

Organisatie ontwikkeling in schoolsystemen: een introductie

J. H. G. I. GIESBERS EN R. VAN DER VEGT,

Subfakulteit Pedagogische en Andragogische Wetenschappen, Katholieke Universiteit Nijmegen

1. *Waarom dit artikel?*

Het gedrag van mensen in organisaties is een objekt van gedragswetenschappelijk onderzoek en onderwijs. De kennis omtrent het functioneren van verschillende grote sociale systemen neemt toe. Ten aanzien van schoolorganisaties is echter reserve vereist, hoewel ook hier op interessante ontwikkelingen gewezen kan worden. Wat het buitenland betreft denken we bijvoorbeeld aan het werk van Miles, Schmuck en Runkel, Bidwell, Gross e.a., Havelock in de Verenigde Staten¹, aan Richardson, Hopper, Lacey, Hoyle, Hughes in Engeland², aan Peter, Robinsohn en Thomas, Schulz en Thomas in Duitsland³.

In ons eigen land hebben – zij het vanuit verschillende gezichtshoeken – Marx, Van Praag, Knip, Preyn, Van Kemenade, Wesselingh, Roggema, Kaldenbach, Giesbers⁴ e.a. theoretische en praktische bijdragen geleverd. Een en ander neemt echter niet weg dat een organisatie-theoretische studie van de school in Nederland nog weinig ingang vindt; een overzicht van de inhoud van bijvoorbeeld de laatste tien jaargangen van een tijdschrift als *Pedagogische Studiën* staft deze mening.

We noemen een aantal redenen waarom grotere aandacht voor het functioneren van schoolorganisaties dringend gewenst is.

– *Accentverschuiving ten aanzien van doelstellingen.* Men kan bezwaarlijk beweren dat de doelstellingenproblematiek op het moment geen rol speelt in ons onderwijs. Van Kemenade stelde in een dagbladinterview (1973) deze problematiek als een konfrontatie tussen vier complexe doelstellingen: kultuuroverdracht, cultuurvernieuwing, persoonsgerichte vorming en beroeps-

voorbereiding. Veel discussies over onderwijs spelen zich rond een van de vier polen af. Zo heeft men in de meer traditionele opvatting vooral aandacht voor overdracht van de culturele erfgoederen en beroepsvoorbereiding; de huidige tijd vraagt echter met veel aandrang om cultuurvernieuwing en vorming tot verdere persoonlijke ontplooiing. Uiteraard is dit een vereenvoudigde voorstelling van zaken, maar de doelstellingenproblematiek binnen ons huidige onderwijs wordt er niettemin beknopt mee aangeduid.

– *Veranderende relatie school als organisatie – sociale omgeving.* We kiezen voor de omschrijving van het begrip organisatie als een specifiek samenstel van mensen en middelen (d.w.z. een systeem) dat volgens plan doelen probeert te realiseren (de organisatie als instrument). In zijn algemeenheid is deze omschrijving van toepassing op de school als een sociaal systeem, maar: Wat bedoelt men met systeem? Wat moet men zich voorstellen bij mensen en middelen? Staat of valt een organisatie met een al dan niet planmatige opzet? Welke is de relatie tussen het plan dat de organisatie volgt en de doelen die zij nastreeft?

Beantwoording van al deze vragen is uiteraard niet mogelijk binnen het kader van een tijdschriftartikel; het is echter wel noodzakelijk het begrip systeem beknopt toe te lichten. Rapoport omschrijft een systeem als een bundel relaties, Beerling definieert het begrip als een werkverband van delen, elementen of variabelen. Deze formuleringen worden duidelijker als men denkt aan voorbeelden zoals het menselijk lichaam, het maatschappelijk bestel, een organisatie, een schoolklas e.d. Men kan systemen verdelen naar de aard van de relaties tussen de samenstellende delen en komt zodoende tot fysische, biologische, chemi-

sche en sociale systemen. Een voor ons doel belangrijk indelingscriterium is de mate waarin het sociale systeem met zijn omgeving in contact staat. In verband hiermee kan men open of gesloten systemen onderscheiden, een indeling die nuttig is bij het denken over de school. Is de school een ivoren toren, een in zichzelf besloten wereldje, of een naar buiten openstaande organisatie die op haar omgeving inwerkt maar evenzeer door die omgeving beïnvloed wordt? Het is duidelijk dat de school meer dan in het verleden als een open sociaal systeem gezien wordt. Ontwikkelingen en verworvenheden in de omgeving stellen hoge eisen aan het 'opname-vermogen' van de school. Doelstellingen van kultuuroverdracht moeten worden geïntegreerd met die van - vernieuwing; de opdracht tot beroepsvoorbereiding wordt als te eng ervaren. Aldus wordt de school meer als een open systeem gezien dat onder de directe en wisselende invloed van krachten uit de omgeving staat. Dit betekent dat de school meer dan ooit in staat moet zijn die krachten te onderkennen en te toetsen om ze te kunnen omzetten in onderwijs voorzieningen.

- *Schaalvergroting*. Dit punt spreekt voor zichzelf en behoeft weinig nadere toelichting. Een voorbeeld moge volstaan: in 1955 kende ons land 14 UTS met 3036 leerlingen en 200 leraren. Thans zijn er 75 MTS (de naam is intussen gewijzigd) met 35.000 leerlingen en 2750 leraren. Een ons bekende MTS had in 1968 100 leerlingen, vier jaar later 500.

- *Veranderende opvattingen over het schoolleiderschap*. De pre-mammoet formule - een der leraren fungeert als directeur - heeft afgedaan en is in het nieuwe reglement rijksscholen (1973) vervangen door: de rector is belast met de leiding van de school en is tegenover de Minister verantwoordelijk voor de gang van zaken op school. Grote nadruk op 'managing' aspecten, ontwikkelingen in de richting van een meerhoofdige leiding, toenemende omvang en complexiteit van de organisatie, groeiende afstand schoolleider - leraren en leerlingen, de roep om democratisering, participatie e.d. maken een heroriëntering van de schoolleidersfunctie noodzakelijk (Giesbers, 1973, a). Deze heroriëntering betreft

echter niet uitsluitend de rol van de schoolleider, maar hier is tevens het gehele netwerk van relaties en taken binnen de school in het geding.

- *Accentverschuiving in de rol van leraar*. We doelen hier niet slechts op de ontwikkeling van vakspecialistische docent naar vakspecialistische en sociaal-educatieve begeleider van ontwikkelingsprocessen. Kijkend door een organisatie-theoretische bril kan men ook vaststellen dat de leraar een grotere rol moet gaan spelen in de buiten-curriculaire activiteiten van zijn school. Zo zal hij meer dan in het verleden gebruikelijk was gaan participeren in de beleidsvoering. Dat deze eis bij veel docenten op weerstand stuit toont het rapport *Taakanalyse*⁵ aan.

- *Onderwijstechnologische ontwikkelingen*. Of men hierbij denkt aan het introduceren van de computer of aan het werken met niveaugroepen, ieder facet van onderwijstechnologie is belangrijk en heeft zijn konsekventies voor het functioneren van de school als organisatie. Dit betekent dat binnen de school mogelijke weerstanden tegen onderwijskundige veranderingen moeten kunnen worden onderkend en zonodig behandeld.

- *Verkeerd gerichte kritiek op het onderwijs*. We menen dat de golven van kritiek ten onrechte de docenten overspoelen, die primair en alleen verantwoordelijk worden gesteld voor de feilen en vaak het falen van ons onderwijs systeem. Bepaalde leraren-groeperingen zullen ongetwijfeld weinig veranderingsgezind zijn en 'het onderwijs' zal op vele buitenstaanders wel de indruk maken weerbarstig en star te zijn. Deze constatering en de daaruit voortvloeiende verwijten over en weer zijn niet in het belang van het onderwijs en de daarbij betrokkenen. Zoals altijd is ook hier de waarom-vraag interessanter. Wat is de oorzaak van de door vele auteurs beschreven weerstand tegen verandering, waarom lijkt ons onderwijssysteem zoveel op een logge, moeilijk bij te sturen mammoettanker? De structuur van ons onderwijs en de binnen die structuur bestaande netwerken van menselijke relaties bemoeilijken een slagvaardige aanpassing bij wetenschappelijke en maatschappelijke ontwikkelingen. Eenvoudiger en daarom simplificerend geformuleerd: docenten zijn niet per definitie con-

servatief en experiment- vijandig, maar de condities in hun werkomgeving zijn er veelal niet naar om de risico's te lopen die verbonden zijn aan elk experiment. Te gemakkelijk wordt over het hoofd gezien dat wijzigingen in het leerplan, nieuwe didactische werkvormen, andere toetsingsmethoden e.d. organisatorische en interpersoonlijke gevolgen hebben. Harmonisatie in de brugklas, teamteaching, ouderparticipatie, integratie kleuter-basisschool, deelneming van docenten in de beleidsvoering, zijn niet uitsluitend onderwijskundige kwesties maar betreffen evenzeer het samenwerken van mensen en de structuur van de schoolorganisatie. Door weloverwogen de structuur van de menselijke betrekkingen binnen de school te veranderen, kunnen *voorwaarden* worden geschapen voor het verwezenlijken van noodzakelijke onderwijskundige en organisatorische veranderingen. Door actief aan het scheppen van die voorwaarden mee te werken zijn de leden van een schoolorganisatie zelf betrokken in een proces van organisatieontwikkeling. Met behulp van een organisatiedeskundige, en dus in het kader van een gezamenlijk project, richten zij hun denken en doen op het verbeteren van de structuur en dynamiek van hun school, opdat de gestelde doelen tenslotte beter kunnen worden verwezenlijkt. De algemene doelstelling van organisatie ontwikkeling kunnen we daarom voorlopig omschrijven als het scheppen van voorwaarden en werkwijzen (bv. normen, waarden, wijzen van functioneren), die creatieve probleemoplossing mogelijk maken, dit als basisvoorwaarde om de school als organisatie haar taak en opdracht beter te laten vervullen.

2. *Organisatie ontwikkeling*

In hun boek *Organization Development* (het begrip wordt vaak afgekort als OD) definiëren French en Bell OD bondig als 'collaborative management of the organization's culture'⁶, waarbij *collaborative* duidt op de functionele samenwerking tussen organisatieleden en -ontwikkelaar, *management* synoniem is met sturing, beheersing, ontwikkeling, terwijl *culture* betrek-

king heeft op normen, waarden, overtuigingen en op de doelstellingen en wijzen waarop deze in de organisatie nagestreefd worden. Bij de verschillende auteurs bestaat overigens een duidelijke mate van overeenstemming over het begrip OD. Zo spreekt Hornstein van een 'process of planned cultural change'⁷, Bennis van een 'complex educational strategy to change the beliefs, attitudes, values and structure of organizations'⁸, Blumberg van een 'generalized social technology through which schools can change themselves into more viable, open and organic systems'⁹ en Buchanan van een 'systematic, problem-solving process undertaken by members of an organization, with assistance from consultants (change agents), to improve the organization in such a manner that it can reach and sustain an effective level of functioning in a changing environment'¹⁰.

Praktijk en theorie van de organisatie ontwikkeling hebben o.a. belangrijke wortels in de human relationstheorie. Vooral wordt gebruik gemaakt van veranderingsstrategische inzichten en van methoden en technieken die hun oorsprong vonden in de 'laboratoriummethode van leren' waarvan de oorspronkelijke T-groepstraining een bekende variant is.

In de human relationstheorie worden sociaal-psychologische aspecten van het functioneren van organisaties beklemtoond, worden samenwerking en participatief leiderschap aanbevolen en geldt de opvatting dat persoonlijke arbeidsbevrediging de beste arbeidsmotivatie is. Dit in tegenstelling tot de klassieke ofwel scientific management theorie, waar de nadruk gelegd wordt op productiviteit door rationeel handelen, op efficiency en formele betrekkingen tussen de organisatieleden, op hiërarchisch gezag en controle vanuit de top van de pyramidaal opgebouwde organisatie, terwijl economisch eigenbelang als centraal voor de arbeidsmotivatie geldt.

De huidige praktijk van OD laat echter een ontwikkeling zien naar een integratie van diverse organisatie-theoretische opvattingen. Aldus wordt de organisatie als een sociotechnisch systeem gezien, d.w.z. als een werkgeheel van sociale en technische delen, van relaties en struk-

turen, van mensen en technologieën, zoals didactische technieken, AV-media, e.d. In de organisatie als sociotechnisch systeem worden derhalve de (tussen)menselijke activiteiten geplaatst tegen de achtergrond van de in die organisatie gangbare technologie en wordt de technologie geprojecteerd op het scherm van de sociale betrekkingen. Introductie van talenpractica, van teamteaching etc. is niet alleen onderwijsvernieuwing, heeft niet alleen betrekking op de docent in kwestie maar heeft ook en niet op de laatste plaats zijn weerslag op het reilen en zeilen van de hele organisatie.

Het ontwikkelen van organisaties in socio-technische zin is daarom ook nooit het exclusieve werkterrein van één bepaalde discipline, maar veronderstelt, wanneer we aan het onderwijs denken, een intensieve samenwerking tussen bijvoorbeeld onderwijskundigen, sociaal psychologen of agogen. Organisatie ontwikkeling betekent niet louter onderwijskundige advisering of het bijhouden van technologieën; het is evenmin een uitsluitend sociaal-therapeutische bezigheid. Het concept houdt een totaalbenadering in, hoewel de accenten in bepaalde fasen van een project van organisatie ontwikkeling wel verschillend kunnen liggen. Immers, de onderwijskundig verantwoorde didactische werkvorm (bijvoorbeeld teamteaching) moet door en voor samenwerkende mensen gerealiseerd worden; anderzijds moeten kennis en kunde met betrekking tot het veranderen van tussenmenselijke verhoudingen geplaatst worden in een onderwijskundig aanvaardbaar kader. De organisatie ontwikkelaar is dan ook een professionele helper die beschikt over kennis, houdingen en vaardigheden om het schoolstelsel te diagnosticeren en het in een veranderingsproces te begeleiden. Zolang deze witte raaf er nog niet is, zal teamwork meer dan ooit een dringende eis zijn, wil men ooit komen tot een "interdisciplinaire wetenschap die het onderwijs als subsysteem van de samenleving, mede in relatie tot andere subsystemen, bestudeert en onderzoekt en op basis daarvan tracht bij te dragen tot de oplossing van theoretische en praktische vraagstukken"¹¹.

3. Problemen

In het kader van de ontwikkeling van schoolorganisaties zijn sommige van deze vraagstukken belangrijker dan andere. De organisatie ontwikkelaar zal bij uitstek geïnteresseerd zijn in kwesties zoals functionele relaties, (bv. tussen schoolleider en adjunct), besluitvorming, participatie, (professionele) autonomie, leiderschap, norm en normverandering, individuele en daarom ook organisatorische groei, doelstellingen, organisatieklimaat e.d. Per definitie zal echter de veranderingsproblematiek topprioriteit hebben: Hoe stimuleert men – aangenomen dat de organisatie verandering behoeft – de motivatie tot veranderen, hoe verzekert men zich van de noodzakelijke betrokkenheid van de organisatieleden, hoe worden plannen tot educatieve vernieuwingen tot uitvoering gebracht? Kenmerkend voor OD-activiteiten is niet zozeer het veranderen van individuen die weerbarstig zijn, wèl het wijzigen van die condities binnen de organisatie die weerbarstigheid bewerkstelligen. Veranderingsbereidheid en -vermogen worden niet slechts bepaald door attitudinale factoren, maar evenzeer door kennis, vaardigheden, materiele middelen, organisatie-factoren en door invloeden uit de omgeving. Bovendien garandeert een overwinnen van aanvankelijke individuele weerstanden nog niet dat een onderwijskundige vernieuwing daadwerkelijk wordt doorgevoerd. Een client-systeem – een school bijvoorbeeld – kan in een onderwijskundig vernieuwingsproces frustraties opdoen, omdat binnen en buiten de organisatie problemen ontstaan die zelfs met zorgvuldige en intensieve begeleiding moeilijk tot een oplossing gebracht kunnen worden. Zo zou bij introductie van teamteaching plotseling kunnen blijken dat het noodzakelijke onderlinge vertrouwen ontbreekt waardoor een met enthousiasme begonnen vernieuwing schipbreuk lijdt. Evaluaties van veranderingsplannen leveren nog al eens een negatief resultaat op; voordat men gaat evalueren is het echter nuttig na te gaan of het betreffende plan inderdaad tot uitvoering gebracht is.

Om het begrip organisatie ontwikkeling duidelijker af te palen, en om tevens een brug te slaan

naar de volgende paragraaf over strategieën noemen we kort twee vormen van ontwikkelingsactiviteiten waarbij wij betrokken zijn. Sinds enige tijd is intensief en veelbelovend overleg gaande tussen het Directoraat Her/Bijbscholing Docenten en vertegenwoordigers van onderwijsorganisaties en onderwijsinstanties om te komen tot een in-service training voor schoolleiders bij het VO. Dit overleg resulteerde in de vorming van een stuurgroep en een programmacommissie; de eerste cursussen kunnen hopelijk in 1975 tegemoet gezien worden. In een ander project werken wij samen met het directieteam van een grote scholengemeenschap. Daarbij richten we ons gezamenlijk op belangrijke problemen in het functioneren van de schoolorganisatie, d.w.z. problemen waarbij onderwijskundige, organisatorische en tussenpersoonlijke aspecten nauw verweven zijn. Waarom valt het eerste voorbeeld niet, het tweede wel onder het begrip organisatieontwikkeling?

Het bijbscholingsprogramma schoolleiders is persoonsgericht; het is een op het individu gerichte opleidings- en vormingsactiviteit, waarmee individuele roltraining (bijvoorbeeld m.b.t. het functioneren als schoolleider), persoonlijke ontwikkeling en een beter functioneren als rector of als directeur wordt beoogd. De training vindt plaats buiten de eigen werkorganisatie en dit betekent dat de individuele schoolleider na terugkeer in zijn school daar de ongewijzigde, soms kille realiteit van elke dag weer aantreft. En hoewel hij als gevolg van zijn trainingservaringen hopelijk beter is toegerust om deze realiteit het hoofd te bieden, is het niet ondenkbaar dat zijn pas-verworven inzichten botsen met de daar bestaande verwachtingen, werkwijzen en structuren. Dit neemt niet weg dat zulk een in-service training positieve effecten kan hebben, men denke bijvoorbeeld aan een grotere veranderingsbereidheid, meer organisatorisch inzicht, e.d. bij de betrokkene. Aldus kan een dergelijke training een goede voorbereiding zijn voor een organisatie ontwikkelingsproject binnen het schoolstelsel van de oud-deelnemer.

De kaarten liggen anders wanneer de ontwikkelingsactiviteiten gericht zijn op het directieteam

(bij een grote scholengemeenschap) of op alle docenten gezamenlijk (bij een kleine basisschool). Deze benadering is op het functioneren van de hele groep gericht; ze is in wezen een opleidings- en vormingsactiviteit die de effectiviteit en de creativiteit van de groep als taakgeoriënteerd geheel wil verhogen. Het gaat hier niet, zoals bij het eerste voorbeeld, om persoonlijke verandering door individuele roltraining buiten het systeem, maar om ontwikkeling van de organisatie: de school zelf is de trainingswerkplaats. Het spreekt vanzelf dat een project van organisatie ontwikkeling wel kan beginnen bij het directieteam, maar zich geleidelijk aan uitbreidt tot andere sectoren van de organisatie (bijv. de vaksecties) en/of andere categorieën van organisatieleden (bijv. leraren, leerlingen, administratieve en technische stafdiensten).

4. Benaderingswijzen

De keuze van de organisatie ontwikkelingsmethode of -techniek is van vele factoren afhankelijk, zoals: de probleemstelling, degene die het probleem formuleert, de plaats waar de probleemstelling geformuleerd wordt (leiding, middle management, grondvlak), het type en de aard van de organisatie, de organisatiegrootte, de voorkeur en expertise van de organisatie ontwikkelaar, de toestand waarin de organisatie zich bevindt. Steeds staan echter de volgende kernvragen centraal (zie Bennis 1969, p. 44 e.v.). Ten eerste: zijn de fundamentele doelen die de organisatie ontwikkelaar met zijn activiteiten nastreeft in te passen binnen de doelen van de organisatie? Ten tweede: is het cliënt-systeem rijp voor OD? Het woord 'rijp' slaat vooral op wat men wel noemt 'cultural readiness'. Zijn de normen, waarden, gedragspatronen, werkwijzen, etc. die de organisatie ontwikkelaar tracht te ontwikkelen in overeenstemming met de gangbare normen etc., die binnen de organisatie voor de leden gelden. Een zekere mate van discrepantie is vaak onvermijdelijk en kan zelfs stimulerend werken. Een te grote discrepantie kan echter weerstanden, aarzelingen of onzekerheden bij de leden van de

organisatie vergroten en het projekt, dat immers veelal als een samenwerkingsprojekt wordt opgevat, doen stranden. Een op participatie gerichte organisatie ontwikkelaar zal bijvoorbeeld veel moeilijkheden ondervinden in een sterk autoritaire schoolorganisatie. Ten derde: zijn de sleutelfiguren in de organisatie betrokken bij het ontwikkelingsprogramma en zijn zij bereid en in staat engagement en ondersteuning te geven? Ten vierde: zijn de organisatieleden voorbereid en georiënteerd op het ontwikkelingsprogramma? Bij dit punt is het goed niet alleen te denken aan mondelinge en/of schriftelijke informatie; het is essentieel om voor alle betrokkenen het ervaringsmoment te introduceren. Werken met niveaugroepen is iets anders dan het lezen van optimistische of pessimistische artikelen over dit onderwerp.

In de rest van deze paragraaf willen wij een aantal organisatie ontwikkelingsmethoden schetsen en trachten in de verwarrende hoeveelheid enige systematiek aan te brengen. Wij stelden reeds dat de keuze van de methode door diverse factoren bepaald wordt; elk van deze determinanten (probleemstelling, organisatiegrootte e.d.) kan dus de dimensie zijn waarop men een classificatie kan uitzetten.

Zo gaan bijvoorbeeld French en Bell¹² uit van het begrip effectiviteit en komen dan tot een vijfdeling, te weten benaderingen gericht op het verhogen van de effectiviteit van individuen (training in probleemoplossingstechnieken), van kleine groepen (relatietraining), van grotere groepen (teamvorming), van intergroeprelaties (communicatietraining), van de totale organisatie (confrontation meeting: een korte, intensieve bijeenkomst van bijvoorbeeld een dag waarin de organisatie kritisch haar eigen functioneren doorlicht). Ook kan men bij het classificeren uitgaan van een combinatie van meerdere factoren. Bovengenoemde auteurs kruisen de dimensies individu-groep en taak (de 'wat' vraag)-proces (de 'hoe' vraag). Er ontstaan dan vier klassen van benaderingen: individu-taak (de bemoeienis betreft vooral het plannen van carrieres), individu-proces (de bemoeienis betreft training in

sociale vaardigheid), groep-taak (de bemoeienis beoogt teamvorming), groep-proces (de bemoeienis richt zich op vormingsdoelstellingen).

Het hele terrein van organisatieontwikkeling overziende komt Greiner¹³ tot de volgende indeling in strategieën: de decreet benadering, waarbij het ontwikkelingsplan voornamelijk vanuit de top van de organisatie geïnitieerd wordt; de vervangingsstrategie volgens welke personen in sleutelposities door andere vervangen worden waardoor er nieuw bloed in de organisatie komt; de structurele benadering die de structuur van de werkrelaties binnen de organisatie tracht te veranderen; de groepsbeslissingsmethode, die participatie benadrukt in de uitvoering van noodzakelijk geachte organisatieveranderingen; trainingen in het ontwikkelen van gevoeligheid voor eigen en groepsgedrag; methoden die het vermogen tot het oplossen van problemen door de groep trachten te bevorderen; de zogenaamde datadiscussie strategie, waarbij de organisatie ontwikkelaar het te veranderen systeem voedt met relevante informatie over haar eigen functioneren, waarna de organisatieleden deze informatie zelf analyseren en bespreken om tenslotte tot de noodzakelijke vernieuwingen te komen.

Deze laatste benadering verdient nadere uitwerking, waarbij wij als voorbeeld Hornstein's bespreking van de op empirische gegevens gebaseerde veranderingsstrategieën tot uitgangspunt kiezen¹⁴. Onder deze gegevens kan men in dit verband verstaan: het feitelijk gedrag van organisatieleden, de kwaliteit van hun werk, de aard van de relaties tussen individuen en groepen, en tenslotte gegevens uit de directe omgeving van de organisatie zoals beschikbare fondsen. De procedures volgens welke men de data verzamelt, lopen uiteen van observaties en interviews tot surveys en experimenten. Omdat ons artikel de ontwikkeling van schoolorganisaties betreft waarbij de veranderingsdeskundige of een lid van de organisatie is, of in een contractuele relatie tot de organisatie staat, komen de volgende vier interventies of bemoeienissen in aanmerking voor een bespreking. Zo kan men aan interne en/of externe diagnostische surveys denken met het doel het functioneren van de organi-

satie te onderkennen, op grond waarvan tot wenselijke veranderingen kan worden besloten. De gegevens die naar voren komen uit een motivatie onderzoek onder leerlingen van een SG kunnen resulteren in experimenten met het facultatief stellen van lessen in de bovenbouw. Wil bovengenoemde diagnostische survey werkelijk tot verandering stimuleren, dan moet zij gecombineerd worden met een tweede interventie, namelijk terugkoppeling van de relevante gegevens naar de relevante leden van de organisatie (survey feedback) waar die gegevens door middel van interpretatie-, analyse-, discussie- en besluitvormingsprocessen de kiemen van nieuwe ontwikkelingen, c.q. organisatie-experimenten kunnen zijn.

Dergelijke innovaties moeten echter op hun waarde getoetst worden en daartoe kan een derde interventie gebruikt worden, nl. evaluatie-onderzoek. Hiermee kan worden nagegaan in hoeverre een ingevoerde onderwijskundige verandering, met de daarmee gepaard gaande organisatorische voorzieningen, het bedoelde effect had.

Tot slot is ook het zgn. actie-onderzoek een goed voorbeeld van een veranderingsstrategie waarbij alle betrokkenen zich baseren op gegevens die voor hen in de organisatie voorhanden zijn. Deze gegevens worden door hen zelf verzameld en geïnterpreteerd, waarna veranderingsdoelstellingen worden geformuleerd en actieplannen worden opgesteld en uitgevoerd. Zo kan bijvoorbeeld m.b.v. een organisatie ontwikkelaar het lerarencorps betrokken worden bij de opzet en uitvoering van een onderzoek naar het functioneren van vaksecties binnen de schoolorganisatie.

Ontwikkeling van organisaties, verandering in schoolsysteem, hoeft niet per definitie gepland te zijn, maar kan ook onwillekeurig geschieden, omdat bijvoorbeeld het leerlingenaantal om welke reden dan ook toe- of afneemt. Het ligt echter voor de hand dat vooral de geplande veranderingen bij uitstek object van wetenschappelijk onderzoek zijn. In dit verband komen Chin en Benne¹⁵ tot de volgende indeling. Zij spreken op de eerste plaats van empirisch-rationele veranderingsstrategieën, d.w.z. strategieën, die gebaseerd zijn op de overweging dat menselijke ratio-

naliteit en/of eigenbelang de drijfveren zijn van verandering in gedrag of werkwijze. Voorbeelden in deze categorie van veranderingsstrategieën zijn de psychometrie en sociometrie met hun streven individuen een bij hun aangepaste plaats in de organisatie te bieden. Een ander voorbeeld is het utopisch model als instrument om een sociaal systeem te ontwikkelen; de toekomstvisie wordt richtsnoer bij de veranderingen die men in het huidige systeem aanbrengt. Een tweede groep veranderingsstrategieën wordt aangeduid als normatief-reëducatief, d.w.z. strategieën die gebaseerd zijn op de overweging dat verandering in gedrag en werkwijze in wezen verandering van bestaande normen en waarden inhoudt. Deze benaderingen benadrukken actieve participatie en samenwerking. Essentieel is echter steeds dat organisatie ontwikkelaar en leden van de betreffende organisatie gezamenlijk tot een diagnose van de problemen komen, om van daaruit verdere acties te ondernemen. Kenmerkend voor veel organisatie ontwikkelingswerk is dat gemeenschappelijk voorwaarden binnen de organisatie worden geschapen die het de leden van de organisatie mogelijk moeten maken de problemen die zij ervaren zoveel mogelijk zelf op te lossen.

Als men kan stellen dat de empirisch-rationele veranderingsstrategieën vooral cognitief van aard zijn en de normatief-reëducatieve vooral sociaal-emotioneel gekleurd zijn, dan onderscheidt de derde categorie, de coercieve, zich door de nadruk op politieke, economische en morele machts- en drukmiddelen om veranderingen te bewerkstelligen. Krappe financiële middelen nopen het HO tot herprogrammering, het politiek geïnspireerde streven naar spreiding van macht, kennis en inkomen biedt in menigeens opvatting argumenten voor invoering van de Middenschool.

Een organisatie ontwikkelingsmodel dat door zijn eenvoud praktische toepasbaarheid heeft is beschreven door Leavitt¹⁶. In zijn ogen is een organisatie een systeem dat gebaseerd is op vier elkaar beïnvloedende factoren: mensen, werktuigen, structuur en taken. Bij mensen denken we bijvoorbeeld aan docenten met hun attitudes,

normen, verwachtingen, noden, etc. Werktuigen kan men verstaan als de uitrusting, gebouwen, onderwijsleermiddelen e.d. Structuur verwijst naar het gezag-, communicatie-, coördinatie- en informatiesysteem. Taken, tenslotte, heeft betrekking op de doelstellingen van de organisatie. Omdat de vier basisfactoren onderling afhankelijk zijn, zal verandering van bijvoorbeeld de doelstellingen resulteren in veranderingen bij de overige drie factoren.

Wel kan men stellen dat elke basisfactor een voor die factor specifieke groep veranderingsmethoden heeft. Zo is er bijvoorbeeld een nogal vanzelfsprekende relatie tussen de factor mensen en funktieverruiming (job-enrichment), tussen werktuigen en het ontwikkelen van nieuwe didactische hulpmiddelen tussen structuur en het stimuleren van participatie, tussen taken en het bevorderen van effectiviteit en efficiency in het onderwijs.

Als afsluiting van ons beknopt overzicht volgt een weergave van de opzet van een organisatie ontwikkelingsproject door Lawrence en Lorsch¹⁷ Hun model bestaat uit 7 fasen:

1. De organisatieleiding constateert een discrepantie tussen de gewenste en de aktueel gerealiseerde doelstellingen. Dit kan voor haar reden zijn om de hulp van een organisatie ontwikkelaar in te roepen.
2. Laatstgenoemde bestudeert de organisatie ten einde te komen tot een descriptieve diagnose, een zo exact en waarheidsgetrouw mogelijke beschrijving van de organisatie, haar functioneren, haar sterke en zwakke kanten.
3. Op basis van fase 2 tracht hij nu te komen tot een prescriptieve diagnose, d.w.z. hoe moet de organisatie zich ontwikkelen om de gewenste doelstellingen te bereiken, en welke zijn derhalve de doelen van de organisatie ontwikkelingsactiviteiten.
4. De gegevens uit beide diagnoses worden teruggekoppeld naar de sleutelfiguren of -groepen in de organisatie; deze 'feedback' is noodzakelijk met het oog op informatie, communicatie en de vereiste samenwerking tussen organisatie ontwikkelaar en klient-systeem.
5. Een aktie-plan wordt ontwikkeld en werk-

wijzen gekozen om de kloof tussen gewenste en aktueel gerealiseerde doelstellingen te overbruggen.

6. Het aktie-plan wordt, gewoonlijk fase-gewijs, ingevoerd.
7. De resultaten worden geëvalueerd door vergelijking met de doelstellingen van het organisatie ontwikkelingsproject. Het is niet uitgesloten dat deze evaluatie uitmondt in een nieuwe OD cyclus.

5. Besluit

Met dit artikel wilden we meer bekendheid geven aan de algemene doelstellingen en werkwijzen van organisatie ontwikkeling. We deden dit vanuit de overtuiging dat organisatie ontwikkeling één van de mogelijkheden is om schoolsystemen en onderwijs beter, en dat betekent ook creatiever, te laten functioneren. Externe en interne invloeden dwingen docenten en scholen tot noodzakelijke veranderingen in structuren en in werkverhoudingen. In dit proces kan de organisatie ontwikkelaar een helpende rol vervullen, d.w.z. samen met het klient-systeem tracht hij kondities te ontwikkelen die moeten bevorderen dat de organisatieleden tenslotte zoveel mogelijk zèlf hun structurele en tussenpersoonlijke problemen oplossen.

In de laatste zin ligt de nadruk op het woord 'zelf', omdat de aldus gewijzigde structuren en relatiepatronen geen eeuwigheidswaarde hebben maar na verloop van tijd weer verandering of bijstelling behoeven. Het is een gezonde organisatie die deze uitdaging tot innoveren steeds weer aanneemt.

Literatuur

1. Miles, M.: *Innovation in Education*, New York 1964.
The development of innovative climates in educational organizations, in: *Tijdschrift voor Agologie* 1972, 1, p. 15 e.v.

- Schmuck, R., Runkel, Ph.: *Handbook of Organization Development in Schools*, Oregon 1972.
- Bidwell, Ch.: The School as a Formal Organization, in: March, J.: *Handbook of Organizations*. Chicago 1965.
- Gross, N. et al.: *Implementing Organizational Innovations*, New York 1971.
- Havelock, R.: *A Guide to Innovation in Education*, Michigan 1970.
2. Richardson, E.: *The Teacher, the School and the Task of Management*, London 1973.
 - Hopper, E. (ed.): *Readings in the Theory of Educational Systems*, London 1971.
 - Lacey, C.: *Hightown Grammar*, Manchester 1972³.
 - Hoyle, E.: Planned Organisational Change in Education, In: *Research in Education*, 3, May 1970.
 - Hughes, M. (ed.): *Secondary School Administration*, Oxford 1970.
 3. Peter, H.: *Die Schule als Soziale Organisation*, Weinheim - Basel 1973.
 - Robinson, S. - Thomas, H.: *Differenzierung in Sekundarschulwesen*, Stuttgart 1968.
 - Schulz, W. - Thomas, H.: *Schulorganisation und Unterricht*, Heidelberg 1967.
 4. Kemenade, J. van: *Het Onderwijs als Organisatie*, intern paper Sociologisch Instituut, K.U.N. 1971.
 - Wesselingh, A.: Het onderwijs als organisatie, in: Kemenade, J. van (ed.): *Bijdragen uit de onderwijswetenschappen*, Alphen 1973.
 - Roggema, J.: *De Schoolse School*, Assen 1970.
 - Kaldenbach, A.: *Organisatie en organisatieverandering*, intern paper A.P.S., z.j.
 - Giesbers, J.: *Schoolorganisatie en Scholleiding*, Nijmegen 1973, a.
 - Leraar-zijn, Schoolorganisatie, Le-*
raar-worden, Groningen 1973, b.
- Het carrièrebeginsel in de schoolorganisatie, in: *Omologie* 1974, 5, 7.
5. *De taak van de Leraar in het Voortgezet Onderwijs*, 's-Gravenhage 1972.
 6. French, W. - Bell, C.: *Organization development*, Englewood Cliffs 1973, p. XIII.
 7. Hornstein, H. (ed.): *Social Intervention*, New York 1971, p. 357.
 8. Bennis, W.: *Organization Development*, Reading 1969, p. 2.
 9. Blumberg, A.: The School Organization as the Target of Change, in: *Educational Technology*, Oct. 1972, p. 9.
 10. Buchanan, P.: Organization Development as a Process Strategy for Change, in: *Educational Technology*, Oct. 1972, p. 10.
 11. Velema, E.: In: Verslag Tweede Conferentie Onderwijskunde, in: *Pedagogische Studiën*, Febr. 1974, p. 67.
 12. Zie no. 6, p. 107.
 13. In: Bennis, W. - Benne, K. - Chin, R.: *The Planning of Change*, London 1972³, p. 82 e.v.
 14. Zie no. 7, p. 255 e.v.
 15. Chin, R. - Benne, K.: General Strategies for Effecting Changes in Human Systems, in no. 13, p. 32 e.v.
 16. In: Clark, P.: *Action Research and Organizational Change*, London, 1972 p. 26 e.v.
 17. Zie no. 10, p. 12

Curricula Vitae

De auteurs van dit artikel zijn respectievelijk lector in de pedagogiek en algemene didactiek t.b.v. de lerarenopleiding en hoogleraar in het sociaal-pedagogisch en andragogisch onderzoek, aan de K.U.N.