn we in het bijzonder geïnteresseerd in die specifieke situaties.

- Zijn bevindingen herkenbaar?
- Wanneer en op welke manier maakte uw handelen, keuze, beslissing uit voor docenten?
- Wanneer was u loyaal aan docenten? Wanneer heeft u zich solidair verklaard met docenten in uw school? In welke situaties staat u voor uw personeel? Als u handelt in het belang van de docenten, wat doet of laat u dan?
- Leidinggevendenden geven aan dat zij docenten 'niet altijd voorop stellen', soms wel en soms niet. Waar hangt dat van af? En waarom bent u soms wel loyaal, en in andere gevallen niet?
- Bestuurders en schoolleiders stellen in het onderzoek dat zij 'strijden voor docenten op het moment dat het er toe doet': hoe ziet die 'strijd' eruit, wanneer doet het ertoe, en wanneer is het nodig?
- Wanneer is het (niet) mogelijk om loyaal te zijn?
- Zouden docenten u omschrijven als 'loyaal'?

#### **4. Loyaliteitsconflict**

In het onderzoek blijkt ook dat loyaliteit en de ervaring van loyaliteitsconflicten onlosmakelijk met elkaar zijn verbonden. Schoolleiders bevinden zich bijvoorbeeld tussen school en bestuur, middenmanagers tussen management en docenten, en dat leidt voor veel leidinggevendenden tot het gevoel 'klem' te zitten. Vooral middenmanagers ervaren soms gevoelens van schuld ten aanzien van docenten of zijn bezorgd over hun relatie met docenten op het moment dat ze zich gedwongen voelen iets te doen wat tegen het belang van hun docenten in gaat.

- Herkent u dit beeld? Hoe is het om in uw schoenen te staan? Herkent u dit bij u zelf, of bij collega's binnen uw organisatie? Ervaart u loyaliteitsconflicten, en in welke situaties?

- Kunt u een situatie benoemen waarin u zich ‘gevangen’ voelde tussen het ‘goed willen doen voor docenten’ en uw bezorgdheid om keuzes te maken die u door docenten niet in dank worden afgenomen?
  - Waarmee worstelen docenten? Wat bedreigt hen in hun werk?
  - Met welke vragen van docenten worstelt u?
- Hoe gaat u er mee om dat u niet iedereen tevreden kunt stellen?
- Ervaart u spanningen tussen het heel betrokken zijn en andere dingen moeten doen?/ functioneren tussen verschillende partijen en logica’s?
  - Wanneer leidt dat tot conflicten? Wanneer ontstaat conflict? Wanneer is dat erg? Hoe gaat u zelf om met loyaliteitsconflicten? Hoe gaat u om met collega’s die een loyaliteitsconflict ervaren?
  - Wanneer was het moeilijk om te kiezen voor docenten (keuze, dilemma, weggetrokken worden), maar heeft u dat toch gedaan?
- Mogelijk roepen concrete thema’s en beleidsissues in het voortgezet onderwijs loyaliteitsvragen op, zoals de invoering van de functiemix, leermiddelenbeleid, taakbeleid en professionalisering? Speelt dat?
- Gevoelens van schuld en bezorgdheid?
  - Zijn er redenen tot zorg? Hoe komt het dat deze gevoelens spelen?

## 5. Afsluiting

---

179 De introducties op de vragen betreffen fragmenten uit de begeleidende brief die vooraf aan de deelnemers van de focusgroepen is verstuurd ter voorbereiding op de gesprekken en uit de inleidingen op de gespreksonderwerpen tijdens de focusgroepen zelf.



# Summary





## Summary

### *Loyal Leaders. A Study of Secondary School Principals' Loyalty to Teachers*

#### Introduction

In many Western countries, including The Netherlands, the presumed 'clash' between managers and professionals in public domains has grown into a societal problem. Relations between professionals and managers have become contested and contrasts between managers and professionals are sharply marked. In fierce public and political debates, managers have been criticized of being alienated from work floor professionals. It is generally assumed that public managers represent management reforms and therefore propagate efficiency logics, performance models and organisational change. This would be at odds with professional logics. It 'drives' managers 'away' from service delivery, destroys professional autonomies and affects the intrinsic 'goodness' of professionals. Professionals have become 'victims'; managers are 'guilty'.

Instead of focusing on dichotomous public and political debates about managers versus professionals, this study empirically questions two popular assumptions about public managers:

- a) management reforms (especially new public management) have harmed managerial loyalties to professionals;
- b) there is a rise of a homogeneous caste of executives and managers who identify themselves primarily with managerialism.

These assumptions are hardly analysed in solid empirical research, which is striking given the fierceness of political and public debates, as well as their far-reaching implications. Public and political discomfort has led to many policy measures and organizational actions; as a consequence professional autonomies are enlarged, managerial levels are eliminated and organizational change is halted. Academically, the lack of empirical research limits our understanding of public managers as active agents. However, one may suppose that public managers are caught between contradictory forces and may be victims as well.

#### School principals' loyalty and loyalty conflicts

Based on a literature review, this study argues that it is hardly analysed how public managers are affected by reforms. We hardly know how they experience reforms and changing relationships with stakeholders in and around public service delivery. Moreover, it is unclear how managers really relate to professionals, whether they feel committed to professionals and whether and how this commitment influences their behaviour.

This study used the concepts of ‘loyalty’ and ‘loyalty conflict’ in order to analyse these neglected aspects. *Loyalty* does not only offer insight into the emotional meaning which (relationships with) professionals can have for managers. It also answers the question whether this commitment influences managerial behaviour. For managers work amidst diverse logics and stakeholders, and take sides amidst contradictory demands or oppositional expectations. Loyalty is connected with potential dilemmas and conflicts with regard to ‘relating to others’, as loyalty reflects a person’s embeddedness in a web of relationships. Loyalty refers to the response to feelings of pressure and conflict, in the form of loyal behaviour or otherwise.

The focus on *loyalty conflicts* enables us to show the extent to which managers’ commitment to professionals can be emotionally burdened, especially when they face work-related contradictions. It will also help to answer the question to what extent relationships with professionals are sustainable and meaningful, and to what extent professionals and professional interests carry weight with regard to managerial behaviour.

Loyalty and loyalty conflicts are empirically studied in the educational domain, with particular emphasis on *school principals* in Dutch secondary education. More than in other public sectors, educational organizations are torn between strict business-like demands and soft calls for school leadership that respect emotional and relational dimensions of educational processes. More than elsewhere, managers and executives in education are under fire. Many managers appear to struggle with their roles, also because many school principals are ‘managing professionals’; they are managers, but also have teaching backgrounds.

In order to cover multiple managerial positions in education, this study focuses on various types of school managers: *executives* (multi-school managers, central management board members, general directors, overall heads, and executive board members), *school directors* (head teachers, site managers) and *middle managers* (section and team heads, deputy heads, and departmental coordinators for example).

This study examines how reforms in (Dutch) secondary education affect such school managers’ loyalty to teachers. The central research question is: *to what extent are secondary school principals loyal to teachers, and how do reforms and other factors affect their loyalty?*

## The study

As loyalty and loyalty conflict have hardly been studied empirically, this study first conceptualizes these neglected concepts in an innovative way. In chapter 3, the theoretical roots of (managerial) loyalty are examined, including its scientific usefulness with regard to the study of relationships between managers and professionals, also with an eye on methodological consequences. In theory, there is an assumed correlation between attitude and loyal behaviour, which is empirically studied for the first time. In this study, loyalty is defined as ‘*a feeling of attachment people have developed to a person or a group they want to devote themselves to, even though this devotion will be costly or will involve making sacrifices*’. Devotion to another person or group is elaborated by focusing on three types of loyal behaviour. An additional unique characteristic of loyalty are the costs and sacrifices that might be made when one is loyal. These are also studied empirically. Finally, it

is argued that loyalty is a far more ambivalent concept than is generally hinted at in the literature. Feelings of attachment can have a reverse effect: emotional bonds and attachments can also bind, and lead to loyalty conflicts when people face critical situations.

In chapter 4, the methodological set-up of the study is explained. Loyalty and loyalty conflicts cannot be understood by either conducting a quantitative or qualitative study, as is done in most available studies. Therefore, a combined methodological approach was chosen, in which both qualitative and quantitative research methods were used and in which outcomes were triangulated. Individual semi-structured interviews and group interviews were conducted with 23 middle managers, school directors and executives. In addition, a survey was sent to school managers and returned by 364 respondents. Finally, three focus groups were organized, which were attended by 11 secondary school principals.

The quantitative survey provided us with the possibility to collect data on a large number of school principals in secondary education and generalize these data to a broader population. Moreover, statistical techniques enabled us to systematically compare different categories of school principals. Furthermore, the survey enabled us to test hypothesized correlations between attitudinal and behavioural variables (chapter 3). Interviews and focus groups were set up in such a way that the sense making of individual principals of reforms in secondary education was highlighted, and that social desirability was limited. Qualitative methods were used in order to gain a better insight into local, situational and contextual factors that affect the manifestation of loyalty and loyalty conflict. The understanding of potential dilemmas, struggles and tensions from the perspective of principals, and of how they cope with pressures, was stressed. The focus groups were used to present survey research results, interpret demonstrated correlations between variables and provide illustrations from principals' daily practices. This enabled us to formulate alternative explanations.

The empirical research results validated the theoretical model which was formulated in order to study loyalty and loyalty conflict (chapter 3). It demonstrated that loyalty manifests itself in a combination of attitude (a developed feeling of attachment) and loyal behaviour (a devotion to someone else, even though costs or sacrifices are involved). Furthermore, the empirical study of loyalty provides evidence of the existence of a crucial mechanism: the estimation of relational consequences – feelings of guilt and anxiety – (partially) mediates the relationship between affective commitment and loyal behaviour. As a result, this study enables us to generalize the correlation between variables that influences loyal behaviour. The empirical confirmation that a developed feeling of attachment, the influence of feelings of guilt and anxiety and the costs and sacrifices that flow from loyal behaviour are important features of loyalty, contributes to academic reflections on the distinctive character of loyalty, also set against related concepts like commitment.

## Key findings: reforms and loyalty

Firstly, this study rejects the assumption that management reforms in education have harmed managerial loyalties to professionals, and that principals do not feel emotional attachments to teachers. School principals are not alienated from teachers. Generally,

secondary school principals are affectively committed to teachers and feel obligated to do for teachers whatever they can. This arises from a feeling that their relationships with teachers are sustainable and meaningful. These relationships, experienced as meaningful, are rooted in a sustainable, 'developed' attachment of school principals with teachers. The distance between principals and teachers (studied as the proximity of leading) turns out to be important in explaining differences in affective commitment to teachers between principals. The proximity of leading includes factors that correlate with increased levels of commitment to teachers: less management experience, more teaching hours per week, and past experience as a teacher within the same school. Simultaneously, this study puts loyalty as a 'developed feeling of attachment' into perspective: less experienced principals (mostly middle managers) experience a higher affective commitment to teachers. Finally, this study demonstrates that organisational factors such as administrative and organisational size do not influence principals' affective commitment and felt obligation to teachers.

This study aims to deepen our understanding of a variety of conditions that influence the difficulties experienced by school principals in attempting to deal with both meaningful relationships with teachers and developments which lie outside the direct influence of principals and teachers. These developments can pressurize principals' relationships with teachers. This study shows that many executives, school directors and middle managers frequently qualify reforms and the resulting changes in secondary education as problematic. Competing claims on the work of school principals have become strong, unavoidable features of educational management and leadership, as executives, school directors and middle managers increasingly juggle competing responsibilities. As stakeholders' expectations intensify, many principals feel torn between teachers and other stakeholders' demands. Circumstances under which school principals work, have serious implications that could be contradictory to teachers' expectations with respect to school management. Changes in education and relationships with other stakeholders can be at odds with secondary school principals' sense of responsibility and their attachment towards teachers. Not only teachers can suffer from reforms; school principals can be victims as well.

This study shows that school principals know that their decisions, choices and actions could have consequences for their relationship with teachers. The estimation of relational consequences – studied as feelings of guilt and anxiety – is essential in the understanding of principals' loyalty conflicts. These feelings come to the fore when principals feel that they risk the meaningful relationship with teachers, when they can hardly do justice to teachers, or when their commitment to teachers and felt obligations cannot be met, or when they fail to live up to teachers' expectations. In contrast with current images of managers in education, this study shows that executives, school leaders and particularly middle managers are not indifferent to this experience. The experience of loyalty conflicts by school principals involves 'feeling torn' between wanting to do well for teachers on the one hand and making decisions that might be perceived as a 'breach' or 'betrayal' on the other hand.

From time to time, these feelings put school principals under personal and professional pressure, which sometimes leads to felt conflicts, in particular with regard to teachers. This study demonstrates that there are not only positive, but also negative aspects

to the emotional grip that principals' loyalty has, and that these aspects are dialectical. Loyalty not only has a positive emotional value, but is essentially about a dialectical tension between the *bond and bind* that is entailed in loyalty (this is connected to the work of Oglensky). Emotional attachment to teachers has another side: principals' affective and normative allegiances with teachers can be a contributing factor to 'binding' feelings.

### Key findings: attitudes, behaviours and contexts

The study leads to the conclusion – perhaps an inconvenient truth for some people – that school principals bear teachers and teachers' interests in mind when they lead their schools. This is not only a matter of attitude; loyalty manifests itself in the behaviour of principals as well. It does so in various ways. To varying degrees, executives, school directors and middle managers generally 'buffer', sacrifice personal interests, show devotion to teachers, or sacrifice themselves by accepting consequences for their own behaviour. However, loyalty does not only manifest itself in an active effort aimed at acting towards teachers; loyalty can also be expressed in *inactivity*. The study shows that school principals do not only take affective and normative allegiances with teachers into account when they act, but also feelings of guilt and worries about the possible harm to their relationship with teachers.

Hence, teachers carry weight with regard to actions of executives, directors and middle managers. However, these behaviours cannot be considered as a matter of 'through thick and thin', which means a strong, omnipresent loyalty to teachers. Just as school principals do not feel an unconditional loyalty to management and organization, neither are they driven by an unconditional loyalty to teachers. Loyalty is not an established norm for managerial behaviour towards teachers; loyalty is activated in and through situations. The study shows that school principals devote themselves loyally to teachers, but also highlights that loyalty has a *contingent* and *conditional* character.

Whether a situation gives occasion to loyal behaviour seems to depend substantially on the extent to which affective and normative feelings as well as feelings of guilt and anxiety are activated on the moment school principals have to choose and act. The study shows that the activation of loyal behaviour will take place differently among school principals, depending on the meaning they give to situations and circumstances. The activation of loyalty seems to manifest itself in a combination of circumstances, relationships between the actors concerned, the issue under discussion, the (contradictory) expectations which are at stake and the demands which are made on the principal.

Besides, the study of loyal behaviour shows that principals can feel restricted in the possibilities they have for being loyal to teachers. In the perception of school principals, the organizational context limits loyal behaviour, as loyalty has to fit with legal limits and other regulations, with the autonomy schools have in certain policy areas, and with stakeholders' and executive board's demands.

This study demonstrates that the situational influence on loyal behaviour is possible because principals are not of one piece. They are principals with managerial responsibilities and at the same time professionals with teacher backgrounds. The importance of pupils, the desire for 'good' education and the demands and expectations of other stakeholders do play an important role. The study of how school principals deal with loyalty

conflicts highlights that they might value relations (and sometimes loyalties) with relevant others, such as pupils and their parents, even when principals behave loyally, play ‘custodial’ roles and protect teachers. Some principals try to cope with loyalty conflicts by balancing the loyalty to teachers on the one hand and conflicting loyalties, demands and expectations of other relevant others on the other hand. It turns out that loyal behaviour does not have to manifest itself as an active effort towards teachers; it also manifests itself in the way principals cope with other loyalties. Although principals can be loyal to teachers in some situations, they might even ‘work against’ teachers, despite their loyalty. This depends on specific circumstances, for example when principals assess teachers’ behaviour as ‘wrong’.

### Key findings: differences between managers

As far as the group or field of managers and executives is concerned, this study rejects the assumption that ‘the manager’ has become a member of a homogenous caste of executives and managers who identify themselves primarily with managerialism. This study emphasizes that ‘school principals in secondary education’ are in fact a heterogeneous group of people with various backgrounds and varied managerial positions. School principals give different meanings to reforms and changes in secondary education, and experience relationships with other stakeholders differently. Moreover, differences in attitudes and loyal behaviour towards teachers are striking, and principals estimate consequences for their relationship with teachers differently.

### Conclusions

This study shows the shortcomings of public and political debates on school principals. The study shows that one-sided images of school principals as businesslike and guilty managers, are incorrect and should be nuanced. Assumptions about the lack of managerial loyalties to professionals and the rise of a homogenous caste of businesslike executives and managers are at odds with real-life attitudes and behaviours of executives, school directors and middle managers.

School principals’ loyalty to teachers has not been destroyed; principals see their relationship with teachers as ‘meaningful’, are affectively committed to teachers and feel obligated to do for teachers whatever they can. Furthermore, this study shows that executives, school leaders and particularly middle managers are not indifferent to (potential) consequences of their actions for their relationship with teachers. The central question of this study can be clearly answered: executives, school directors and middle managers are *loyal leaders*. School principals regularly put teachers’ interests first when they make choices, even though these choices are costly or involve making sacrifices. School principals are loyal to teachers, more than some people might think. This finding implies that principals do not only represent and serve organisations or management, as is usually assumed; they also serve teachers within their school organisations. A number of choices and decisions are affected by the relationship with teachers, which is considered meaningful by principals.

Moreover, this study also emphasizes the necessity of nuancing the image of a homogeneous caste of executives and managers who identify themselves primarily with managerialism. Differences between principals – *between and within* groups of principals working at different hierarchical management levels – imply that some principals are more ‘loyal leaders’ than others. Managerial and businesslike school managers who are alienated from work floors are a minority.

## Implications

The study’s key findings lead to recommendations for follow-up studies of loyalty and loyalty conflict. They concern the study of principals’ attitude towards teachers, loyalty conflicts, loyal behaviours and factors which affect these behaviours (chapter 9). In chapter 10, implications for public and political debates, policy makers in education, and school principals are discussed. First, current debates about managers and professionals are critically reviewed. It is argued that these debates are (still) problematic and suggest a false dichotomy between managers and professionals. Managerial perspectives are disregarded in public and political discussions; managers are continuously seen as carriers and representatives of managerialism; debates ignore differences between managers; and context is structurally neglected. Based on a critical reflection on these problematic shortcomings, recommendations are formulated in order to improve and revitalize public and political debates about managers and professionals. More specifically, it is suggested that debates need a more balanced approach, i.e. a more nuanced and contextualized approach.

Secondly, implications for the implementation of educational reforms are discussed. The assessment framework which is formulated by the Parliamentary Investigation Committee on Innovations in Education (2008) overlooks important risks for principals and relationships within schools. It is suggested to include some additional benchmarks in the assessment of future innovations in education.

Finally, the study wonders how we should value loyalty and loyalty conflicts normatively, and how school principals *should* deal with loyalty. It is argued that current, normative pleas for a ‘singular’ loyalty of school principals to teachers as well as for multiple loyalties to various stakeholders hardly provide principals with grounded and useful benchmarks for dealing with loyalty in daily practices. Based on the findings of this study, an alternative perspective is presented which aims at strengthening the principals’ professional coping with loyalty and loyalty conflict. Essentially, loyalty must be embedded in the whole of daily management practices, including relationships with other stakeholders inside and outside schools.



# Curriculum Vitae

**Bas de Wit** (Heemskerk, 28 december 1982) studeerde tussen 2001 en 2005 bestuurs- en organisatiewetenschap aan de Utrechtse School voor Bestuurs- en Organiseringswetenschap (USBO) van de Universiteit Utrecht. In 2005 is hij cum laude afgestudeerd op een scriptie over veranderend management in het primair onderwijs en beroepsmatige kenmerken van schoolleiders. Daarna volgde Bas de researchmaster 'Public Administration and Organisational Sciences' van de Universiteit Utrecht, de Erasmus Universiteit Rotterdam en de Universiteit van Tilburg, die hij in juli 2007 cum laude afrondde. Tijdens zijn studie heeft Bas verschillende functies bekleed in medezeggenschap en bestuur van de USBO (2001-2005). Daarnaast was hij student- en onderzoeksassistent (2005-2007) en secretaris van een internationale conferentie over arbeidsverhoudingen (2003-2004). Ook was hij lid van een onderzoeksteam van studenten dat een departementale takenanalyse maakte voor het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2004-2005).

Sinds september 2007 is Bas als onderzoeker en docent verbonden aan het departement Bestuurs- en Organiseringswetenschap van de Universiteit Utrecht. De afgelopen jaren heeft hij in diverse wetenschappelijke tijdschriften (*Bestuurskunde*, *Tijdschrift voor Arbeidsvraagstukken*, *Beleid en Maatschappij*) en vakbladen gepubliceerd over onderwijsbestuur en -management en schaalvergroting in het onderwijs. Als docent is Bas betrokken bij het bachelor- en (executive) masteronderwijs van Bestuurs- en Organiseringswetenschap. Daarnaast is Bas betrokken bij opdrachtonderzoek en adviesopdrachten in de onderwijssector. Zo schreef hij mee aan een essay voor de Evaluatie- en adviescommissie Passend onderwijs (2011), waarin een bestuurs- en organisatiewetenschappelijke reconstructie is gemaakt van het Passend onderwijsbeleid. Ook geeft Bas workshops, lezingen en presentaties over managementvraagstukken in het onderwijs.



De vermeende tegenstelling tussen managers en professionals in de publieke dienstverlening is uitgegroeid tot een maatschappelijk probleem. Vooral in het voortgezet onderwijs woeden felle publieke en politieke discussies over managers die er de schuld van zouden zijn dat docenten geen ruimte hebben om hun werk goed te doen. Leidinggevendenden zouden van docenten zijn vervreemd, en weinig meer voelen bij onderwijsprocessen. Een 'kaste' van bestuurders en managers in het onderwijs zou zich vereenzelvigen met bedrijfskundige instrumenten en abstracte managementprincipes.

Deze vooronderstellingen voeden maatschappelijk en politiek onbehagen, en leiden tot pleidooien voor nieuw beleid en organisatieverandering, maar worden nauwelijks tegen het licht gehouden. Dit proefschrift bevat een kritische analyse van relaties tussen managers en professionals in het voortgezet onderwijs en toont aan dat de vooronderstellingen over managers niet goed houdbaar zijn. Het onderzoek laat zien dat leidinggevendenden loyaliteitsconflicten ervaren; zij laveren tussen externe ontwikkelingen en de interne zorg en inzet voor docenten. Leidinggevendenden blijken wel degelijk oog te hebben voor docenten. Bestuurders, schoolleiders en middenmanagers in het onderwijs zijn over het algemeen *loyale leiders*. Dat is niet alleen een kwestie van houding; loyaliteit uit zich ook in gedrag. Leidinggevendenden ervaren hun relatie met docenten als betekenisvol, ze houden rekening met de consequenties van hun handelen voor hun relatie met docenten en ze maken regelmatig keuzen waarbij het belang van docenten voorop staat, ook als dat offers of kosten met zich mee brengt. Ook laat het onderzoek zien dat het onterecht is om over 'de manager' te spreken. De groep van leidinggevendenden in het voortgezet onderwijs is heterogeen.

Deze resultaten leiden tot een nieuwe agenda voor het publieke en wetenschappelijke debat over managers en professionals, en andere ijkpunten voor onderwijsvernieuwing.

*Bas de Wit is verbonden aan het departement Bestuurs- en Organisationswetenschap van de Universiteit Utrecht.*