

De gevolgen van onderwijshervormingen voor relaties en loyaliteiten van schoolmanagers in het voortgezet onderwijs

Versie: november 2009

NIG Annual Work Conference; Leiden, November 12-13, 2009

Panel 10: Special Panel of NIG Colloquium 'Professionals under Pressure'

drs. Bas de Wit MSc

Universiteit Utrecht

Departement Bestuurs- en Organisationswetenschap

Bijlhouwerstraat 6

3511 ZC Utrecht

b.c.dewit@uu.nl

Toelichting:

In het abstract van het paper voor deze conferentie wordt melding gemaakt van een presentatie van de onderzoeksresultaten van het kwantitatieve onderzoek.

Helaas is de data-analyse nog niet zo vergevorderd dat die doelstelling kan worden waargemaakt. In dit paper wordt daarom wat zwaarder ingezet op de theoretische achtergronden van (een deel van) het onderzoek en het gebruikte meetinstrument. In het paper wordt tot slot een aantal eerste, voorlopige bevindingen gepresenteerd.

1. Introductie¹

Door verschillende bestuurlijke, organisatorische en maatschappelijke veranderingen kan sinds de jaren '80 een opkomst van bestuurders en managers in de publieke dienstverlening worden waargenomen. Deze opkomst van publieke managers lijkt druk te zetten op de dienstverlening in verschillende publieke sectoren (bijvoorbeeld Trommel 2006; Noordegraaf 2008). Werken in publieke sectoren als zorg, welzijn en onderwijs zou steeds meer een kwestie van productiviteit zijn geworden; instrumenteel denken zou de overhand hebben gekregen, waardoor professionals 'beklemd' zouden zijn geraakt (Tonkens 2008). In publieke debatten over en academische reflecties op de relatie tussen professionals en managers in publieke domeinen heeft dat geleid tot scherpe controverses, die worden gedomineerd door een voortdurende voorstelling van 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 'kloven' en 'verbroken verbindingen' (bijvoorbeeld in Van den Brink, Jansen en Pessers 2005). Vermeende problemen in de maatschappelijke dienstverlening worden toegeschreven aan bestuurders en managers, die zouden zijn 'afgedreven' van professionals op werkvloeren (Noordegraaf 2008). Managers zouden zijn 'vervreemd' van professionals en geen zicht meer hebben op de werkvloer, bijvoorbeeld doordat ze – alleen al door fusies en schaalvergroting – te veel op afstand van professionals zouden staan.

Op zich is deze vervreemding niet verrassend. Klassieke inzichten in relaties tussen professionals en managers maken duidelijk dat loyaliteiten van professionals en managers verschillen. Volgens klassieke kennis over organisaties hebben professionals een niet al te stevige band met organisaties. De normen waaraan professionals dienen te voldoen, ontstaan grotendeels buiten de organisatie, met als gevolg dat de primaire loyaliteit van professionals eerder bij hun beroep of beroepsgroep zou liggen dan bij de organisatie waarbinnen ze werkzaam zijn (vergelijk Gouldner 1957; Jauch, Glueck en

¹ De eerste twee paragrafen zijn grotendeels afkomstig uit een later dit jaar te verschijnen artikel in *Beleid en Maatschappij* (2009/4).

Osborn 1978; Wallace 1995). Managers op hun beurt zouden een steeds minder stevige band met professionals onderhouden. Hun loyaliteit zou vooral bij de organisatie liggen, aangezien ze door de noodzaak om budgetten te bewaken en mensen aan te sturen vooral een betrokkenheid bij de prestaties van organisaties aan de dag leggen (bijvoorbeeld Drucker 1974).

In zekere zin is deze spanning tussen loyaliteiten van professionals en managers van alle tijden (bijvoorbeeld Hall 1968). Met publieke managers is tegenwoordig echter iets specifieks aan de hand. Onder invloed van een neoliberale sturingsfilosofie staan publieke managers onder druk om te presteren en organisaties op een zakelijke manier aan te sturen (vergelijk Clarke en Newman 1997, 62-63; Ferlie, Lynn en Pollitt 2005; Thomas en Davies 2005). Managementhervormingen hebben bestuurders en managers 'losgetrokken' van organisaties, aangezien 'organiseren' en 'managen' een op zichzelf staande bezigheid zijn geworden. Daarnaast proberen managers professional te worden, door als collectief een eigen vakgebied te claimen en vorm te geven (Noordegraaf 2007). Tegelijkertijd zijn veel managers in het publieke domein zelf professionals geweest (bijvoorbeeld Exworthy en Halford 1999; De Bruijn 2008). Dat roept de vraag op of managementhervormingen hebben geleid tot het overnemen van een loyaliteit aan de organisatie, en of dit ten koste is gegaan van oude, betekenisvolle relaties, bijvoorbeeld met professionals (vergelijk Thomas en Davies 2005).

Hoewel er in de literatuur aanwijzingen zijn te vinden dat de loyaliteit van professionals aan hun beroep in plaats van de organisatie niet moeten worden overschat (bijvoorbeeld Alvesson 2000), heeft de vraag of managers per definitie loyaal zijn aan organisaties tot nu toe weinig aandacht gekregen. Daardoor is onderbelicht gebleven hoe publieke managers zich 'echt' verhouden tot professionals op de werkvloer, en of managers daadwerkelijk van professionals 'afgedreven' zijn. Dit onderzoek richt zich daarom op het bestuderen van de loyaliteit van publieke managers. De vraag die in het onderzoek centraal staat, is: zijn publieke managers vooral 'managers' geworden, of voelen ze toch nog veel voor professionals op de werkvloer?

In het onderzoek wordt de aandacht specifiek gericht op leidinggevendenden in het voortgezet onderwijs (VO). De afgelopen decennia zijn in het onderwijs verschillende

bestuurlijke, organisatorische en onderwijsinhoudelijke hervormingen doorgevoerd, die hebben geresulteerd in een toegenomen belang van managers en bestuurders in beleid en uitvoering van het onderwijs (Bronneman-Helmers 2008). Meer dan in andere publieke sectoren heeft dat juist in het onderwijs geleid tot scherpe controverses over relaties tussen professionals en managers en over de inhoud van het onderwijs, aangezien zowel onderwijsvernieuwingen als bestuurlijk-organisatorische hervormingen gevoelig liggen (bijvoorbeeld Commissie Onderwijsvernieuwingen 2008; zie ook Karsten 2006; Odenthal e.a. 2007; Vogels 2009). Vermeende ‘clashes’ tussen school managers en docenten hebben geleid tot de oprichting van bewegingen als ‘Beter Onderwijs Nederland’, die docenten willen ‘bevrijden’ en al het management willen ‘eliminieren’. Een onderzoek naar loyaliteiten van leidinggevendenden in het VO is ten slotte interessant omdat veel schoolleiders een achtergrond als docent hebben, en omdat docenten in het voortgezet onderwijs een belangrijke rol spelen bij de ondersteuning van het management (Bal en De Jonge 2007).

Om een beter begrip te krijgen van loyaliteit, wordt een theoretisch perspectief op dit begrip ontwikkeld. In de empirische analyse wordt op grond van kwantitatief onderzoek geanalyseerd hoe schoolleiders veranderingen in het leidinggeven aan scholen beleven. Tevens worden loyaliteiten en loyaliteitsconflicten van schoolleiders onderzocht, vooral ten aanzien van docenten. Dit paper biedt een kort overzicht van de eerste, voorlopige onderzoeksresultaten.

2. Schoolleiders onder druk

De kwaliteit van het onderwijs, evenals de kwaliteit van maatschappelijke dienstverlening in meer algemene zin, is geruime tijd onderwerp van publiek en wetenschappelijk debat (bijvoorbeeld WRR 2004). Veel analyses die aan het vermeende falen en kwaliteitsverlies in het onderwijs worden gewijd, worden verbonden aan de bestuurlijke, organisatorische en onderwijsinhoudelijke ontwikkelingen die zich de afgelopen decennia in het onderwijs hebben voorgedaan. Onder invloed van een

neoliberales sturingsfilosofie moeten scholen, net als andere publieke en maatschappelijke dienstverleners, sinds het begin van de jaren '80 presteren, en wel op een bedrijfsmatige en marktgerichte wijze. Via 'governance' mechanismen (Kjær 2004) is de autonomie van scholen vergroot (bijvoorbeeld Onderwijsraad 2004), maar moet in toenemende mate ook op managerial wijze gestuurd worden. Overheden zijn zich terughoudender op gaan stellen en verantwoordelijkheden zijn in veel gevallen naar het niveau van onderwijsinstellingen en scholen verplaatst. Scholen moeten 'value for money' leveren en verantwoording afleggen voor het functioneren van de organisatie en de kwaliteit van dienstverlening. Als gevolg van deze ontwikkelingen kan in het onderwijs een opkomst van 'managers' – zoals bovenschools bestuurders en schoolleiders – worden waargenomen. Deze managers zijn deel geworden van veranderende 'speelvelden', met meer taken, verantwoordelijkheden en bevoegdheden, en nieuwe bestuurlijke verhoudingen.

De effecten van deze hervormingen op het functioneren van professionals in de publieke dienstverlening zijn veelbesproken (zie bijvoorbeeld Exworthy en Halford 1999; Ackroyd, Kirkpatrick en Walker 2007). In het onderwijs is er veel belangstelling voor wat er zich op werkvloeren in het onderwijs afspeelt (zie bijvoorbeeld Van Veen 2005; Vogels 2009). Hoewel er veel aandacht is voor effecten van hervormingen op het functioneren van organisaties en professionals, is er nauwelijks onderzoek naar effecten van hervormingen op de positie van managers, en hoe managers hun veranderde werkomstandigheden ervaren. Managers blijven onbesproken, terwijl kritische spanningen zich juist op managementniveau voordoen, zowel als het gaat om bestuurders als om lagere en middenmanagers (zie onder meer Witman 2008; Noordegraaf 2008; De Bruijn 2008).

In toegenomen mate vervullen leidinggevend in het onderwijs een prominente rol in de inrichting en organisatie van hun scholen, en moeten zij keuzes maken op het gebied van didactiek, onderwijsmethoden en onderwijsvernieuwing. Schoolleiders zien zich geplaatst tussen de interne opvattingen en mogelijkheden van docenten, uiteenlopende eisen van de overheid en verwachtingen van externe belanghebbenden (zie onder meer Leithwood 2001; Goldring en Greenfield 2002; Honig en Hatch 2004). Er wordt van schoolleiders verwacht dat zij voldoen aan uiteenlopende eisen (kwalitatief

goed onderwijs, goede werkomstandigheden, maatschappelijke legitimiteit en publieke verantwoording) en extra taken op zich nemen in het licht van een 'maatschappelijke opdracht', te midden van verschuivende relaties met bovenschoolse besturen, docenten, ouders van leerlingen en nieuwe relaties met partijen in ketens en samenwerkingsverbanden in de omgeving van de school (bijvoorbeeld Turkenburg 2005; Onderwijsraad 2008).

Het is niet op voorhand duidelijk hoe schoolleiders zich tegenover deze nieuwe omstandigheden behoren op te stellen en te gedragen. Wat wel duidelijk is, is dat veel schoolleiders iets met onderwijs, primaire processen, leerlingen en ouders hebben (vergelijk Ballet 2007). Niet in de laatste plaats omdat ze zelf vaak afkomstig zijn van de werkvloer en als docent hebben gewerkt. Dat roept de eerder geïntroduceerde vraag op of schoolleiders nu echt zakelijke managers zijn geworden, relaties met andere partijen aangaan en weinig voelen bij het 'echte' werk en bij docenten.

3. Loyaliteit en loyaliteitsconflicten

Loyaliteit is een bekend bestuurs- en organisatiewetenschappelijk thema. In bestuurskundig onderzoek naar politiek-ambtelijke verhoudingen staat ambtelijke loyaliteit bijvoorbeeld centraal (Bovens 1998). Daarbij gaat het om de loyaliteit aan de ambtshiërarchie: een ambtenaar wordt geacht opdrachten van de benoemde politieke leiding loyaal uit te voeren, ook al is iemand het er persoonlijk mee oneens. Organizationalwetenschappelijke studies (bijvoorbeeld op basis van Hirschman 1970) richten zich vooral op de rol die loyaliteit speelt bij overwegingen van mensen om in organisaties te blijven of juist te vertrekken. Zowel het bestuurskundige als organisatiewetenschappelijke perspectief richt zich echter nauwelijks op *relaties* tussen (groepen) mensen. Daarom wordt in dit onderzoek aangesloten bij studies die laten zien hoe de loyaliteit van individuen is ingebed in een geheel van relaties (vergelijk Baxter e.a. 1997; Oglensky 2008).

Oglensky (2008, 423) definieert loyaliteit 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’. Om deze definitie beter aan te laten sluiten op het onderzoek, is getracht om de definitie enigszins te versimpelen. In dit onderzoek wordt daarom onder loyaliteit verstaan: ‘de gegroeide gehechtheid aan een persoon of een groep waarvoor iemand zich wil inzetten’.

Hoewel loyaliteit zich kan richten op partijen, zegt loyaliteit vooral ook iets over iemands houding ten aanzien van de *relatie tot* een partij (Jeurissen 1997; Kleinig 2008). Omdat individuen met meerdere partijen relaties onderhouden, kunnen ze meerdere loyaliteiten hebben (Kleinig 1996; 2007). Het is echter aannemelijker dat loyaliteit een zekere exclusiviteit in zich draagt, aangezien loyaliteit zich richt op ‘sleutelrelaties’ die een intrinsiek belang in zich dragen en als ‘speciaal’ of ‘betekenisvol’ worden gezien (Keller 2007; Kleinig 2008).

Houding

Uit de definitie van Oglensky blijkt dat loyaliteit zich kan manifesteren in zowel houding als gedrag. Onderzoekers die loyaliteit beschouwen als houding, zien loyaliteit als een hechting die duidt op een duurzame attitude die over de tijd heen is gegroeid (vergelijk Jeurissen, 1997) Mensen met een loyale *houding* zijn loyaal aan een partij, omdat zij zich verbonden voelen (vergelijk Hirschman 1970). Dat gevoel van verbondenheid is gebaseerd op gevoelens van affectie of plicht (Oglensky 2008). In affectieve zin vereist loyaliteit emotionele binding en toewijding, waarbij loyaliteit duidt op een gevoelmatige band met iets of iemand (bijvoorbeeld Jeurissen 1997). Loyaliteit hoeft echter niet noodzakelijk gekoppeld te zijn aan affectieve gevoelens. Het kan ook voortkomen uit een gevoel van verplichting (Oglensky 2008), bijvoorbeeld om tegemoet te komen aan verwachtingen die partijen over hun relatie hebben (Jeurissen 1997; vergelijk Pfeiffer 1992). Individuen zijn loyaal omdat het de meest verwachte, juiste of sociaal gepaste reactie is – loyaliteit heeft dan een normatieve lading.

De affectieve houding van schoolmanagers ten aanzien van docenten wordt onderzocht door te bestuderen in welke mate zij affectief betrokken zijn bij docenten. Er is gekozen voor het begrip *betrokkenheid*, omdat dit begrip de *aard* van de binding aan een object beschrijft (Torka, 2003; vergelijk Meyer en Allen, 1997). Bovendien wordt betrokkenheid – net als loyaliteit – gezien als een relatief stabiele attitude, die niet direct wordt beïnvloed door negatieve ervaringen (vergelijk Mowday et al., ...). Een derde reden om voor betrokkenheid te kiezen wordt ingegeven door het feit dat betrokkenheid een belangrijke gedragsgerelateerde consequentie heeft die ook met loyaal gedrag kan worden geassocieerd: het continueren van een relatie (Meyer en Herscovitch, 2001). De wil om een relatie voort te zetten wordt in de literatuur ook gezien als een belangrijk uitgangspunt van loyaliteit (zie Oglensky, 2008).

De normatieve houding ten aanzien van docenten wordt onderzocht door de aandacht te richten op *gevoel van verplichting* dat managers in het onderwijs ervaren ten aanzien van docenten.

Omdat het gaat om een ‘gegroeide’ gehechtheid, wordt in het onderzoek tevens bestudeerd in welke mate enkele achtergrondkenmerken (aantal jaar werkzaam als leidinggevende binnen school, functieverleden in termen van ervaring als docent, tegenwoordige functie als docent, leeftijd; directheid van leidinggeven) een rol speelt in zowel de affectieve betrokkenheid als het gevoel van verplichting van onderwijsmanagers. De verwachting is dat de invloed van achtergrondkenmerken vooral via houding invloed uitoefenen op loyaal gedrag (**REF**).

Loyaal gedrag

Hoewel affectieve en normatieve relaties worden beschouwd als een essentiële grondslag voor 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). Affectieve en normatieve relaties ‘verplichten’ individuen om te handelen op manieren waarvan verwacht kan worden dat ze de partij waaraan iemand loyaal is, bevoordelen (Baxter e.a. 1997; Oglensky 2008). Uit de literatuur blijkt dat niet één type handeling per definitie geldt als loyaal gedrag. Loyaal gedrag kan

verschillende vormen aannemen, en er zijn geen empirisch te definiëren acties die *altijd* gelden als ‘loyale handelingen’ (Pfeiffer, 1992; Keller, 2007; Oglensky, 2008). Dat maakt het problematisch om één definitie van ‘loyaal gedrag’ te geven.

Om deze problemen te ondervangen en om de gedragsmatige dimensie van loyaliteit onderzoekbaar te maken, wordt uitgegaan van een omschrijving die Kleinig (1996) hanteert. Uit zijn omschrijving van loyaliteit komen twee condities naar voren voor loyaal gedrag. Deze twee voorwaarden kunnen worden gezien als een gemeenschappelijke noemer die onder loyaal gedrag ligt. Het gaat om (handelingen die verwijzen naar) het zich inzetten voor de groep waaraan men gehecht is, ook als die inzet offers vereist.

a. Zich inzetten

Uit de omschrijvingen in het theoretisch kader komt naar voren dat loyaal gedrag wordt geassocieerd met gedrag zoals het bijstaan of niet afvallen van elkaar, het trouw blijven aan een ander of het actief partij kiezen voor iets of iemand. Daaruit volgt dat loyaal gedrag in de eerste plaats de inzet vereist van een individu ten gunste van groep aan wie men loyaal is. Het moet gaan om handelingen waarvan verwacht kan worden dat ze de groep waaraan gehecht is, bevoordelen (Baxter et al., 1997; Oglensky, 2008). Met andere woorden: het moet gaan om gedrag dat wenselijk is voor docenten, gedrag dat tegemoet komt aan de verwachtingen van docenten, of in het verlengde liggen van de belangen van docenten.

b. Offers

In de opvatting van Kleinig (1996) 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 iemand die loyaal is omwille van een andere partij strategische, persoonlijke of organisatiebelangen opzij zet, brengt loyaliteit ‘kosten’, persoonlijke risico’s en ‘(zelf)opoffering’ met zich mee (Kleinig, 1996; 2008). Als er geen kosten zouden zijn, is er geen aanleiding zijn voor het handelen vanuit loyaliteit. Aangenomen wordt dat wanneer leidinggevendend zich loyaal gedragen, zij zich inzetten voor de groep waaraan

zij zijn gehecht, zelfs als dit voor henzelf niet direct voordelig is. Door zich in te zetten voor docenten, brengen leidinggevendenden een offer, ze zetten dingen opzij. Dat offer kan verschillende vormen aannemen, bijvoorbeeld kosten, (persoonlijke) risico's en zelfopoffering.

Op basis van deze twee voorwaarden is het noodzakelijk de eerder gegeven definitie van loyaliteit aan te vullen, aangezien uit de definitie van Oglensky (2008) niet naar voren komt dat loyaliteit kosten en offers met zich meebrengt. Gebaseerd op de definitie van Oglensky, maar aangevuld met de kostendimensie, wordt in dit onderzoek onder loyaliteit verstaan:

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

Op basis van Kleinig (1996, **REFs**) worden vier typen loyaal gedrag onderzocht die in de literatuur worden geassocieerd met loyaliteit: toewijding, opoffering van persoonlijke belangen, opoffering door consequenties voor eigen gedrag te accepteren en ten slotte 'buffering'. Dat wil zeggen dat loyaal gedrag niet als één variabele wordt gezien, maar als vier 'losse' concepten of indicatoren die niet per se gelijktijdig of in dezelfde mate optreden.

Loyaliteitsconflicten: inschatting van relationele consequenties

Hoewel affectieve en normatieve relaties het gevoel van loyaliteit aan een (groep van) individu(en) kunnen vergroten, kunnen ze tegelijkertijd ook *loyaliteitsconflicten* oproepen (Baxter e.a. 1997; Oglensky 2008). Individuen kunnen zich 'gevangen' voelen tussen enerzijds het 'goed willen doen' voor de andere partij en het 'respecteren van de verstandhouding' die zij hebben opgebouwd, en anderzijds hun bezorgdheid om keuzes te maken die als 'breuk', 'schending' of 'verraad' ervaren kunnen worden door de andere partij (Oglensky 2008; vergelijk Fletcher 1993). Op het moment dat individuen bijvoorbeeld met tegenstrijdige of onverenigbare verwachtingen worden geconfronteerd, 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. Bovendien zijn wat juist en strategisch is, niet altijd in overeenstemming met wat iemand (affectief) geneigd is te doen (Oglensky 2008, 433).

In dit onderzoek worden loyaliteitsconflicten onderzocht door de aandacht te richten op de inschatting die schoolmanagers maken van *'relationele consequenties'*. Die inschatting – of het gevoel dat schoolmanagers hebben bij het nemen van beslissingen, veranderingen, et cetera – heeft betrekking op de potentiële gevolgen van gedrag voor de relatie met docenten en een evaluatie van deze gevolgen. Op basis van de theoretische inzichten zijn de *'verwachte relationele consequenties'* geoperationaliseerd naar twee verschillende typen gevoelens: 1) gevoelens van schuld ten aanzien van docenten en 2) gevoelens van bezorgdheid over de relatie met docenten.

4. Onderzoeksvragen en variabelenschema

In het kwantitatieve onderzoek wordt de volgende hoofdvraag onderzocht:

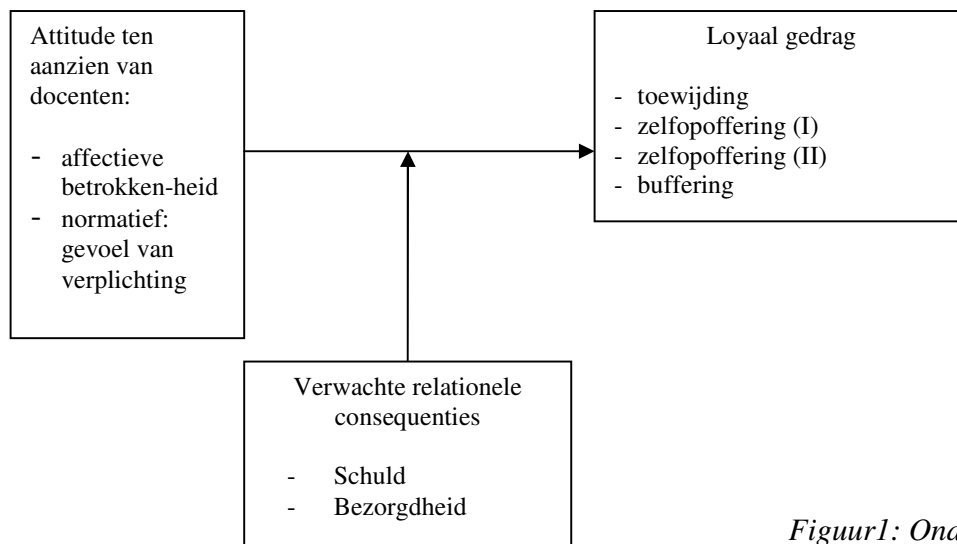
In hoeverre leiden loyaliteitsgevoelens van schoolleiders ten aanzien van hun docenten tot loyaal gedrag, en welke factoren zijn daarop van invloed?

Onderzoeksmodel

In deze paragraaf schetsen we op basis van de hiervoor besproken theoretische noties over loyaliteit en de geformuleerde onderzoeksvragen het variabelenschema. Daarin wordt aangegeven welke verbanden in het onderzoek worden verondersteld tussen houding en gedrag en factoren die op dat verband van invloed zijn.

De *'wil om zich in te zetten'* (zie definitie) duidt op een verondersteld verband tussen houding en gedrag. Die veronderstelling komt ook naar voren in de literatuur over het verband tussen houding en gedrag (bijvoorbeeld Ajzen et al., ...). In dit onderzoek wordt aangesloten bij de attitudinale benadering van betrokkenheid (vergelijk Torka, 2003), die er van uitgaat dat gedrag wordt beïnvloed door attitudes. Een affectieve en/ of normatieve houding zou dan vooraf gaan aan loyaal gedrag. In dit onderzoek worden de affectieve betrokkenheid en het gevoel van verplichting daarmee gezien als een conditie voor loyaal gedrag. Verwacht wordt bovendien dat de inschatting van relationele

consequenties (gevoelens van schuld en bezorgdheid) een *modererende* rol speelt, omdat het de vertaling van houding naar gedrag een bepaalde kant op kan trekken in termen van meer of minder loyaal gedrag.



Figuur 1: Onderzoeksmodel

5. Methoden

Dataverzameling en steekproeftrekking

Het *survey* is gericht op het onderzoeken van de verbanden uit het conceptuele model dat aan dit onderzoek ten grondslag ligt. De data zijn verzameld via schriftelijke vragenlijsten die zijn afgenomen bij *schoolleiders* in het Nederlandse voortgezet onderwijs. Om recht te doen aan de verschillende typen leidinggevend en om problemen met het vergelijken van functies die eigenlijk niet hetzelfde zijn te ondervangen, richt dit het *survey*-onderzoek zich op drie groepen leidinggevend in het VO (zie bijlage 1): bovenschools bestuurders, schoolleiders en middenmanagers.

In mei 2009 zijn alle schoolbesturen en de schoolleiders van de vestigingen uit de steekproef op basis van de Cfi-registratie van 2007 (zie paragraaf 4.1) benaderd voor deelname aan de *survey*. Alle 358 besturen zijn aangeschreven, en van de 1289 vestigingen zijn 322 scholen aangeschreven. In totaal zijn er 3914 vragenlijsten (incl. antwoordenvolven) 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).²

In totaal hebben 364 leidinggevendenden in het VO een ingevulde vragenlijst teruggestuurd: 75 bovenschools bestuurders, 90 schoolleiders en 198 middenmanagers. Van één respondent kon de functie niet worden bepaald. De 364 vragenlijsten vormen een respons van 9,30%. In feite is de respons hoger, omdat niet alle vragenlijsten zijn verspreid onder middenmanagers. Op basis van de vaststelling van 723 verspreide enquêtes is de respons 25,74%.

Steekproeftrekking

Omdat het aantal bovenschoolse besturen relatief beperkt is (358 besturen), is er voor gekozen om alle besturen uit de populatie in het onderzoek te betrekken. Omdat de populatie van scholen (vestigingen en locaties) betrekkelijk groot is, is gekozen voor het onderzoeken van schoolleiders en middenmanagers een steekproef getrokken uit de populatie van vestigingen in het VO. Omdat het doel van deze studie is om te analyseren in hoeverre de resultaten die worden gevonden met een zekere foutenmarge ook gelden voor de gehele onderzoekspopulatie (vgl. Baarda en De Goede, ...), is in maart 2009 uit het Excel-bestand van het Cfi met 1289 vestigingen een *a-selecte steekproef* getrokken. Elke vierde school uit het bestand is geselecteerd; de steekproefgrootte bedraagt 322 vestigingen.

De schalen zijn geconstrueerd op basis van factor- en betrouwbaarheidsanalyse (zie bijlage)

² Om te ondervangen dat het responspercentage een vertekenend beeld zou geven, is bij het bellen en mailen met vestigingen gevraagd onder hoeveel middenmanagers de vragenlijst is verspreid. Op deze manier is van 272 van de 319 vestigingen (85,27%) achterhaald onder hoeveel managers de vragenlijst is verspreid, namelijk 616 middenmanagers. 47 scholen/ vestigingen konden niet worden bereikt of hebben niet gereageerd op herhaaldelijke verzoeken. Voor deze scholen is het gemiddeld aantal verspreide enquêtes c.q. middenmanagers berekend. Op deze manier kan een meer realistisch beeld worden gegeven van het aantal verspreide enquêtes: 723 vragenlijsten van de 3220 opgestuurde enquêtes (22,45%) voor middenmanagers is daadwerkelijk verspreid.

6. Beschrijving en verantwoording van het onderzoeksinstrument

Houding

Affectieve betrokkenheid

Om de affectieve betrokkenheid of gehechtheid van leidinggevendenden aan docenten te meten, is gebruikt gemaakt van bestaande schalen, die voor het onderzoek zijn aangepast. De affectieve grondslag van loyaliteit is gemeten door gebruik te maken van schalen voor het meten van affectieve betrokkenheid (De Gilder et al., 1997) – die de Nederlandse gevalideerde versie van de Allen en Meyer (1990) vragenlijst hebben opgesteld – Van den Heuvel et al. (1995) en psychologische verbondenheid aan een relatie (Arriaga en Agnew, 2001). Items D.6, D.11 en D.16 zijn overgenomen uit de vragenlijst van De Gilder et al. (1997). Stelling D.28 is gebaseerd op een item dat Van den Heuvel et al. (1995) hebben gebruikt. Alle vier stellingen zijn op woordniveau aangepast aan de context van het onderzoek. Alle stellingen zijn gemeten op een vijfpuntsschaal (zeer oneens - zeer eens), bijvoorbeeld ‘Ik voel me zeer verbonden met de docenten in mijn school’ (Cronbachs $\alpha = .69$).

Gevoel van verplichting

Om het gevoel van verplichting van leidinggevendenden ten aanzien van docenten te onderzoeken, zijn door de onderzoeker zelf stellingen geformuleerd. Daarbij is zoveel mogelijk uitgegaan van formuleringen op itemniveau in bestaande vragenlijsten, zoals gevoelde verplichting (*felt obligation*, zie Eisenberger et al., 2001; stellingen D.8, D.14). Dit laatste concept refereert aan een prescriptieve overtuiging met betrekking tot de vraag of men zich zou moeten bekommeren om het welzijn van de organisatie en de organisatie zou moeten helpen om haar doelen te bereiken (Eisenberger et al., 2001). Stellingen zijn gemeten op een vijfpuntsschaal (zeer oneens - zeer eens). Na factoranalyse en betrouwbaarheidsanalyse bleek dat de schaal voor gevoel van verplichting (met 2 items) slecht scoorde op betrouwbaarheid ($\alpha = .37$). Daarop is besloten om te werken met één item (D.14).

Loyaal gedrag

Op basis van de eerder genoemde gemene delers van loyaal gedrag – 1) zich inzetten voor een bepaalde groep en 2) gedrag moet kosten met zich meebrengen – zijn vier typen gedrag onderzocht die door verschillende auteurs worden genoemd (**REFs**; onder andere Kleinig, 1996; ...; ...): toewijding, zelfopoffering en buffering.

Toewijding

Om de toewijding van schoolleiders aan docenten te meten, is gebruik gemaakt van één van de subschalen voor loyaliteit die Chen et al. (2002) onderscheiden. Zij hebben loyaliteit van Chinese werknemers aan hun superieuren onderzocht. Als één van de subschalen van loyaliteit onderscheiden zij *'dedication to supervisor'*, refererend aan 'de bereidheid van een ondergeschikte om zichzelf aan een supervisor toe te wijden en om het welzijn van de supervisor te beschermen ten koste van persoonlijke belangen' (Chen et al., 2002: 345). De vier items die Chen et al. hebben gebruikt (Cronbachs α van .72) zijn uit het Engels vertaald en toegeschreven naar docenten, door het woord 'superieuren' te vervangen door docenten. Bovendien zijn enkele taalkundige aanpassingen aangebracht. Een belangrijke aanpassing betreft het toeschrijven naar toewijding als gedrag, en het 'actiever' formuleren van de stellingen: uit de oorspronkelijke stelling van Chen et al., 2002 zijn 'zal...' en 'zou ...' er uit geschreven. Eén stelling (E.3) heeft kleine (met name taalkundige) wijzigingen ondergaan op basis van de pilotstudy. Belangrijk is ook dat de oorspronkelijke stellingen van Chen et al. zijn aangevuld met toevoegingen die duiden op de 'kosten'-kant van loyaliteit: toewijding brengt 'kosten' met zich mee. Deze laatste toevoeging is cruciaal omdat loyaal gedrag wordt gekenmerkt door het brengen van een offer, en dit aspect ontbrak in de stellingen van Chen (terwijl dit wel in hun definitie van toewijding was opgenomen). Na de factor- en betrouwbaarheidsanalyse bleek dat de schaal voor toewijding (Cronbachs $\alpha = .66$) bestaat uit drie items (bijvoorbeeld 'Wanneer docenten in mijn school onredelijk worden behandeld, ga ik achter hen staan, ook al heb ik zelf twijfels over hun rol'). Een item (op basis van Chen et al.) laadde diffuus op verschillende dimensies en is buiten beschouwing gelaten; een ander item bleek uiteindelijk op het opofferen van persoonlijke belangen te laden.

Zelfopoffering

Fletcher (1993 in Oglensky, 2008) stelt dat ‘maximum’ loyaliteit inhoudt dat men meer doet dan men zich verplicht voelt te doen ten aanzien van een partij. Deze meer devotionele dimensie van loyaliteit wordt uitgedrukt door rituelen (van binding en toewijding) die persoonlijk risico inhouden, en opoffering. Partijen riskeren iets, offeren zich op (zie bijv. Oglensky, 2008). De uitoefening van loyaliteit bevat een zekere zelfopoffering, aangezien iemand die loyaal is – omwille van het object van loyaliteit – betekenisvolle, persoonlijke belangen opzij zet (Kleinig, 1996; 2008).

Onder ‘zelfopoffering’ wordt in de bestudeerde literatuur verstaan dat iemand *bereid is* om zich persoonlijke kosten op de hals te halen (of het gevaar/ risico te lopen op zulke kosten) om te doelen en missie van een groep of organisatie te dienen (De Cremer en Van Knippenberg, 2004; Van Knippenberg en Van Knippenberg, 2005).

‘Zelfopoffering’ wordt gemeten met 1 item uit het onderzoek van Choi en Mai-Dalton, 1999) (item E.5); de overige 5 items (E.1, E.9., E.13, E.17, E.19) zijn gebaseerd op het werk van Conger en Kanungo (1998) en Choi en Mai-Dalton (1998); zie ook: De Cremer en Van Knippenberg, 2004). Omdat het in het onderzoek naar loyaliteit gaat om zelfopoffering als *gedrag*, zijn de stellingen niet alleen vertaald en toegepast op docenten en leidinggevendenden, maar is er ook voor gezorgd dat alle stellingen verwijzen naar *gedrag*. Stellingen die bijvoorbeeld verwijzen naar een bereidheid of houding (bijvoorbeeld ‘ik ben bereid’) zijn er uit geschreven en vervangen door een formulering die verwijst naar *gedrag*. Op basis van de pilotstudie zijn de formuleringen van stellingen E.5 (gespecificeerd: extra verantwoordelijkheden voor leidinggevende), E. 9 (gecombineerd me stelling van Van den Heuvel et al., 1995 om stelling minder ‘zwaar’ te maken in verband met ‘offers’) en E.19 (geconcretiseerd naar context school) aangepast.

Op basis van de factor- en betrouwbaarheidsanalyses bleek dat zelfopoffering uiteindelijk twee dimensies kent. In de eerste plaats gaat het om een schaal met 3 stellingen die betrekking heeft op het opofferen van persoonlijke belangen (Cronbachs $\alpha = .79$), bijvoorbeeld ‘Ik offer mijn persoonlijke belang op als dat de docenten in mijn school ten goede komt’). Onder de drie stellingen (E.21 – toewijding, vgl. Chen et al.), E.9, E.13) bevindt zich een item dat oorspronkelijk uit de schaal voor toewijding komt. De twee dimensie van zelfopoffering wordt gevormd door drie stellingen (E.1, E.5. E.17) die zich richten op opoffering door consequenties voor eigen gedrag te accepteren

(Cronbachs $\alpha = .62$), 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 hebben in dit geval betrekking op het zich inzetten voor docenten, ook al impliceert dat extra verantwoordelijkheden, meer risico’s of het minder tijd kunnen besteden aan andere zaken.

Bufferen

Loyaliteit wordt in de literatuur in verband gebracht met het (symbolisch) afbakenen van ‘grenzen’ rond een relatie, bijvoorbeeld door ‘kant te kiezen’ (Oglensky, 2008). Mensen die loyaal zijn, worden verondersteld zich krachtig in te spannen om iets of iemand (het object van loyaliteit) te beschermen of te bevestigen, en uiten betrokkenheid om aan de kant van de andere partij te staan (Keller, 2007; Oglensky, 2008). In dit onderzoek wordt dit type gedrag aangeduid met ‘bufferen’.

Voor ‘bufferen’ is geen definitie gevonden. Voor dit onderzoek is daarom een definitie geformuleerd die betrekking heeft op verschillende typen gedrag. In dit onderzoek wordt onder ‘buffering’ verstaan: ‘het bieden van weerstand aan verandering en aan andere belanghebbenden, het partij kiezen voor docenten en het ‘beschermen’ van docenten in situaties waarin iets door een leidinggevende als ongunstig wordt ingeschat voor docenten, ook al brengt dat ‘kosten’ met zich mee’.

Getracht is om stellingen te formuleren die zijn gericht op het bieden van weerstand, het partij kiezen voor docenten’ en het ‘bieden van bescherming’ aan docenten. Daarbij is in twee gevallen deels gebruik gemaakt van bestaande stellingen (vergelijk Newsom et al., 1993, items E.10, E.18) en Krüger (1994, item E.15). In alle items zijn voorzien van een ‘offer’ of van ‘kosten’ die het bufferende gedrag met zich meebrengt. Op basis van de pilotstudy zijn op itemniveau nog enkele taalkundige aanpassingen gedaan.

Op basis van de factor- en betrouwbaarheidsanalyse bleek dat de schaal voor ‘bufferen’ bestaat uit 6 stellingen (Cronbachs $\alpha = .76$), 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’. Stelling E.19 komt oorspronkelijk uit de lijst voor zelfopoffering.

Verwachte relationele consequenties

Gevoelens van schuld

Voor het meten van schuld is geen geschikte schaal gevonden. De variabele ‘gevoelens van schuld’ is daarom gemeten door middel van stellingen die door de onderzoeker zelf zijn geformuleerd. Om tot een definitie van ‘schuld’ te komen, is het Van Dale woordenboek geraadpleegd. Daar wordt ‘schuld’ omschreven als ‘een tekortkoming of verkeerde daad; verantwoordelijkheid die is ontstaan door een tekortkoming’; ‘schuldgevoel’ wordt aangeduid als ‘het besef schuld te hebben’. Bovendien is een definitie opgezocht van ‘tekortkoming’ (Van Dale): ‘zijn plichten niet naar behoren vervullen’; ‘onvoldoende zijn’. Op basis van deze definitie zijn synoniemen gezocht voor ‘schuld’ en ‘schuldig’: (o.m.) ‘schuld, schuldig, tekortkoming, schuldgevoel, iets niet naar behoren vervullen, tekort doen’.³ Vervolgens is getracht de stelling toe te passen op situaties waarin leidinggevenden zich schuldig zouden kunnen voelen ten aanzien van docenten, omdat het nadelig is voor docenten, niet aan hun verwachtingen kan worden voldaan, et cetera. Stelling D.12 is gebaseerd op een door Krüger (1994) gebruikt meetinstrument, D.13 is gebaseerd op item dat wordt gebruikt voor het meten van normatieve betrokkenheid (Herscovitsch en Meyer, ...).

Op basis van de factor- en betrouwbaarheidsanalyses blijkt dat de schaal voor het meten van schuldgevoelens bestaat uit vier stellingen (Cronbachs $\alpha = .73$), bijvoorbeeld ‘Ik voel me schuldig als ik het gevoel heb iets op te moeten geven dat docenten belangrijk vinden’.

Bezorgdheid om de relatie met docenten

Voor het meten van schuld is geen geschikte schaal gevonden. De variabele ‘bezorgdheid om de relatie met docenten’ is daarom gemeten door middel van stellingen die door de onderzoeker zelf zijn geformuleerd. Om tot een definitie van ‘bezorgdheid’ te komen, is het Van Dale woordenboek geraadpleegd. Daar wordt ‘bezorgd’ omschreven als ‘vol zorg, onrust’; ‘zich bezwaard, bezorgd, bekommerd voelen’; ‘bedenkingen hebben bij iets’.

³ <http://www.synoniemen.net> (februari 2009)

Op basis van deze definitie zijn synoniemen gezocht om te kunnen variëren op het woord ‘bezorgd’: ‘angstig’, ‘bang’, ‘gespannen’, ‘ongerust’, ‘verontrust’, ‘(vervuld zijn met) zorg’.⁴ Deze synoniemen zijn in een aantal stellingen verwerkt door ze toe te passen op situaties waarin de relatie of verstandhouding met docenten op het spel zou kunnen komen te staan. 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: ‘één van de belangrijkste factoren in mijn beslissingen in de school is het potentiële effect van mijn beslissingen op andere leden van mijn werkgroep’. Om de antwoorden van schoolleiders niet te veel te sturen, is getracht om de stellingen niet ‘te zwaar’ te maken, bijvoorbeeld door woorden als ‘verraad’ (vervangen door ‘docenten laten vallen’, ‘in de steek laten’) en ‘schending’ (vervangen door ‘aantasting’) aan te passen.

Uit de factor- en betrouwbaarheidsanalyses is gebleken dat de schaal voor het meten van bezorgdheid om de relatie met docenten bestaat uit vier stellingen (Cronbachs $\alpha = .72$), bijvoorbeeld ‘Ik maak me vaak zorgen over het mogelijke effect van mijn beslissingen op mijn relatie met docenten’.

⁴ <http://www.synoniemen.net> (februari 2009)

7. Voorlopige onderzoeksresultaten

NB: omdat de data-analyse nog niet vergevorderd c.q. compleet is, wordt hieronder een aantal eerste bevindingen gepresenteerd. Er zijn twee groepen aangehouden in de analyses: enerzijds bovenschools bestuurders en schoolleiders, anderzijds middenmanagers

Voorlopige bevindingen:

Houding

- alle drie de groepen voelen zich bovengemiddeld affectief betrokken bij docenten; middenmanagers scoren gemiddeld significant hoger dan bovenschools bestuurders en schoolleiders
- alle drie de groepen voelen zich bovengemiddeld verplicht aan hun docenten; middenmanagers scoren gemiddeld significant hoger dan bovenschools bestuurders en schoolleiders

Houding	gemiddelde	sd
Affectieve betrokkenheid	4,02	0,57
Gevoel van verplichting	3,99	0,82

Houding	Bestuurders en schoolleiders		middenmanagers		Sig. verschil
	Gem.	sd	Gem.	sd	
Affectieve betrokkenheid	3,83	0,58	4,19	0,52	ja
Gevoel van verplichting	3,89	0,86	4,07	0,78	ja

Gedrag

- er wordt gemiddeld tot bovengemiddeld gescoord op de verschillende dimensies voor loyaal gedrag; er zijn geen significante verschillen tussen bovenschools bestuurders & schoolleiders en middenmanagers

Loyaal gedrag	gemiddelde	sd
Buffering	2,73	0,62
Opoffering persoonlijk belang	2,94	0,78
Toewijding (N= 360)	3,25	0,74

Opoffering door acceptatie van consequenties voor eigen gedrag	3,78	0,61
---	------	------

Loyaal gedrag	Bestuurders en schoolleiders		middenmanagers		Sig. verschil
	Gem.	sd	Gem.	sd	
Buffering	2,62	0,65	2,82	0,58	nee
Opoffering persoonlijk belang	2,92	0,79	2,95	0,77	nee
Toewijding	3,23	0,75	3,27	0,74	nee
Opoffering door acceptatie van consequenties voor eigen gedrag	3,71	0,65	3,84	0,57	nee

- wanneer een enkelvoudige variantieanalyse wordt uitgevoerd (voor het bekijken van verschillen tussen 3 groepen), blijkt dat er bij buffering en opoffering door acceptatie van consequenties voor eigen gedrag wel significante verschillen bestaan tussen bovenschools bestuurders en middenmanagers

Inschatting van relationele consequenties

- er wordt door bestuurders, schoolleiders en middenmanagers samen gemiddeld tot gescoord op gevoelens van schuld en bezorgdheid

	gemiddelde	sd
Bezorgdheid om relatie	2,81	0,75
Gevoelens van schuld	2,64	0,74

- wel is er sprake van significante verschillen tussen enerzijds bestuurders en schoolleiders en anderzijds middenmanagers

Loyaal gedrag	Bestuurders en schoolleiders		middenmanagers		Sig. verschil
	Gem.	sd	Gem.	sd	
Bezorgdheid om relatie	2,58	0,75	3,01	0,69	ja
Gevoelens van schuld	2,35	0,64	2,89	0,73	ja

Literatuur

- Ackroyd, S., I. Kirkpatrick en R.M. Walker, 2007, 'Public Management Reform in the UK and its Consequences for Professional Organization: A Comparative Analysis'. *Public Administration*, 85: 9-26.
- Allen, N.J. en J.P. Meyer (1990) The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment tot the organization. *Journal of Occupational Psychology*, 63, 1-18.
- Alvesson, M., 2000, 'Social Identity and the Problem of Loyalty in Knowledge-Intensive Companies'. *Journal of Management Studies*, 37: 1101-1124.
- Arriaga, X.B. en C.R. Agnew (2001) Being Committed: Affective, Cognitive, and Conative Components of Relationship Commitment. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27 (9), 1190-1203.
- Bal, J. en J. de Jonge, 2007, *Schoolleiders in Nederland*. Landendocument voor de OESO. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Ballet, K., 2007, *Worstelen met werkdruk. De ervaring van intensificatie bij leerkrachten in het basisonderwijs*. Leuven: Universitaire Pers Leuven.
- Baxter, L.A., M. Mazanec, J. Nicholson, G. Pittman, K. Smith en L. West, 1997, 'Everyday Loyalties and Betrayals in Personal Relationships'. *Journal of Social and Personal Relationships*, 14: 655-678.
- Bovens, M.A.P., 1998, *The Quest for Responsibility. Accountability and Citizenship in Complex Organisations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brink, G. van den, Th. Jansen en D. Pessers (red.), 2005, *Beroepszeer: waarom Nederland niet goed werkt*. Amsterdam: Boom.
- Bronneman-Helmers, H.M., 2008, *Vijftien jaar onderwijsvernieuwingen in Nederland. Een beleidsanalytische studie ten behoeve van het parlementair onderzoek onderwijsvernieuwingen*. Den Haag: Sdu.
- Bruijn, J.A. de, 2008, *Managers en professionals. Over management als probleem en als oplossing*. Den Haag: Academic Service.
- Chen, Z.X., A.S. Tsui en 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. en R.R. Mai-Dalton (1998) On the leadership function of self-sacrifice. *Leadership Quarterly*, 9 (4), 475-501.
- Clarke, J. en J. Newman, 1997, *The Managerial State. Power, Politics and Ideology in the Remaking of Social Welfare*. London: Sage.
- Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwing (Commissie Dijsselbloem), 2008, *Tijd voor onderwijs*. Den Haag: Sdu Uitgevers.
- Conger, J.A. en R. Kanungo (1998). *Charismatic leadership in organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Coughlan, R. (2005) Employee Loyalty as Adherence to Shared Moral Values. *Journal of Managerial Issues*, vol. 17 (1), 43-57
- De Cremer, D. en D. van Knippenberg (2004). Leader self-sacrifice and leadership effectiveness: The moderating role of leader self-confidence. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 95, 140-155.
- Drucker, P.F., 1974, *Management: Tasks, Responsibilities, Practices*. London: Heinemann.
- Eisenberger, R., S. Armeli, B. Rexwinkel, P.D. Lynch en L. Rhoades (2001). Reciprocation of perceived organizational support. *Journal of Applied Psychology*, 86(1), 42-51.
- Eisenberger, R., R. Huntington, S. Hutchinson, D. Sowa (1986) Perceived organizational support. *Journal of Applied Psychology*, 71, 500-507.
- Exworthy, M. en S. Halford (red.), 1999, *Professionals and the New Managerialism in the Public Sector*. Buckingham: Open University Press.

- Ferlie, E., L.E. Lynn, C. Pollitt (red.), 2005, *The Oxford Handbook of Public Management*. Oxford: Oxford University Press.
- Fletcher, G.P., 1993, *Loyalty: An Essay on the Morality of Relationships*. New York: Oxford University Press.
- Gilder, D. de, H. van den Heuvel, N. N. Ellemers (1997) Het 3-componenten model van commitment. *Gedrag en Organisatie*, 10 (2), 95-106.
- Goldring, E.B. en W.D. Greenfield, 2002, 'Understanding the Evolving Concept of Leadership in Education: Roles, Expectations, and Dilemmas'. In: J. Murphy (red.), *The Educational Leadership Challenge: Redefining Leadership for the 21st Century*. Chicago: National Society for the Study of Education, 1-19.
- Gouldner, A., 1957, 'Cosmopolitans and Locals: Toward an Analysis of Latent Social Roles – I'. *Administrative Science Quarterly*, 2: 281-306.
- Hall, R., 1968, 'Professionalization and Bureaucratization'. *American Sociological Review*, 33: 92-104.
- Van den Heuvel, H., 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.
- Honig, M.I. en T.C. Hatch, 2004, 'Crafting Coherence: How Schools Strategically Manage Multiple, External Demands'. *Educational Researcher*, 33: 16-30.
- Jauch, L.R., W.F. Glueck en R.N. Osborn, 1978, 'Organizational Loyalty, Professional Commitment, and Academic Research Productivity'. *Academy of Management Journal*, 21: 84-92.
- Jeurissen, R.J.M., 1997, 'Geen organisatie zonder loyaliteit'. *Filosofie & praktijk*, 4: 169-182.
- Karsten, S., 2006, *Onderwijs waarop we kunnen bouwen. De publieke waarde van het beroepsonderwijs*. Amsterdam: Vossiuspers UvA.
- Keller, S., 2007, *The Limits of Loyalty*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kjær, A.M., 2004, *Governance*. Cambridge: Polity.
- Kleinig, J., 2008, 'Patriotic Loyalty'. In: A. Pavkovic en I. Primoratz (red.) *Patriotism: Philosophical and Political Perspectives*. Aldershot, UK: Ashgate, 37-54.
- Kleinig, J., 2007, 'Loyalty'. *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, <http://plato.stanford.edu/entries/loyalty/>, geraadpleegd op 4 februari 2009.
- Kleinig, J., 1996, *The Ethics of Policing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Knippenberg, B. van, en D. van Knippenberg (2005). Leader self-sacrifice and leadership effectiveness: The moderating role of leader prototypicality. *Journal of Applied Psychology*, 90, 25-37.
- Krüger, M.L. (1994) *Sekseverschillen in schoolleiderschap*. Academisch Proefschrift. Alphen aan den Rijn: Samsom H.D. Tjeenk Willink.
- Leithwood, K., 2001, 'School Leadership in the Context of Accountability Policies'. *International Journal of Leadership in Education*, 4: 217-235.
- Newman, J., 2001, *Modernising Governance. New Labour, Policy and Society*. Londen: Sage.
- Newsom, D.A., S.A. Ramsey en B.J. Carroll (1993) *Chameleon chasing II: A replication*. *Public Relations Review*, 19, 33-47
- Meyer, J.P. en N.J. Allen (1997) *Commitment in the Workplace. Theory, Research, and Application*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- [Meyer en Herscovitsch, 2001/2](#)
- [Mowday et al...](#)
- Noordegraaf, M., 2008, *Professioneel bestuur. De tegenstelling tussen publieke managers en professionals als 'strijd om professionaliteit'*. Den Haag: Lemma.
- Noordegraaf, M., 2007, 'From Pure to Hybrid Professionalism. Present-Day Professionalism in Ambiguous Public Domains'. *Administration & Society*, 39: 761-785.
- Odenthal, L., M. Poelmann, A. van der Ven, J. van der Weide, 2007, *De kloof tussen management en docenten*. Amersfoort: CPS.

- Oglensky, B.D., 2008, 'The Ambivalent Dynamics of Loyalty in Mentorship'. *Human Relations*, 61: 419-448.
- Onderwijsraad, 2008, *Onderwijs en maatschappelijke verwachtingen*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad, 2004, *Degelijk onderwijsbestuur*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Pfeiffer, R.S., 1992, 'Owing Loyalty to One's Employer'. *Journal of Business Ethics*, 11: 535-543.
- Thomas, R. en A. Davies, 2005, 'Theorizing the Micro-politics of Resistance: New Public Management and Managerial Identities in the UK Public Services'. *Organization Studies*, 26: 683-706.
- Tonkens, E., 2008, *Herwaardering van professionals, maar hoe?* Den Haag: Raad voor het Openbaar Bestuur.
- Torka, N. (2003) *Flexibel maar toch betrokken. De samenhang tussen contractrelatie en werknemersbetrokkenheid*. Proefschrift. Enschede: Twente University Press.
- Trommel, W., 2006, 'NPM en de wedergeboorte van het professionele ideaal'. *B en M*, 33: 137-147.
- Turkenburg, M., 2005, *Grenzen aan de maatschappelijke opdracht van de school. Een verkenning*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Veen, K. van, 2005, 'Lesgeven, een vak apart'. In: Brink, G. van den, Th. Jansen en D. Pessers (red.), *Beroepszeer: waarom Nederland niet goed werkt*. Amsterdam: Boom, 196-205.
- Vogels, R., 2009, *Gelukkig voor de klas? Leraren voortgezet onderwijs over hun werk*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Wallace, J., 1995, 'Organizational and Professional Commitment in Professional en Non-professional Organizations'. *Administrative Science Quarterly*, 40: 228-255.
- Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid, 2004, *Bewijzen van goede dienstverlening*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Witman, Y., 2008, *De medicus maatgevend: over leiderschap en habitus*. Assen: Koninklijke Van Gorcum.

Bijlage 1: Managementniveaus VO

Categorie	Functieomschrijving/ criteria	Voorbeelden
Bovenschools bestuurders	<ul style="list-style-type: none"> • Geven leiding aan <i>ten minste</i> twee locaties of vestigingen, niet op het niveau van de individuele school. • Locatiedirecteuren moeten aan hen verantwoording afleggen 	<ul style="list-style-type: none"> • bovenschools manager • lid/ voorzitter centrale directie • algemeen directeur • lid college van bestuur
Schoolleiders	<ul style="list-style-type: none"> • Zijn integraal verantwoordelijk of dragen eindverantwoordelijkheid voor de gang van zaken op een <i>locatie</i> of <i>vestiging</i>; • leggen verantwoordelijkheid af aan een bovenschools bestuurder; middenmanagers moeten verantwoording aan hen afleggen 	<ul style="list-style-type: none"> • rector • vestigingsdirecteur • locatiedirecteur
Middenmanagers	<ul style="list-style-type: none"> • Bekleden een lijnfunctie <i>tussen</i> schoolleiding en de docenten. • Coördineren de dagelijkse gang van zaken binnen hun school en/of sturen rechtstreeks een (team van) docenten aan. • Docenten leggen aan hen verantwoording af. • Middenmanagers dragen <i>geen eindverantwoordelijkheid</i> in de school; ze leggen verantwoording af aan een locatie- of vestigingsdirecteur, of aan een middenmanager hoger in de hiërarchie. 	<ul style="list-style-type: none"> • afdelingsleider/-coördinator • conrector • leerjaarcoördinator • sectordirecteur • sectiecoördinator • adjunct-directeur • teamleider

Bijlage 2: Schalen

Betrouwbaarheden (Cronbachs's alphas) van de schalen voor het meten van loyaal gedrag.
Stellingen met een * zijn omgepoold.

Houding

Affectieve betrokkenheid		N=359; Cronbachs $\alpha = .69$
D.1	Ik voel me zeer verbonden met de docenten in mijn school.	
D.11	Ik heb een sterk gevoel bij de docenten in mijn school te horen.	
D.16	Het werken met de docenten in mijn school betekent veel voor mij.	
D.28	Ik voel mij thuis tussen de docenten in mijn school.	

Gevoel van verplichting		
D.14	Ik voel me verplicht om voor docenten te doen wat ik kan.	

Verwachte relationele consequenties

Bezorgdheid om relatie		N = 356 ; Cronbachs $\alpha = .72$
D.5	Ik voel me bezwaard als ik een standpunt moet innemen dat zou kunnen leiden tot controverses met docenten.	
D.10	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.	
D.20	Ik maak me vaak zorgen over het mogelijke effect van mijn beslissingen op mijn relatie met docenten.	
D.22	Bij gevoelige onderwerpen zit ik er vaak over in of mijn beslissing leidt tot spanningen met docenten.	

Gevoelens van schuld		N=356; Cronbachs $\alpha = .73$
D.13	Ik zou me schuldig voelen als ik tegen de wensen van docenten in zou gaan.	
D.12	Ik kan gemakkelijk 'nee' zeggen tegen de docenten in mijn school. *	
D.4	Ik voel me <i>niet</i> schuldig als ik een beslissing moet nemen ten nadele van de docenten in mijn school.*	
D.19	Ik voel me schuldig als ik het gevoel heb iets op te moeten geven dat docenten belangrijk vinden.	

Loyaal gedrag

Toewijding		N=353; Cronbachs $\alpha = .66$
E.3	Wanneer docenten in mijn school onredelijk worden behandeld, ga ik achter hen staan, ook al heb ik zelf twijfels over hun rol.	
E.7	Wanneer iemand kwaadspreekt over docenten in mijn school, verdedig ik hen onmiddellijk, ook al zie ik zelf ook minpunten.	
E.4	Ik blijf achter de docenten in mijn school staan, ook al spreken andere belanghebbenden mij daar op aan.	

Opoffering eigen belang (I)		N=353; Cronbachs $\alpha = .79$
E.21	Ik steun de docenten in mijn school onder alle omstandigheden, zelfs als dat ten koste gaat van mijn eigen belang.	
E.9	Ik offer mijn persoonlijke belang op als dat de docenten in mijn school ten goede komt.	
E.13	Ik kom op voor het belang van de docenten in mijn school, zelfs als het ten koste gaat van mijn eigen belang.	

Opoffering door acceptatie van consequenties voor eigen gedrag		N=356; Cronbachs $\alpha = .62$
E.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.	
E.5	Ik help de docenten in mijn school, zelfs als dat voor mij extra verantwoordelijkheden inhoudt.	
E.17	Ik neem risico's als ik de overtuiging heb dat de doelen van docenten binnen mijn school daarmee kunnen worden bereikt.	

Buffering		N=339; Cronbachs $\alpha = .76$
E.8	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.	
E.19	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.	
E.2	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.	
E.6	Ik probeer eventuele 'schade' voor docenten zo beperkt mogelijk te houden, ook al moet ik daarmee concessies doen aan beleidsvoornemens van hogerhand.	
E.15	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.	
E.20	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.	