

Het betoog versus het epos

Contradicties bij organisatieverandering en onderwijsvernieuwing

Dr. F.M.R.C. Basten is onderzoekster bij de afdeling Pedagogiek en Onderwijskunde van de Faculteit der Sociale Wetenschappen, KU Nijmegen

Dr. H. van den Bosch is directeur onderwijs van de Faculteit der Beleidswetenschappen, KU Nijmegen

In elke organisatie die sterke veranderingen doormaakt treden spanningen op tussen de wijze waarop de leiding de organisatie zelf graag ziet en geluiden die degene die zijn oor op de werkvloer te luister legt, opvangt. Dergelijke spanningen kunnen, mits niet al te groot en tijdig geregistreerd, de koers die de leiding vaart bijstellen en het draagvlak voor de veranderingen in stand houden. Indien de tegenstellingen te groot zijn, dragen zij ook de kiem van de mislukking van het proces van vernieuwing in zich. Dit artikel bevat het verslag van een onderzoek naar dit soort spanningen. Voor een van de auteurs was dit het promotieonderzoek (Basten, 2000), voor de ander – een van de opdrachtgevers van het onderzoek – was dit onderzoek tevens een spiegel. Het verslag van het onderzoek vormt aanleiding om lessen te trekken voor de manier waarop onderwijsvernieuwing en daarmee gepaard gaande organisatieverandering het beste aangepakt kan worden.

Het artikel begint met een beschrijving van de onderzoeksmethode. Deze methode, de totstandbrenging van een leergeschiedenis, is innovatief en goed bruikbaar om de verhoudingen binnen een organisatie, bijvoorbeeld voorafgaand en tijdens een veranderingsproces, te beschrijven. Het beeld dat met behulp van de gebruikte methode is verkregen wordt vervolgens uitvoerig weergegeven omdat de problemen die erin worden blootgelegd niet exclusief zijn voor het onderwijsinstituut in kwestie, de Nijmegen Business School (NBS). Vervolgens wordt onderzocht of andere organisatorische arrangementen tot een andere loop der dingen hadden geleid. Het nut van de gevolgde onderzoeksmethode komt hier tot uitdrukking.

DE LEERGESCHIEDENIS ALS INSTRUMENT

Onderzoek naar de ontwikkeling van organisaties maakt op grote schaal gebruik van documenten die binnen de organisatie worden geproduceerd met betrekking tot missie, doelstellingen, organisatiecultuur en structuur. Soms wordt de reactie van de werknemers daarop gepeild aan de hand van enquêtes en interviews. Medewerkers wordt dan gevraagd wat ze vinden van het beleid van het management of wat ze eventueel anders zouden doen. Deze aanpak leidt ertoe dat het geheel aan concepties en het bijbehorende jargon van het management wordt gereproduceerd. Op de vraag 'Bent u voorstander van een beleid van decentralisatie van verantwoordelijkheden en de daarbij behorende "team based" organisatie' zal dan vaak op een sociaalwenselijke wijze worden gereageerd. Deze gang van zaken leidt tot een te positief beeld van het draagvlak voor het beleid, hetgeen op termijn voor de organisatie geen goede zaak is.

De methode die is gebruikt bij het onderzoek van het veranderingsproces binnen de Nijmegen Business School breekt met deze onderzoeksmethode.¹ Ze gaat uit van het vergelijkenderwijs (re)construeren van het 'officiële' verhaal én het verhaal van de medewerkers. Deze methode is gebaseerd op de denkbeelden van het cultureel constructivisme zoals Hagendijk heeft verwoord (Hagendijk, 1996). Het handelen van docenten wordt opgevat als een constructief proces waarbij zij zich bewust en onbewust laten leiden door allerlei conventies en structuren. Hun eigen wetenschappelijke ontwikkeling speelt hierbij een belangrijke rol. Het onderzoek heeft onder meer ten doel erachter te komen om welke zienswijzen het gaat. Hierbij gaat het om méér dan de deelnemers zelf zeggen. In het onderzoek is veel aandacht besteed aan de rol van metaforen in talig gedrag. Door metaforisch taalgebruik (re)produceren wij bewust of onbewust ons handelen in sociale praktijken en daarmee die sociale praktijken zelf (Lakoff & Johnson, 1980; Schön, 1993). Metaforen zijn dus geen 'onschuldige' stijlfiguren die dienen om onze uitspraken te verfraaien; in een cultureel-constructivistische opvatting zijn metaforen medebepalend voor de betekenisverlening aan en de vormgeving van de praktijk waarin ze gebruikt worden. Door aandacht te besteden aan de metaforen die de geïnterviewde personen gebruiken, ontstaat inzicht in de meer onbewuste assumpties in de constructie van hun werkelijkheid. De zienswijzen die mensen zeggen aan te hangen (espoused theories) kunnen afwijken van de theorieën die in de praktijk het handelen bepalen (theories-in-use) (Argyris & Schön, 1978). Senge heeft er met nadruk op gewezen dat mensen vernieuwingen vaak uitsluitend aanvaarden op het niveau van de espoused theory. Dit gegeven verklaart ook waarom medewerkers instemmend reageren als hun mening wordt gevraagd over organisatieveranderingsprocessen die worden beschreven met behulp van het gangbare jargon. Op de vraag 'Bent u voor kleinschalig onderwijs?', antwoorden de meeste van onze docenten bevestigend. Als docenten in hun eigen woorden mogen beschrijven wat er gebeurt als studenten in kleine groepen samenwerken dan domineert vaak hun afkeer van alle vormen van meeliftgedrag die deze aanpak meebrengt.

Organisatieverandering verloopt meer succesvol als management én medewerkers van een organisatie worden begeleid met het trekken van de consequenties uit hun eigen opvattingen en de daaraan ten grondslagliggende praktijktheorieën (theories-in-use). Veranderingen die de opvattingen van de werknemers miskennen, zijn gedoemd te

mislukken, omdat ze niet leiden tot verandering in de theorieën die het handelen in de praktijk reguleren en dus de praktijk onveranderd laten (Senge, 1990).

In het hier beschreven onderzoek naar de mentale modellen van de medewerkers van de Nijmegen Business School is gebruik gemaakt van participatieve onderzoeksmethoden. In het kader van wat wel wordt genoemd de vierde generatie evaluatie zijn de vragen, de zorgen en de aanspraken van 'stakeholders' het organiserend principe, en wordt het vooropgezette denkraam van de onderzoek(st)er beschouwd als één van de vele mogelijke interpretaties (Guba & Lincoln, 1989). Met andere woorden: de stakeholders zijn volwaardige partners en hun interpretatie van hun situatie en geschiedenis is de belangrijkste bron voor de onderzoek(st)er. In dit verband wordt gebruik gemaakt van methoden als de levensgeschiedenis (Musson, 1998) en de leergeschiedenis (Kleiner & Roth, 1997). Beide methoden beginnen met stakeholders te vragen naar de wijze waarop ze hun positie in de organisatie ervaren. De onderzoek(st)er reageert hierop door contradicties aan te wijzen, interpretatiekaders aan te reiken en naar samenhang te speuren in de verhalen van de verschillende stakeholders, teneinde een gezamenlijk verteld verhaal van de organisatie te construeren. De geïnterviewden kunnen hierop reageren, waarna het beeld kan worden bijgesteld.

Zowel de methode van de levens- als die der leergeschiedenis is gericht op de wijze waarop mensen hun sociale situatie vanuit historisch perspectief beredeneren en verklaren. Het gaat daarbij om hun individuele en subjectieve interpretatie van de situaties waarin ze zich bevinden en bevonden. Het uitgangspunt van deze methode is de assumptie dat wanneer we situaties als werkelijk ervaren, deze situaties ook werkelijk voor ons zijn. Individuele verklaringen en interpretaties van gebeurtenissen vormen daarom het vertrekpunt, waarbij die verklaringen en interpretaties (theorieën) beschouwd worden als de 'lens' waardoor de betekenis die mensen aan hun ervaringen verlenen toegankelijk wordt.

DE LEERGESCHIEDENIS ALS DOCUMENT

In het hier besproken onderzoek zijn 'espoused theory' en 'theory-in-use' opgevat als uiteinden van een continuüm. Bovendien zijn de termen voor dit onderzoek vervangen door 'betoog' en 'epos'. Betogen zijn de zienswijzen op organisatie(verandering) en onderwijs zoals die in de respectievelijke wetenschappelijke publicaties van de docenten en de op papier gestelde missie en onderwijsvisie van de NBS zijn te lezen. Het epos is de wijze waarop de stakeholders zelf praten over de organisatie en het proces van onderwijs(verandering) ervaren en interpreteren. Het ging in dit onderzoek naar verschillen en overeenkomsten tussen het betoog (het inhoudelijke verhaal) en het epos (de wijze waarop het verhaal verteld wordt) over organiseren en onderwijs.

Een leergeschiedenis wordt in de regel in twee kolommen weergegeven. De rechterkolom bevat het verhaal dat is gedestilleerd uit de interviewgegevens. In de linkerkolom staan analyses en commentaren van de hand van de auteurs van de leergeschiedenis.

Zodra het document klaar is, geldt het als discussiestuk voor de mensen die bij de verandering betrokken zijn geweest en voor degenen die iets van hun ervaringen kunnen leren (Kleiner & Roth, 1997). Voor het onderzoek binnen de NBS is deze vorm enigszins aangepast. In Basten (2000) staat de leergeschiedenis in haar geheel weergegeven; dit artikel toont en bespreekt fragmenten. De rechterkolom bevat steeds het verhaal over de NBS verteld door de medewerkers. Dit verhaal is samengesteld op basis van de interviews. Alle metaforen die de geïnterviewden gebruikten zijn *cursief* weergegeven. De analyses van het woordmateriaal zijn in de linkerkolommen terug te vinden. In het oorspronkelijke verslag zijn daarbij tevens citaten verwerkt uit wetenschappelijke publicaties van de medewerkers.

De vraagstelling van het onderzoek was of bedrijfswetenschappers bereid of in staat zijn om de (theoretische) principes van hun vakgebied te vertalen naar concrete onderwijspraktijken. Centraal in het onderzoek stond het door de medewerkers van de NBS gezamenlijk vertelde verhaal over (het ontstaan van) hun organisatie. Op basis van hun verhalen is de geschiedenis van de NBS opgedeeld volgens drie kritische momenten: het ontstaan van de opleiding bedrijfswetenschappen aan de Faculteit der Beleidswetenschappen (1988); de eerste visitatie van het onderwijs en de daarmee samenhangende aangekondigde of geadviseerde vernieuwingen (1994) en de invoering van de wet op Modernisering Universitaire Bestuursvorming (MUB; 1998). Elk van deze tijdstippen heeft het begin van een nieuwe periode ingeluid.

DE GESCHIEDENIS VAN DE NBS IN VOGELVLUCHT

In 1988 is de opleiding Bedrijfswetenschappen aan de Faculteit der Beleidswetenschappen van start gegaan. De staf van de opleiding is door de onverwacht grote studentenaantallen verrast en overrompeld. Er waren daardoor te weinig ervaren en gekwalificeerde docenten om het onderwijs te verzorgen. Daar kwam bij dat binnen de faculteit de middelen niet evenredig verdeeld werden naar grootte van de opleidingen, zodat de onderwijsdruk binnen de grootste opleiding, Bedrijfswetenschappen, meer en meer toenam. Bovendien kwamen er vanuit de faculteit telkens weer impulsen om het onderwijs in te richten volgens de principes van kleinschalig en probleemgericht onderwijs. Voor deze meer arbeidsintensieve onderwijsvormen was gezien de omvang van de staf eigenlijk onvoldoende tijd.

De dominante metafoor voor deze periode is NBS *is pionier* (figuur 1²). Er is een duidelijke tijd-ruimte afbakening, waarbij met de start van de opleiding de ruimte wordt afgebakend. Deze ruimte wordt in eerste instantie gepercipieerd als gevaarlijk: de te grote toeloop van studenten, maar ook de druk vanuit de faculteit en de academische wereld waarbinnen de NBS zich een plaats moet zien te veroveren. De gebeurtenissen binnen de afgebakende tijd-ruimte dimensie zijn in de beginfase te plaatsen binnen de missie. Deze was bedoeld om richting te geven aan de activiteiten.

<p>In de onderzoekspublicaties wordt gesproken van een wereld van systemen, die als doel hebben de eigen levensvatbaarheid te behouden. Dit doel bereikt een systeem door zichzelf te reproduceren. Een systeem bestaat uit een netwerk van uitwisselingsrelaties. Om levensvatbaar te blijven, reproduceert een systeem dus zijn uitwisselingsrelaties. Om complexiteit en dubbelzinnigheid te beheersen, ontstaat een mentaal mechanisme waardoor de zaak vereenvoudigd wordt.</p> <p>Parallel aan perceptuele structuren ontstaat een waardensysteem. De omgeving wordt als het ware door de systemen zelf geconstrueerd. Om te overleven moeten organisaties zich strategisch opstellen.</p> <p>De externe perceptie lijkt te ontstaan door de gehanteerde observatiewijze die past bij het managersperspectief. Dit perspectief behelst een wereldbeeld dat gedomineerd wordt door risico, gevaar, angst en middelen om deze uit te drijven. In deze toestand definieert een persoon zichzelf en anderen als actoren die nadenken over en verantwoordelijk zijn voor hun eigen gedrag. Binnen dit perspectief beschouwen personen en organisaties zichzelf als actoren die (moeten) opereren in een krachtenveld met andere actoren.</p>	<p>Er was een echte <i>pioniersgeest</i>. Er werd hard gewerkt om <i>er iets van te maken</i>. We hebben een enorme <i>werkdruk</i> gehad, omdat er een enorme <i>toeloop</i> is geweest van studenten en omdat er de afgelopen jaren te weinig <i>energie</i> in is <i>gestopt</i> om voldoende personeel op tijd <i>in huis te halen</i>. Het was de afgelopen jaren alleen maar <i>productie draaien</i>, door de <i>opzet</i> van het onderwijs, de stijgende studentenaantallen, de bulk aan HBO-ers. Het was gewoon <i>vrouwen en kinderen eerst</i>. Het was gewoon <i>crisis</i> elk jaar.</p> <p>Toen we begonnen met bedrijfskunde in Nijmegen wilden we <i>een eigen gezicht</i> hebben. De sociotechniek was dus uitdrukkelijk het <i>speerpunt</i>, daar wilden we ons mee profileren. We hadden De Sitter als <i>vlag</i>, we waren meteen <i>op de kaart gezet</i>.</p> <p>De eerste zoveel jaren zat er een <i>bindend element</i> in het feit dat je <i>altijd een gezamenlijke vijand</i> had in de faculteit, want die gaf je niet de capaciteit waarvan wij vonden dat we hem <i>nodig hadden</i> en gezien de studentenaantallen waar we ook <i>recht op hadden</i>. En dan zit je natuurlijk met een <i>loden last daar</i>, die bijna geen studenten heeft, maar wel staf. Het is een <i>krachtenspel</i>.</p>
---	---

Figuur 1: De NBS is pionier

De externe perceptie van de NBS is wat de facultaire omgeving betreft negatief; de interne perceptie daarentegen is vooral in deze beginjaren positief, met name door een sterk gevoel van gemeenschappelijkheid. Het lijkt erop dat de NBS als pionier het managersperspectief heeft overgenomen.

In 1994 is de opleiding Bedrijfswetenschappen voor het eerst gevisiteerd. De visitatiecommissie schrijft in haar rapport: 'We came to Nijmegen with a mixture of enthusiasm and perplexity. We looked forward to come to know a School that is young and adventu-

rous, clearly innovative in its approach to management education, striving to capture what is the essential content of managerial activity. Innovative also in its approach to learning as opposed to just teaching. (...) Contrary to initial estimates, the Department had grown very rapidly and not totally as anticipated. To cope with this situation (of rapid somewhat chaotic growth) young, enthusiastic but mostly unexperienced and not yet fully trained staff had to be attracted and get to work without much support and guidance. These young people may well accomplish miracles for some time, but will they be able to live with this sort of stress and tension long enough to let the institution come to normal functioning conditions?' (EFMD, 1994). Deze laatste vraag van de visitatiecommissie moet ontkennend beantwoord worden. Met de groei in een te kleine ruimte treedt desintegratie op van de NBS als geheel in de vorm van interne differentiatie. De dominante metafoor is in deze fase nog steeds die van pionier, alleen is de hoofdpersoon in het verhaal niet meer de NBS, maar geldt *onderzoeker is pionier* (figuur 2) Omdat de NBS beperkte middelen heeft, wordt de NBS als directe omgeving gevaarlijk. Ze kan haar medewerkers niet meer beschermen, zodat de welzijnsrisico's op het individu afgewenteld worden. De individuele pionier is bezig om het eigen onderzoeksterrein af te bakenen en zoekt wegen om zich te profileren. Onderzoek is dan ook waar de uitdaging ligt; onderwijs is daardoor een ongewenste maar noodzakelijke nevenactiviteit. Voor deze professional is de missie niet (meer) vanzelfsprekend een richtinggevend kader waarbinnen de eigen activiteiten te plaatsen zijn. De individuele pionier heeft de strijdmetafoor uit het managersperspectief die vanaf het ontstaan van de opleiding gedomineerd heeft geïncorporeerd en gedraagt zich op dezelfde strategische manier als dat de NBS als geheel deed.

<p>Bij de afstemming van activiteiten van individuen die handelen vanuit het managersperspectief blijkt niet informatieve, maar strategische onzekerheid het belangrijkste struikelblok. Uiteindelijk komt reductie van strategische onzekerheid erop neer dat geprobeerd wordt om zo'n machtspositie op te bouwen dat de strategische ambities van de ander in de kiem gesmoord worden. De inzet van het krachtenspel is speelruimte.</p>	<p>Dat zit in dat <i>krachtenspel</i> tussen zo'n jonge club die wat wil en de omgeving die ook wat wil. Als dat een <i>krachtenspel</i> is waar <i>het veld</i> al een beetje bepaald is en je ongeveer weet <i>hoe het spel gespeeld moet worden</i>, oké, maar dat was dus niet zo. Dus er zijn hier een aantal mensen <i>tegen een muur aangelopen</i>. Dus in termen van <i>patronen</i> zie ik dat er nu veel mensen <i>individueel bezig zijn om het hoofd boven water te houden</i>.</p> <p>Onderwijs <i>kost</i> te veel <i>tijd en energie</i> en daar kun je niet in <i>scoren</i>. Je eigen <i>strategische</i> en <i>tactische</i> activiteiten spelen daarom een rol in onderwijsinnovatie. Tijdschrijven <i>moedigt</i> mensen aan om <i>taakjes binnen te halen</i> waar je <i>qua tijd dik aan overhoudt</i>. Mensen kunnen met tijdschrijven heel creatief omgaan, en dan word je de <i>dupe</i> van mensen die creatief rekenen.</p>
--	---

Figuur 2: De onderzoeker is pionier

In 1998 is door de invoering van de wet op Modernisering Universitaire Bestuursvorming (MUB) een onderwijsdirectie ingesteld die verantwoordelijk is voor de kwaliteit van het onderwijs. Deze onderwijsdirectie heeft de innovaties die in 1994 zijn ingezet dan wel aangekondigd gebundeld in een alomvattend innovatieplan, Traject 2001, dat dient ter voorbereiding op de komende onderwijsvisitatie. De onderwijsdirectie tracht in deze fase de NBS weer de hoofdpersoon te maken, terwijl de onderzoek(st)ers proberen om zelf hoofdpersoon te blijven. Beide partijen, elk dus met eigen doelstellingen, gedragen zich strategisch om die doelen te bereiken ten koste van de ander. De onderwijsdirectie beroept zich op het betoog over onderwijs en organisatie, maar om zich te beschermen tegen te veel onderwijsdruk zien onderzoek(st)ers zich gedwongen dat betoog – en daarmee dus ook hun eigen in wetenschappelijke publicaties uitgedragen opvattingen en adviezen over organiseren – onderuit te halen. Hierdoor ontstaan in deze periode spanningen in de organisatie (figuur 3).

<p>Bij sociotechnische organisatievernieuwing wordt de organisatie opgebouwd uit onderling beperkt afhankelijke eenheden waarbinnen arbeidsprocessen zo min mogelijk stringent vastgelegd worden. Deze architectuur biedt de organisatieleden veel ruimte om naar inzichten en mogelijkheden en in onderlinge samenspraak hun werkzaamheden in goede banen te leiden en daarvan te leren. Dit stelt hen in staat op een betrokken wijze beheerst en flexibel in te spelen op allerlei (on)voorzien situaties rondom het werk en bovendien continu kleinere en grotere innovaties te realiseren. Benutting en ontwikkeling van menselijke mogelijkheden vormt de pijler waar alles op steunt.</p>	<p>Ik denk dat deze organisatie niet veel verschilt van andere organisaties in de zin dat er uit verschillende <i>aandachtsgebieden</i> en <i>taken tegenstrijdige eisen</i> worden gesteld, waardoor je een hele <i>paradoxe</i> organisatie krijgt <i>waar je als individu een weg in moet zien te vinden</i>. De MUB speelt hier ook een rol in door het <i>uit elkaar trekken</i> van onderzoek en onderwijs, de hele nieuwe organisatie daarvan. Er zijn geen belangrijke <i>sancties</i> of <i>beloningen</i> bij onderwijs. Door de MUB krijgt de onderwijsdirecteur de <i>zwarte piet</i>. Die moet gaan <i>trekken aan</i> onderwijs. Als docent zit je <i>daartussenin</i>, en dat is heel <i>frustrerend</i> en <i>stresserend</i>. Je wordt <i>gespleten</i> door twee afrekenstystemen die <i>haaks</i> op elkaar staan.</p>
--	---

Figuur 3: De invloed van de MUB

Inmiddels volgen 1400 studenten (merendeels HBO-instromers) de opleiding Bedrijfswetenschappen die verzorgd wordt door een wetenschappelijke staf van 70 personen. De meeste docenten die aan de opleiding Bedrijfswetenschappen verbonden zijn, gelden als deskundige op het gebied van organisatie(verandering). Hun onderzoek gaat over de vraag hoe personen in organisaties het beste kunnen samenwerken om kwalitatief hoogwaardige producten te maken. Veel aandacht gaat uit naar zogenaamde kennisintensieve bedrijven. Hier is de expertise van de personen die in zo'n organisatie werken een van de belangrijkste productiefactoren. Zijn (wetenschappelijke) denkbeelden over organiseren van invloed op de manier waarop men tegen de eigen (onderwijs)organisatie aankijkt en komen ze op enigerlei wijze tot uitdrukking in de

aard en vorm van onderwijsvernieuwing? Een bevestigend antwoord op deze vraag is plausibel omdat degene die de organisatiepraktijk onderzoekt tevens de onderwijspraktijk organiseert. Uit de leergeschiedenis van de NBS kwam echter naar voren dat betoog en epos steeds verder uit elkaar zijn gaan lopen. Was in eerste instantie de NBS als geheel pionier, met als gevaarlijke omgeving de faculteit, gaandeweg werd de individuele onderzoeker de pionier, met de NBS als gevaarlijke omgeving. In de volgende twee paragrafen zullen we stilstaan bij de gevolgen die dit heeft gehad voor de metaforen voor onderwijs, organiseren en innovatie.

BETOOG EN EPOS OVER ONDERWIJS EN ONDERWIJSINNOVATIE

Ter gelegenheid van de visitatie van de opleiding Bedrijfswetenschappen in 1994 is de missie, die tot dan impliciet aanwezig was, voor het eerst verwoord. Deze missie wordt tot op de dag van vandaag gebruikt.

‘Het verzorgen van volwaardig onderwijs, het verrichten van hoogwaardig onderzoek en het zorg dragen voor kennisoverdracht ten behoeve van de maatschappij op het terrein van de bedrijfswetenschappen, waarbij vanuit een integrale optiek en een overwegend sociotechnisch perspectief gekeken wordt naar het structureren en managen van processen binnen organisaties alsmede naar het afstemmen van interne en externe randvoorwaarden (zowel op nationaal als op internationaal niveau) voor organisaties’ (Directie Nijmegen Business School, 1998).

De twee hoofdonderdelen van de missie zijn *integrale optiek* en *sociotechniek*. De integrale optiek komt naar voren in drie dimensies: (1) multidisciplinaire wetenschappelijke oriëntatie, (2) breed terrein van managementactiviteiten en (3) onderzoeks- en interventiemethodologie.

De multidisciplinaire wetenschappelijke oriëntatie betekent aandacht voor de wetenschappelijke bijdragen vanuit een groot aantal wetenschappelijke disciplines aan het verkrijgen van inzicht in organisatievraagstukken, zoals beleids- en omgevingswetenschappen, filosofie en ethiek, psychologie, sociologie en economie. Het integrale karakter legt op een breed terrein van managementactiviteiten de nadruk op de onderlinge samenhang van managementproblemen en daarop gerichte oplossingsrichtingen en komt tot uitdrukking in onderwerpen als (her)ontwerp van organisaties, de kosten en winstbepaling, strategie en marketing, human resources management, bestuurlijke informatiesystemen, lokaal beleid en internationalisering van het bedrijfsleven. Daarbij wordt gezocht naar een evenwichtige benadering van specialisatie (verdiepend inzicht in specifieke managementvraagstukken) en generalisatie (het vergroten van kennis en vaardigheden om verschillende gespecialiseerde problemen met elkaar te verbinden). In de dimensie onderzoeks- en interventiemethodologie zijn de methodologieën verschillend, maar aan elkaar gerelateerd. De eerste richt zich op de creatie van wetenschappelijke kennis via het ontwerpen en uitvoeren van wetenschappelijke onderzoeksprojecten op het terrein van de bedrijfswetenschappen; de laatste richt zich op het leveren van een bijdrage aan de oplossing van praktijkproblemen door de ontwikkeling,

verbetering en toepassing van technieken en instrumenten ten behoeve van de interventiecyclus (diagnose, ontwerp, verandering en evaluatie). Toepassing van bedrijfswetenschappelijk onderzoek levert zo de noodzakelijke gegevens ten behoeve van managementinterventie, terwijl de verdere uitbouw van de interventiemethodologie een voortdurende stimulering van nader wetenschappelijk onderzoek vormt, gericht op de ontwikkeling en toetsing van bedrijfswetenschappelijke theorieën (Directie Nijmegen Business School, 1998).

Het tweede onderdeel van de missie is het sociotechnisch perspectief. Dit verwijst naar de fundamenteën van de wetenschappelijke visie die in onderwijs en onderzoek wordt uitgedragen. Vanwege het integrale karakter van de benadering ligt het voor de hand om organisaties te bezien vanuit de assumpties van de moderne systeemtheorie. De moderne systeemtheorie is een set van theorieën over de relatie tussen (delen van) systemen onderling en met hun omgeving. De nadruk ligt op de bestudering van de effecten van onderscheiden sets van principes voor organisatie(her)ontwerp en organisatieontwikkeling als het gaat om de analyse van de condities voor verbetering van de prestaties van organisatiesystemen. Het gaat daarbij om structureringsvraagstukken enerzijds en om vraagstukken omtrent het management van organisaties anderzijds. De Moderne Sociotechniek zet zich in dit opzicht af tegen de implicaties van de zogeheten functionele specialisatie (zoals ver doorgevoerde arbeidsdeling) en bureaucratische managementstijl door de ontwikkeling en implementatie van functionele integratie te stimuleren (zoals door parallellisatie van klant-orderstromen, platte organisatiestructuur, autonome taakgroepen, integratie van lijn en staf en daarop afgestemde informatiesystemen) (Directie Nijmegen Business School, 1998).

In de ogen van De Sitter heeft het aanvaarden van een sociotechnische zienswijze vergaande gevolgen voor de inrichting van het onderwijs. Hij vergeleek de moderne universiteit met haar vele specialismen en haar vakgesplitste onderwijs herhaaldelijk met de tayloriaanse arbeidsorganisatie. De student wordt op een lopende band gelegd en passeert een aantal docenten die op het passende moment hun kennis 'overdragen'. In plaats daarvan pleitte hij – naar analogie van de teamgewijze productieorganisatie – voor een interdisciplinaire benadering met veel ruimte voor onderwijsprojecten die studenten groepsgewijs aanpakken. Hij heeft deze visie echter in de praktijk nauwelijks uitgedragen en het betoog over onderwijs van de NBS is dan ook veel gematigder van toonzetting dan dat van De Sitter. Het bevat een pleidooi voor een afgewogen combinatie van theorie en praktijkgerichtheid door de inzet van verschillende werkvormen: 'Waar mogelijk worden in de verschillende vakken niet alleen hoorcolleges en werkcolleges gegeven, maar zullen ook kleinschalige onderwijsvormen gehanteerd worden zoals probleemgericht onderwijs, practica, groepsopdrachten en individuele opdrachten. Er zal gebruik gemaakt worden van gastsprekers uit de praktijk en naast het verplichte managementgame zullen zo mogelijk bedrijfsbezoeken georganiseerd worden. Het belang dat aan de praktische component gehecht wordt is ook af te meten aan de omvang van het afstudeerproject, dat ongeveer 6 maanden in beslag neemt en waarin de afstuderende geacht wordt theorie en praktijk met elkaar te confronteren' (Directie Nijmegen Business School, 1998).

De dominante metafoor is voor zowel betoog als epos *studie is speurtocht* (figuur 4). Volgens het betoog ontwikkelt de student kennis zelf door zich zelfstandig op het vakgebied te bewegen; volgens het epos wordt de tocht echter van te voren geheel uitgestippeld en zijn de docenten er verantwoordelijk voor dat de studenten de tocht met succes volbrengen. In het epos is de link tussen Moderne Sociotechniek en de organisatie van de onderwijspraktijk vrijwel afwezig. Sommige geïnterviewden voeren vakwetenschappelijke argumenten aan tegen aspecten van de (moderne) sociotechniek. Anderen betwijfelen de wenselijkheid van een inhoudelijke missie en verwijzen naar andere bedrijfskundeopleidingen die dat ook niet hebben. Zij lijken impliciet te refereren aan een beeld van het traditionele disciplinaire curriculum dat overigens door alle zusteropleidingen wordt verlaten. Het epos bevat tevens vele uitspraken die verwijzen naar een gepercipieerde passiviteit van studenten. De meeste studenten zijn, aldus de medewerkers, niet intrinsiek gemotiveerd en moeten met externe prikkels worden gedisciplineerd. Het managersperspectief in de zin van het willen beheersen van de omgeving is ook tot het epos over onderwijs doorgedrongen.

<p>In constructivistische opvattingen hebben objecten en gebeurtenissen geen inherente, objectief vast te stellen of te ontdekken betekenis, maar krijgen ze juist betekenis door een attribuerende actor.</p>	<p>Ik denk dat je een hele belangrijke <i>taak</i> hebt in het <i>begeleiden</i> van studenten in het <i>zichzelf dingen eigen maken</i>, waarin ze dus voor een groot deel <i>zichzelf leren</i>. Maar dat kan niet voordat ze een belangrijk deel kennis ook hebben <i>aangereikt</i> gekregen.</p> <p>Ik denk dat ze op een gegeven moment, nadat ze wat <i>verder komen</i> in hun studie, veel beter met allerhande vormen van zelfwerkzaamheid <i>aan de gang gezet kunnen worden</i>. Dus ik denk dat goed onderwijs voor een belangrijk deel het <i>activeren</i> en de <i>actieve participatie</i> van studenten met zich meebrengt, maar ook een <i>actieve participatie</i> van de docent. Het aspect van <i>overdragen</i> van kennis mag niet <i>onderbelicht</i> zijn. Zelfs als je studenten zelf dingen <i>laat ontdekken</i>, <i>probeer je ze toch zover te krijgen</i> dat ze dingen <i>ontdekken</i> die anderen al <i>ontdekt</i> hebben, en liefst in een wat versneld tempo. Je moet niet steeds <i>prikkels in het materiaal stoppen</i> om die student maar wat te laten doen, maar vakinhoudelijk zijn.</p>
--	---

Figuur 4: Studie is speurtocht

Er ontstaat, zoals ook uit de vorige paragraaf bleek, een strikte scheiding met aan de ene kant onderzoek waaraan de pionier als professional status (en dus bestaansrecht) kan ont-

lenen en aan de andere kant onderwijs waarbij dat niet mogelijk is. De perceptie is dan dat onderwijs het reactieve, routinematige systeem is (transformatie van inputs in outputs: balans met de omgeving) en onderzoek het creatieve, ondernemende systeem. Op het hoogtepunt van de roep naar consolidatie om zodoende zich primair met onderzoek te kunnen bezighouden werd de MUB ingevoerd. De tweekoppige directie van het onderwijsinstituut had om begrijpelijke redenen niet veel affiniteit met het streven naar consolidatie, dat geen enkel bestuursorgaan ooit officieel had vastgesteld. Het beleid was er nog altijd op gericht om de wensen die de visitatiecommissie in 1994 had geuit te realiseren. De nieuw ingestelde directie ging met meer voortvarendheid dan menigeen lief was te werk om alsnog het krediet dat de visitatiecommissie had verstrekt waar te maken.

Het aan sociotechniek gelieerde betoog over onderwijs heeft aan kracht ingeboet. Dit heeft verschillende oorzaken. Met de komst van veel nieuwe medewerkers in de tweede helft van de jaren negentig verwaterde de gezamenlijke toewijding tot de sociotechniek. Vooral degenen onder hen met tijdelijke aanstellingen zien zich genoodzaakt om zich als onderzoeker te bewijzen en matigen hun ambities op het terrein van het onderwijs, dat overigens gezien de aanhoudende groei van het aantal studenten nog steeds veel van hen vraagt.

Bij het stimuleren en activeren van leerprocessen in veranderingsprocessen zijn actieve participatie en medezeggenschap van actoren uit diverse onderdelen en disciplines belangrijk. In multidisciplinaire teams kunnen leden hun vakmatige, direct bedrijfsgebonden *competenties* ontwikkelen, maar ook die competenties die meer gericht zijn op het continu optimaliseren van de eigen taken en het eigen bedrijfsproces in relatie tot de ontwikkelingen in andere organisatieonderdelen, disciplines en omgeving. Speelruimte voor single en double loop leren moet worden ingebouwd en moet blijken uit de visie en het beleid van de organisatie.

Onderwijsinnovatie zelf is daardoor ook *handje-klap*. Je krijgt daar uren voor, maar dat aantal is ook maar een *slag in de lucht*. De uren die je overhoudt kun je aan onderzoek *besteden*. Wat nou *hier* bijvoorbeeld ook heel sterk speelt is dat iedereen wordt beoordeeld straks op wat 'ie gepubliceerd heeft en wat dat betreft is, *staan er heel veel punten voor*, staat er veel waardering, word je eigenlijk *beloofd* voor 'je *onttrekken aan onderwijs*' in een *universitaire setting*. Als je hier veel publiceert en je doet dat door je *aan het onderwijs te onttrekken*, of daar zo minimaal mogelijk in te *investeren*, nou, dan krijg je een slechte onderwijsbeoordeling. So what. Als je dan daarnaast veel publiceert dan kun je nog hoogleraar worden. Dat is een heel raar wereldje. En dat speelt bij curriculumontwikkeling naar mijn gevoel een soms erg grote rol, *eigenbelang*. Een slechte prestatie in onderzoek *kost* je onderzoekstijd. *Inleveren* van onderwijstijd is eigenlijk een *beloning*.

Figuur 5: Innovatie is onderhandeling

Hierbij kwam dat de eisen aan de onderzoeksoutput aanzienlijk werden aangescherpt. Veel medewerkers kozen eieren voor hun geld en probeerden zo veel mogelijk tijd te besteden aan het onderzoek. Zij zijn bovendien van mening dat de directie karig is in haar becijfering van de onderwijsstaak, terwijl voor vernieuwing veel geld en tijd beschikbaar is. De dominante metafoor is *innovatie is onderhandeling* (figuur 5). Deze metafoor geldt voor zowel betoog als epos, maar wordt voor beide op verschillende wijzen ingevuld. Voor de onderwijsdirectie gaat het erom zo veel mogelijk mensen te betrekken bij het innovatieproces; voor veel medewerkers is het daarentegen juist zaak zich zo min mogelijk te bemoeien met de innovatie. Als belangrijkste reden hiervoor wordt het nut van deze innovatie genoemd: eerstgenoemde partij promoot het, laatstgenoemde partij bestrijdt het.

Het naast elkaar bestaan van twee werelden komt scherp tot uitdrukking in de diepte-interviews en de bronnen die in het kader van het onderzoek zijn bestudeerd (Basten, 2000). Aan de ene kant is er het betoog. Dit is een samenhangende, gedetailleerde en gefundeerde uiteenzetting waarin de missie van de opleiding, zowel in sociotechnische als onderwijskundige termen, wordt uiteengezet en waarin het vernieuwingsproces wordt gelegitimeerd en geconcretiseerd. Het andere verhaal, het epos, toont de beleving van een deel van de staf. Onder degenen die aangesteld zijn na de pionierperiode voelen velen zich niet aangesproken door het betoog. Ook mensen die de pioniersfase wel hebben meegemaakt, betwijfelen in veel gevallen de legitimiteit van sociotechniek en de daaruit afgeleide onderwijsmissie, soms omdat ze, door ervaring wijzer geworden, de onderwijsvormen niet geschikt vinden en soms omdat ze van mening zijn dat de rol van sociotechniek binnen de Nederlandse bedrijfskunde is uitgespeeld. Waar de motieven ook mogen zijn, veel medewerkers zoeken naar alternatieven en in plaats van het voorheen collectieve betoog na te leven, trachten ze het eigen handelen aan persoonlijke strategieën van overleving en betekenisgeving te verbinden.

De praktijk staat overigens dichter bij het epos dan bij het betoog. Uit een analyse van gebruikte werk- en toetsvormen in de curricula in de studie jaren 1993 - 1994 en 1997 - 1998 blijkt dat de Nijmeegse opleiding Bedrijfswetenschappen een vrij traditionele opleiding is, waarbij kennis en inzichten aangeleverd worden in hoorcolleges, cognitief verwerkt worden door memoriseren en toepassing in werkcolleges en opdrachten en getoetst worden op schriftelijke tentamens met veelal open vragen, eventueel aangevuld met afsluitende werkstukken en meetellende opdrachten. Er werd weinig aandacht besteed aan de relatie theorie – praktijk, met uitzondering van het afstudeerproject. De ‘vertellers’ van het betoog zijn zich hiervan bewust maar schrijven dit toe aan de sterke toeloop van studenten. De directie probeert via een actief sturende rol hierin verandering te brengen. Immers, bij een sociotechnisch geïnspireerd curriculum horen niet alleen bepaalde vakinhouden en werkvormen, maar ook een gezamenlijke aanpak van de problemen door alle betrokkenen. De directie had een beeld voor ogen van een NBS als lerend onderwijsinstituut, waarin docenten samenwerken in teams (semestergroepen, afstudeervarianten). Binnen de uitgangspunten van de missie zouden de teams in hoge mate zelfsturend zijn, het onderwijsbudget verdelen en in hoofdlijnen rapporteren. Hierdoor ontstaat een nieuw terrein waarop de tegenstelling tussen betoog en epos onderzocht kan worden. Van de meeste medewerkers kan niet worden verwacht dat ze onderwijskundige professionals zijn, maar wel dat

ze professional zijn op het gebied van de analyse en verandering van organisaties. Dit roept de vraag op hoe zij in hun eigen wetenschappelijke geschriften aankijken tegen het functioneren en veranderen van kennisintensieve organisaties en welke opvattingen zij in de praktijk hebben over de gang van zaken binnen de NBS, inclusief het betoog van de directie.

BETOOG EN EPOS OVER ORGANISATIE EN ORGANISEREN

Het onderzoeksprogramma van de NBS is eveneens gebaseerd op de Nederlandse variant van de sociotechniek: 'The Dutch sociotechnical tradition is a design theory and methodology with a strong foundation in the engineering sciences on the one hand and social systems theory on the other. It has been developed to design organisational structures that can meet several external and internal function demands simultaneously. A set of design principles and design sequence rules have been developed resulting in the simultaneous optimisation of the quality of the organization (e.g. flexibility and

<p>Old paradigm</p> <ul style="list-style-type: none"> * Redundancy of parts * External coordination and control * Autocracy * Fragmented sociotechnical system * Man as extension of machine, a commodity (technological imperative) * Organisational design based on total specification * Maximum task breakdown, narrow skills * Building block is one person one task * Alienation 	<p>Give up</p> <ul style="list-style-type: none"> * Feeling of having learned it all * Reductionist thinking * Dependence on procedures * False simplicity * It is 'they' who are to blame * Virtue of being certain * Belief in stability
<p>New paradigm</p> <ul style="list-style-type: none"> * Redundancy of functions * Internal coordination and control * Democracy * Joint optimisation of the sociotechnical system * Man as complementary to machine, a resource to be developed * Organisation design based on minimum critical specification * Optimum task grouping, multiple broad skills * Building block is a selfmanaging social system * Involvement and commitment 	<p>New Reality</p> <ul style="list-style-type: none"> * Learning never stops * Systems thinking * Focus on results * Complexity * Personal accountability * Doubt * Continuous change

Figuur 6: Twee paradigma's over organisatie

<p>Wil een organisatie echt kunnen leren, dan zal zij de aanwezige kennis zo goed mogelijk moeten gebruiken. Het gaat hierbij om een managementstrategie die tot doel heeft alle aanwezige kennis te verspreiden en die voorwaardenscheppend is voor het opdoen van nieuwe kennis. Een organisatie moet enerzijds mensen de gelegenheid geven om hun kennis te vergroten en anderzijds moet deze kennis gemeenschappelijk worden gemaakt. Hiervoor zijn twee soorten van maatregelen nodig: de eerste heeft betrekking op organisatiestructuren (teams), de tweede op daaraan ondersteuning biedende managementprocessen (loopbaanmanagement, beoordelings- en beloningssystemen)</p>	<p>Ja, ik denk dat je eigenlijk vast moet stellen dat <i>die mooie ideeën</i> die wij <i>hier uitdragen aan</i> onze studenten, zelfsturing etcetera, dat die gewoon nauwelijks <i>in de eigen organisatie</i> zitten. En ik denk dat zeker een paar van de hoogleraren nooit ook maar <i>het idee hebben gehad</i> dat ze <i>geacht werden</i> daar een zelfsturend team van te maken. Als ze al zouden weten wat dat zou betekenen. Het is wel het <i>streven</i> maar niet de praktijk. Het is hard nodig dat de organisatie <i>zich tot een professionele organisatie ontwikkelt</i>. Binnen de NBS zijn er voor docenten te weinig mogelijkheden voor <i>ontwikkeling</i>. Kennismanagement is er niet. Men <i>belijdt mobiliteit wel met de mond</i>, maar er gebeurt niets. Er zijn geen loopbaanpaden, mensen worden niet <i>afgerkend</i> op hun acties, voor junior-docenten zijn er geen <i>perspectieven</i>.</p>
---	---

Figuur 7: Organiseren is probleemoplossen

controllability) and the quality of working life (e.g. autonomy)' (Faculty of Policy Sciences, 1996). Het programma is opgezet met het expliciete uitgangspunt dat wetenschap zo veel mogelijk gerelateerd moet zijn aan maatschappelijke kwesties en moet bijdragen aan de oplossing van maatschappelijke problemen. Het doel is daarom niet alleen om theorieën te ontwikkelen waarmee het functioneren van organisaties beschreven en verklaard kan worden, maar ook om op basis daarvan bij te dragen aan de verbetering van het economische en maatschappelijke functioneren van organisaties. Het onderstaande schema zet de denkbeelden van de sociotechniek af tegen meer traditionele opvattingen op het gebied van organisatie (Department of Business Studies, 1994).

De dominante metafoor voor organisatie is *organisatie is onderzoeker* en, met gerelateerd *organiseren is probleemoplossen* (figuur 7). Hierbij wordt in het betoog de nadruk gelegd op de lerende organisatie, een organisatie die op een zinvolle wijze de omgeving door samenwerking en kennisuitwisseling weet te interpreteren en de eigen reacties op die omgeving bepaalt. In het epos is echter veel meer sprake van een organisatie die zich bevindt in een gevaarlijke omgeving, een omgeving die de organisatie aanzet tot defensief en strategisch gedrag.

Als gevolg van de onderwijsvisitatie is in 1996 gestart met een aantal nieuwe afstudeer-richtingen. De verantwoordelijkheid voor de programmaontwikkeling en –uitvoering ligt in handen van zogenaamde onderwijsgroepen. Deze kunnen als teams in socio-technische zin worden beschouwd, met dien verstande dat er meestal een duidelijke en

voorafgegeven hiërarchie is, omdat deze groepen deels samenvallen met de leerstoelgroepen. De koppeling met bestaande hiërarchische en geïnstitutionaliseerde werkverbanden met de nieuw opgerichte semestergroepen die het onderwijs in de eerste jaren van de studie zouden gaan herzien was echter niet aanwezig en we zien dat de totstandkoming van teams veel problematischer verloopt. De wenselijkheid van een teamgewijze organisatie neemt in het epos een veel minder prominente rol in.

De geïnterviewde personen beklagen zich over het gebrek aan aansturing door de verantwoordelijke hoogleraren. Ook wordt erop gewezen dat hoogleraren en universitaire hoofddocenten het vaak laten afweten als het om leidinggevende functies gaat. Het epos over de organisatie van de NBS wordt gedomineerd door het managersperspectief.

Voor de spanning tussen betoog en epos waar het de sociotechniek betreft, zijn twee verklaringen aan te wijzen. In de eerste plaats wordt aan mensen gevraagd in teams te functioneren waarvan zij de doelen maar ten dele zelf hebben bepaald, of met wier doelen zij weinig affiniteit hebben. We stuiten hier op de sturingsparadox. Deze heeft betrekking op het spanningsveld tussen autonomie en onderlinge afhankelijkheid. De paradox schuilt in de vraag hoe je mensen en teams leert om (semi-)autonoom of zelfsturend te zijn, terwijl het ontwerpproces veelal gestuurd wordt door (externe) deskundigen.

Van minstens even groot belang is het feit dat ook degenen die op het niveau van het betoog een teamgewijze aanpak toejuichen niet hierdoor als vanzelf beschikken over de vereiste gedragsdisposities om die aanpak ook succesvol in praktijk te brengen, ofschoon professionals dat niet vlug van zichzelf zullen zeggen. Een telkens terugkerend verschijnsel in de veranderpraktijk is dat organisatieleden een ambivalente houding ontwikkelen, waarin enthousiasme voor het sociotechnisch perspectief gepaard gaat met een blijvend twijfelen aan eigen en andermans 'kunnen en willen'. Blijkbaar kost het de organisatieleden moeite, en blijft het hen moeite kosten, (anders) om te gaan met menselijke mogelijkheden. Van leren op dit gebied komt weinig terecht en veranderprocessen zijn in dit essentiële opzicht dus niet effectief (Hoogerwerf, 1998). Met behulp van de concepten van Argyris & Schön kan die ambivalentie geïnterpreteerd worden als een voor de betrokken organisatieleden lastig te hanteren verschil in de ontwikkeling van de 'espoused theory' en die van de 'theory-in-use', ofwel: het sociotechnisch perspectief wordt omhelsd, maar de ontwikkeling van actietheorieën schijnt daarmee onvoldoende synchroon te lopen en de betrokkenen schijnen niet te weten wat ze daarmee aan moeten vangen. In teamgerichte organisaties ontwikkelt zich een nieuwe beheersingsstructuur: participatief reguleren. Doordat de autoriteit vervaagt, ontstaan impliciete machtsprocessen die zijn ingebed in de organisatiestructuur en -cultuur. Vele operationele en tactische beslissingen die het dagelijks werk aangaan worden genomen door de teamleden zelf. Omdat zij zelf verantwoordelijk zijn voor de goede afloop van het werkproces, nemen zij ook allen deel aan het aansturen, beheersen en controleren ervan. Regulering is een inherent onderdeel van het individuele gedrag en het groepsgedrag. Het team heeft zijn eigen beheersing als vanzelfsprekend geïncorporeerd. Expliciete aansturing van participatief reguleren gaat vergezeld met impliciete, bijna verborgen of hegemonale machtsprocessen die van cruciaal belang

zijn voor het welslagen van deze nieuwe beheersingsstructuur (Benschop & Doorewaard, 1997).

Er is echter nog een tweede verschil tussen betoog en epos. Uit een analyse van het werk van een aantal Nijmeegse bedrijfskundigen komt het beeld naar voren van organisaties als autopoietische en relatief gesloten systemen die zichzelf en hun omgeving construeren en die zelf beslissen of en hoe ze reageren op prikkels uit de omgeving. Het organisme is in interactie met de omgeving en leert door aan informatie uit de omgeving betekenis te geven. Naast routinematig gedrag wordt het organisme dus ook gekenmerkt door mentale en cognitieve capaciteiten als perceptie, interpretatie en reflectie. In het epos zien we echter een andere invulling. Het wij-zij denken neemt een prominente plaats in, waarbij 'zij' de omgeving (hetzij de Faculteit der Beleidswetenschappen, hetzij de NBS) is, die wordt geassocieerd met bedreigingen en vijandbeelden. In het epos is de agens (hetzij de NBS, hetzij de individuele professional) een open systeem dat overgeleverd is aan complexiteit, onzekerheid, onvoorspelbaarheid, turbulentie en dynamiek en daardoor moet zien te overleven binnen een gevaarlijke omgeving. Deze open systemen worden gekenmerkt door reactief gedrag. We stuiten op een paradox. Indien we binnen het door de auteurs aangehangen constructivistische paradigma blijven en diezelfde auteurs dus opvatten als autopoietische systemen, dan is deze gevaarlijke omgeving een product van hun eigen geest. Door de weergave in de tekst wordt de gevaarlijke omgeving evenwel als objectief gegeven gepresenteerd. We kunnen dit 'gegeven' echter alleen accepteren wanneer we het constructivistische paradigma verlaten en de auteurs opvatten als open systemen die direct door hun omgeving beïnvloed worden. Dit maakt het tegelijkertijd onmogelijk om het gepresenteerde constructivistische paradigma als zodanig te accepteren.

VAN BETOOG NAAR BELEID

Figuur 8 vat de inhoud van het betoog en het epos over onderwijs en organiseren samen. Organisaties worden in het betoog gepresenteerd vanuit een constructivistisch perspectief, maar diezelfde organisaties bevinden zich in het epos in een geobjectiveerde omgeving. Aan het betoog over onderwijs ligt eveneens een constructivistische visie ten grondslag. Leren is een vorm van betekenisontwikkeling door studenten; docenten scheppen hiertoe voorwaarden en ondersteunen het proces. Het betoog over organisatie en dat over onderwijs sluiten bij elkaar aan. Hetzelfde geldt in beide gevallen over het epos. Beide betogen gaan uit van het primaat van het actieve, construerende personage, in beide gevallen tekent het epos zowel de organisatie als de student als passief, reagerende personages.

In het betoog van de NBS als pioniersorganisatie worden kleinschalig en probleemgericht onderwijs naar voren gebracht als profilerende kenmerken van de opleiding. Deze concepten zijn te relateren aan de sociotechnische principes van zelfsturende teams. Dit alles past bij een opvatting over organisaties als lerende organisaties, hetgeen uiteindelijk leidt tot een aantal aanbevelingen om het probleemoplossend vermogen van organisaties te bevorderen. Eén van deze aanbevelingen is het gebruik van het besluitvormingsproces als reflexief instrument waarbij de deelnemers een gelijkwaardige inbreng hebben. In het

	Betoog	Epos
Studie en onderwijs	<p>actieve, zelfstandige studenten werken in kleine groepjes aan het oplossen van problemen;</p> <p>trefwoorden:</p> <ul style="list-style-type: none"> • leren leren • kleinschaligheid • probleemgestuurd • integratie 	<p>passieve studenten luisteren in grote groepen naar het verhaal van de docent en voeren diens instructies onder begeleiding uit;</p> <p>trefwoorden:</p> <ul style="list-style-type: none"> • kennisoverdracht • beheersingsmentaliteit • afgebakende gebieden
Organisatie en organiseren	<p>organisaties zijn zelfsturend en construeren zichzelf en hun omgeving door actief kennis uit te wisselen in samenwerkingsverband, waarbij dus interactie en communicatie van belang zijn; door de aard van organisaties en hun omgevingen ontstaat ambiguïteit waardoor organisaties zich in een voortdurend probleemoplossingsproces bevinden om paradoxen op te lossen; oplossingen worden gezocht in het bevorderen van kennisuitwisseling (onder andere door teamwerk en het streven naar win-win combinaties);</p> <p>trefwoorden:</p> <ul style="list-style-type: none"> • sociale systemen • constructivisme en betekeniscreatie • lerende organisatie en reflectie • samenwerking • openheid en betrokkenheid 	<p>er is een objectief waar te nemen gevaarlijke omgeving waarin de organisatie moet zien te overleven door strategisch handelen en zelfbescherming, teneinde de omgeving te beheersen; veranderingen zijn een inbreuk op de dagelijkse werkzaamheden en moeten daarom vermeden worden; oplossingen worden gezocht in de handhaving van de status quo door ontkenning van de noodzaak van en actief of passief verzet tegen veranderingen (onder andere door afbakening en bescherming van de eigen taken en gebruik van win-lose strategieën);</p> <p>trefwoorden:</p> <ul style="list-style-type: none"> • managersperspectief • objectivering • survival of the fittest • strategie en tactiek op individueel niveau • verhulling en berekening

Figuur 8: Betoog en epos over organisatie/organiseren en studie/onderwijs

epos van de NBS als pioniersorganisatie wordt de student benaderd als een passief, van buitenaf te activeren personage (in dit verband is de slogan *studentactiverend onderwijs* veelzeggend). Dit past bij een opvatting over organisaties waarin organisatie en omgeving duidelijk te onderscheiden eenheden zijn, de omgeving in belangrijke mate determinerend is en de organisatie strategisch moet handelen voor eigen gewin. Binnen een

op deze manier geconceptualiseerde organisatie betekent probleemoplossing vooral probleemontkenning en -vermijding. Veranderingen worden niet expliciet aangegrepen als leermoment, maar als mogelijkheid om in de besluitvorming de bestaande organisatie(structuur) vanuit eigenbelang te consolideren.

Innovatie als specifieke vorm van organiseren laat dezelfde verschillen zien. Is volgens het betoog de vorm van de innovatie onderwerp van een gesprek tussen gelijkwaardige gesprekspartners die constructief meedenken en elkaar in een sfeer van openheid valide informatie verschaffen, volgens het epos staat de innovatie zelf niet ter discussie, maar gaat het om een onderhandelingsspel waarin belangen een rol spelen en het de strategie is om de eigen activiteiten te verhullen en informatie achter te houden. De overeenkomsten bestaan dus vooral binnen de kolommen, met andere woorden: binnen de kolommen zijn zowel betoog als epos consistent. De verschillen bestaan tussen de kolommen, dat wil zeggen: betoog en epos zijn niet consistent met elkaar. Waar de student in het betoog een actieve rol speelt, is deze in het epos juist een passieve factor. Waar een organisatie in het betoog een lerende en onderzoekende eenheid is, is in het epos sprake van onveranderlijke tweedracht. Terwijl organiseren in het betoog wordt voorgesteld als het bewust en actief oplossen van problemen zodat het leervermogen vergroot kan worden, wordt het in het epos gepresenteerd als het negeren van problemen teneinde de status quo te handhaven. In het betoog is innovatie als besluitvormingsproces open en reflexief, opdat de innovatie optimaal vorm kan worden gegeven; volgens het epos is het gesloten en besloten, zodat iedereen het beste kan proberen om het proces voor zichzelf optimaal uit te buiten.

Een van de meest fascinerende ontdekkingen is dat betoog en epos niet zonder meer te koppelen zijn aan verschillende groepen actoren. Het betoog over organiseren en organisatie is gereconstrueerd aan de hand van de publicaties van een groot aantal medewerkers. Opvallend is daarom de inconsistentie tussen betoog en epos over organiseren. Er is vrijwel niemand die de analogie ziet tussen het (eigen) betoog over organiseren en het betoog over onderwijs. Het is mede dankzij de gevoeligheid voor metaforen die in dit onderzoek aan de dag is gelegd, dat het bestaan van een zich van het betoog onderscheidend epos 'ontdekt' kon worden.

Het betoog over organiseren heeft nog steeds een breed draagvlak. De vraag is nu hoe de consistentie tussen betoog en epos op het gebied van organiseren kan worden vergroot. Indien het epos over organiseren minder zou worden gedomineerd door het managersperspectief is de kans groot dat dit ook gaat gelden voor het epos over onderwijs en dat ook hier betoog en epos meer interne samenhang gaan vertonen. Het is hier waar de stap van de analyse van betoog en epos naar het formuleren van beleidsuitgangspunten gezet kan worden.

De leiding moet trachten om de principes uit het betoog over organiseren daadwerkelijk in de praktijk te brengen. Zolang ervaringen in de eigen praktijk de principes uit het betoog over organiseren (blijven) weerspreken, blijven de eigen theorieën van de professionals ook voor henzelf onwaarachtig. Pogingen om (van buitenaf) onderwijsinnovaties door te voeren die geënt zijn op dat betoog zijn voor de professionals dan net zo onwaarachtig. Voor studenten die in hun studie het betoog van de professionals bestu-

deren, maar tegelijkertijd in de onderwijspraktijk deze principes niet tegenkomen, is het betoog even onwettelijk.

Het betoog van de NBS is vanaf 1994 een eigen leven gaan leiden. Het is gebruikt als visitekaartje maar niet meer gevoed vanuit de praktijk. In de praktijk deden andere principes opgang. De noodzaak om te overleven in een milieu waarin op onderzoeksprestaties wordt beoordeeld is een daarvan. Veel energie ging bovendien zitten in het honoreren van één van de wensen van de visitatiecommissie, de invoering van nieuwe afstudeerrichtingen. Nieuw aangestelde docenten werden nauwelijks met 'het betoog' geconfronteerd. Mede ten gevolge van de hoge werkdruk moesten zij zonder veel begeleiding taken oppakken. Zij richtten deze taken veelal in uitgaande van hun eigen referentiekader. Dat is voor de meeste universitaire docenten het vakgesplitste onderwijs waarin hoorcolleges domineren. De nieuwe afstudeerrichtingen leidden bovendien tot een verdere opdeling van de medewerkers in homogene leerstoelgroepen, die elk voor een afstudeerrichting verantwoordelijk zijn. In de periode 1994 – 1998 heeft de toenmalige leiding van de vakgroep dit proces nauwelijks beïnvloed. Pas toen na de invoering van de MUB de aantredende onderwijsdirectie het betoog nieuw leven inblies, werd het spanningsveld tussen 'espoused theory' en 'theory-in-use' weer manifest. Op dat moment had het betoog dat uit het begin van de jaren negentig stamt, zijn legitimiteit voor een deel verloren.

Het is van vitaal belang dat (onderwijs)organisaties beschikken over een aantal uitgangspunten (missie) waarmee de medewerkers hun handelen gezamenlijk zin geven en waarmee ze de organisatie onderscheiden van andere organisaties. De vitaliteit van deze uitgangspunten hangt af van de mate waarin de medewerkers van de organisatie bij het formuleren ervan zijn betrokken. De missie weerspiegelt daarom de dagelijkse praktijk en de ambities van de betrokken medewerkers ten aanzien van de toekomst. Het is de taak van de leiding om het gewenste ambitieniveau te helpen realiseren en om nieuwe medewerkers te confronteren met deze ambities, hen er deelachtig van te maken, de competenties daarvoor te ontwikkelen en hen gesprekspartner te maken in de voortschrijdende discussie erover. Het vitaal houden van de missie vereist dat deze wordt onderhouden, anders verwordt ze tot een dode letter die voor de medewerkers niet meer van betekenis is, maar die deze betekenisloosheid tegelijkertijd voor de buitenwereld afdekt of versluiert – tot het moment dat de interne spanningen zichtbaar worden. Met het betoog van de NBS is het na 1994 deze kant opgegaan. Waarschijnlijk is het punt waarop betoog en epos blijvend van elkaar vervreemden niet bereikt. Veel wijst erop dat een deel van de medewerkers de huidige versie van het betoog in hun referentiekader incorporeren, deels omdat zij dat onvermijdelijk achten, deels omdat zij er zich door aangetrokken voelen.

De leergeschiedenis van de NBS toont aan wat de ongewenste gevolgen zijn van het van elkaar vervreemden van espoused theory en theory-in-use, tot uitdrukking komend in betoog en epos. Eén van de belangrijkste taken van de leiding van een onderwijsorganisatie is het uitdragen van de missie, maar vooral het levend houden van de discussie over de missie en in het verlengde hiervan het betrokken houden van de missie op

de praktijk. In twee richtingen: de missie kan niet te ver van de bestaande praktijk zijn verwijderd, maar dient tegelijkertijd de richting aan te geven waarheen de praktijk moet evolueren. Bij een procesgerichte organisatie hoort een transformationele leiderschapsstijl in plaats van een vorm van leiderschap die louter is gericht op de beheersing van de administratieve organisatie (Krüger, 1995). Het begrip 'transformatief leiderschap' verenigt concepten als 'onderwijskundig leiderschap' en 'cultuurmanagement'. In essentie spreekt deze vorm van leiderschap mensen aan op zowel hun bewustzijn van de situatie waarin ze werken en op hun individueel vermogen om hierin verandering te brengen. Transformatief leiderschap is gericht op 'empowerment' van de docenten. Het uit zich in het stimuleren van een gezamenlijke visie op onderwijs, het vergroten van de intercollegiale samenwerking, verhoging van het kwaliteitsbewustzijn en het versterken van de externe contacten. De leider zelf heeft een coachende en ondersteunende taak naar de docenten, die is gekenmerkt door respect en begrip en die voortvloeit uit een duidelijke visie op de school als pedagogisch instituut en als organisatie (Van den Berg, 1994; Van den Bosch & Teelken, 2000).

Het is evenwel de vraag of instrumenten die passen bij een door het epos ontcrachtte en ondermijnde betoog zo effectief zijn. Betoog en epos verdienen daarom beide aandacht in veranderingsprocessen. De leergeschiedenis is een krachtig hulpmiddel om de mate van vervreemding tussen leiding en medewerkers en tussen missie en praktijk vast te stellen. Een leergeschiedenis moet daarom niet eenmalig maar herhaaldelijk worden vervaardigd. De kracht van de methode is dat ze méér oplevert dan het geheel aan inzichten dat ontstaat tijdens een plenaire (evaluatie) bijeenkomst. Dit komt omdat de opstellers ervan zowel letten op hetgeen wordt uitgesproken als op hetgeen met metaforen en andere taaluitingen wordt geïmpliceerd. Niet om het beter te weten dan de geïnterviewde personen, maar om hen in een spiegel te laten kijken naar die trekken van hun persoon die ze zelf minder geneigd zijn om waar te nemen.

NAWOORD

Directie en medewerkers van de NBS zijn ervan overtuigd dat mede door hun inspanningen van de laatste jaren de opleiding bedrijfswetenschappen zich met de besten kan meten. Dit is mede te danken aan de sfeer van onderling vertrouwen die kenmerkend was voor het omgaan met de problemen die zich bij het bereiken van dit doel voordeden. Zij zijn zich er tevens van bewust dat niet de spanningen tussen droom en werkelijkheid uniek zijn voor de NBS, maar wel de wens om door deze aan het wetenschappelijke forum toe te vertrouwen, er gezamenlijk van te leren.

NOTEN

¹ De Nijmegen Business School (NBS) was één van de drie onderwijsinstellingen van de Faculteit der Beleidswetenschappen van de Katholieke Universiteit Nijmegen. Vanaf april 2001 gaan de Nijmegen Business School en de andere onderwijsinstellingen van de

Faculteit der Beleidswetenschappen gezamenlijk verder onder de naam Nijmegen School of Management.

²In de figuren zijn slechts fragmenten van de oorspronkelijke leergeschiedenis opgenomen. Het gaat dus niet om de complete weergave van de leergeschiedenis, maar om elementen die exemplarisch zijn.

LITERATUUR

- Argyris, C. & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: a theory of action perspective*. New York: AddisonWesley Publishing Company.
- Basten, F.M.R.C. (2000). *Metaforen en verhalen over organisatiewetenschap en onderwijsinnovatie. Een leergeschiedenis*, proefschrift Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Benschop, Y. & Doorewaard, H. (1997). Ogenschijnlijke gelijkheid. De gendersubtekst van organisaties. *Tijdschrift voor Management en Organisatie* (5).
- EFMD, S. A. U. (1994). *Strategic Audit Report Department of Business Studies Faculty of Policy Sciences University of Nijmegen*. Utrecht: VSNU.
- Guba, E.G. & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. London: Newbury Sage Publications.
- Hagendijk, R. (1996). *Wetenschap, constructivisme en cultuur*. Amsterdam: Luna Negra.
- Hoogerwerf, L. (1998). *Opnieuw leren organiseren. Sociotechniek in actietheoretisch perspectief*. Utrecht: Lemma.
- Kleiner, A. & Roth, G. (1997). How to make experience your company's best teacher. *Harvard Business Review* (september oktober), 173-177.
- Krüger, M. (1995). Schoolleiderschap en schooleffectiviteit: op weg naar een model voor onderzoek. *Pedagogische Studien*, 72, 404-423.
- Musson, G. (1998). Life histories. In G. Simon & C. Cassell (Eds.), *Qualitative Methods and Analysis in Organizational Research. A Practical Guide*. London: Sage.
- School, D.N.B. (1998). *Traject 200; onderwijsbeleid NBS 1998-2001*. Nijmegen: Nijmegen Business School.
- Sciences, F.o.P. (1996). *Quality Assessment of Research. Business Studies*. Nijmegen: Faculty of Policy Sciences.
- Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline. The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday Currency.
- Studies, D.o.B. (1994). *Self Assessment Business Studies*. Nijmegen: Faculty of Policy Sciences.
- Van den Berg, R. e. a. (1994). Het innovatief vermogen van scholen in het voortgezet onderwijs; een kwalitatief vooronderzoek. *Pedagogische Studien*, 71, 402-419.
- Van den Bosch, H.M.J. & Teelken, C.J. (2000). Onderwijsinstellingen tussen bureaucratie en professionalisering; Modellen voor de organisatie van het hoger onderwijs. *Tijdschrift voor hoger onderwijs* 18(3), p. 203 - 218.
- Van der Smagt, A.G.M. (1997). *Situationeel handelen in organisaties; het einde van het information processing paradigm*. Enschede: NOBO.