

Working apart together

Collectief handelingsvermogen in twee docententeams in het hbo

Daniel van Middelkoop
Mathieu Portielje
Peter Horsselenberg

Het handelen van docententeams heeft grote invloed op de kwaliteit van het onderwijs en het succes van studenten. Toch wordt in het hoger beroepsonderwijs relatief weinig aandacht besteed aan de vraag of en onder welke omstandigheden teams van docenten goed functioneren. In dit artikel worden aan de hand van twee praktijkcases uit een longitudinaal actie-onderzoek de totstandkoming van het handelingsvermogen van teams verkend. We richten ons daarbij op de invloed van de kenmerken van het team zelf en van de organisatiestructuur. We sluiten af met de vraag hoe het vermogen tot handelen van docententeams versterkt kan worden en wat de rol van HRM daarin is.

Trefwoorden: Teamprofessionalisering, hoger onderwijs, handelingsvermogen, organisatiestructuur, rol van HR, teams, zelfsturing

Inleiding

De grote invloed van de docent op de kwaliteit van het (hoger beroeps) onderwijs en het studiesucces van studenten wordt breed erkend (zie bijvoorbeeld Hattie 2008, Hulsbos e.a., 2012). Een belangrijke voorwaarde om die potentiële invloed te verwezenlijken is de zeggenschap van die docent over het eigen werk en het vermogen om daar gebruik van te kunnen maken. We spreken in dat geval over het handelingsvermogen¹ van de docent (Priestley, Biesta & Robinson 2015).

De Onderwijsraad (2016) legt de nadruk niet op het individu, maar op het handelingsvermogen van docententeams. De invloed van de docent is weliswaar groot, maar deze krijgt vorm in een complexe en dynamische omgeving, waarbinnen de docent wordt geconfronteerd met steeds complexere vraagstukken (De Korver, 2007). De expertise en rollen van professionals komen samen in teams, waar in samenwerking naar een oplossing voor die vraagstukken wordt gezocht (Van Veldhuizen, 2011). Een team is daartoe in staat wanneer het zelf in hoge mate de doelen van het werk bepaalt, het werk inricht en de verantwoordelijkheid neemt voor de kwaliteit van dat werk. Belangrijke voorwaarden daarvoor zijn

Dr. D. van Middelkoop, Drs. M. Portielje en Drs. P. Horsselenberg zijn allen verbonden aan het lectoraat teamprofessionalisering en gedifferentieerd HRM van de Hogeschool van Amsterdam.

enerzijds de professionele ruimte vanuit 'de structuur' en anderzijds het professioneel handelingsvermogen dat voortkomt uit het team zelf (Priestley, Biesta & Robinson, 2015).

De verwachtingen over docententeams zijn hooggespannen. Teams worden al geruime tijd gezien als een belangrijke voorwaarde om het handelen van docenten te versterken. De onderwijssocioloog Hargreaves stelde achttien jaar geleden al dat er sprake is van een 'emergent age of the collegial professional' (Hargreaves 2000, p. 166). In de Nederlandse onderwijspraktijk zien we dat vertaald in een sterke nadruk op (zelfsturende of resultaatverantwoordelijke) docententeams.

Tegelijkertijd is duidelijk dat er in onderwijsinstellingen vaak onvoldoende aandacht is voor de voorwaarden voor samenwerking in teams (Onderwijsraad 2016). Dezelfde Hargreaves (2000, p. 166, eigen vertaling) stelde vast dat 'al te vaak docenten zich in omstandigheden vinden, waar ze de controle over het doel van hun handelen verliezen, terwijl ze de wortel van professionele samenwerking wordt voorgehouden om niet door henzelf vastgestelde doelen te bereiken (...) in een situatie waarin er (te) weinig tijd is om elkaar te ontmoeten'.

Bij het ondersteunen van het handelingsvermogen vanuit de organisatiestructuur kunnen HRM en HR(D) een belangrijke rol spelen (Evers e.a., 2011). HRM kan ondersteunen bij het waarborgen van de noodzakelijke 'professionele ruimte' vanuit de organisatie en een team ondersteunen in zijn ontwikkeling. De verantwoordelijkheid voor HRM en HRD activiteiten schuift in veel organisaties echter steeds meer op naar het lijnmanagement (Vos e.a., 2017). De invloed van de HRM'er neemt dus af ten opzichte van het management (Lopes de Leao Leguna, 2017). Die ontwikkeling zien we ook terug in de praktijk bij hoger onderwijsinstellingen. Dat roept de vraag op in hoeverre HRM'ers in deze instellingen in staat zijn om het handelingsvermogen van teams ondersteunen.

Er lijkt dus relatief weinig aandacht voor de voorwaarden waaronder het handelingsvermogen van docententeams tot stand komt. Onderwijsinstellingen gaan veelal uit van een zekere mate van samenwerking binnen docententeams, maar vaak ontbreken de tijd, ruimte of ondersteunende condities voor docenten om samen te kunnen werken (van Middelkoop & Meerman, 2014). Wij richten ons daarom in dit paper op het collectief handelingsvermogen van teams en de voorwaarden die nodig zijn om dat handelingsvermogen te realiseren.

We onderzochten dit in twee docententeams in een grote hbo instelling in de Randstad. We voerden in 'proeftuinen professionele docententeams' een actie-onderzoek uit, waarin we niet alleen het handelingsvermogen in kaart brachten, maar waarin we ook de teams in latere fasen van het onderzoek ondersteunden bij het verbeteren van het onderwijs en het versterken van het collectief handelingsvermogen. Op die manier vervulden we naast onze rol als onderzoekers ook een rol als 'onafhankelijke' HRM'er bij de begeleiding van het team. In dit artikel presenteren we de

nulmeting, de bijbehorende interventierichtingen en de effecten van die interventies. De volgende onderzoeksvraag staat daarbij centraal:

Wat bepaalt het collectief handelingsvermogen van docenten (teams) en op welke manier kan dit handelingsvermogen versterkt worden?

We beginnen met een theoretische verkenning van de begrippen handelingsvermogen en structuur.

Theoretisch kader

Wat zegt de literatuur over hoe collectief handelingsvermogen van docententeams tot stand komt en welke variabelen daar invloed op hebben? In dit theoretisch kader gaan we in op deze vraag aan de hand van een bespreking van de kenmerken van teams en de kenmerken van structuur. Allereerst moeten we echter vaststellen wat we onder een (docenten)team verstaan.

Docententeams

Een team bestaat uit meerdere individuen, die een zekere mate van onderlinge samenhang kennen en van elkaar afhankelijk zijn voor de uitoefening van een bepaalde taak (De Moor, 1995). Daarnaast beschikken de teamleden over kwaliteiten die elkaar aanvullen en hebben ze zich geëngageerd aan een gemeenschappelijk doel waarvoor ze elkaar verantwoordelijk houden (Katzenbach & Smith 1997, p. 45).

Voor docententeams kunnen we een meer specifieke definitie geven: 'een groep docenten in een relatief vaste samenstelling die een gezamenlijke verantwoordelijkheid hebben voor het verzorgen van een volledig onderwijsonderdeel en voor een herkenbare groep studenten' (Kommers & Dresen, 2010, p. 9). Een docententeam bewaakt de voortgang van dit onderwijsonderdeel in grote mate zelfstandig en lost problemen op zonder veelvuldig een beroep te hoeven doen op een leidinggevende of een ondersteunende afdeling (Van Amelsvoort, 2003; Kuipers e.a., 2010). Om zelfstandig te kunnen opereren, dient het team verantwoordelijk te zijn voor een afgebakende (team)taak, waarbij de afhankelijkheden voor het uitvoeren van deze taak zoveel mogelijk binnen het team zelf liggen (Kommers & Dresen, 2010).

Er moet daarnaast sprake zijn van een redelijk stabiele personele samenstelling van een team. Bij voorkeur is het team niet kleiner dan vier personen en niet groter dan twintig personen, waarbij een grootte van acht tot twaalf personen optimaal is (Van Amelsvoort & Jaarsveld, 2000). Het team is dan klein genoeg om snel besluiten te kunnen nemen en zicht te hebben op de individuele bijdrage aan de teamdoelen, maar groot genoeg een compleet proces uit te kunnen voeren en gebruik te maken van een bepaalde mate aan diversiteit van vaardigheden (Kommers & Dresen, 2010, p. 34).

Handelingsvermogen

Bovenstaande laat zien dat de eigenschappen van teams invloed hebben op het handelen van een team. Een goed functionerend team is in staat tot collectief professioneel handelen – het bezit het vermogen om te handelen en om zelf richting te geven aan dat handelen, op basis van eigen vrije oordelen en beslissingen (Priestley, Biesta & Robinson, 2015, p. 19).

Dit handelingsvermogen is het resultaat van:

1. Het collectieve doel van het team
2. De teamcultuur en diversiteit in het team
3. De structuur waarbinnen het team opereert

1. Het collectieve doel

Om te komen tot collectief handelen, moet het team een gemeenschappelijk doel (de intentie om gezamenlijk te handelen) hebben. Dit doel moet voor alle teamleden helder zijn, en de individuele teamleden moeten dit gemeenschappelijke doel accepteren en dragen (Kommers & Dresen, 2010). Dit doel kan uiteraard niet los gezien worden van de structuur waarin het vorm krijgt - de doelen en kaders van de opleiding of organisatie bijvoorbeeld. Maar een team zal aan dat bredere doel een eigen invulling moeten geven, specifiek voor het onderwijs waar het team verantwoordelijk voor is. Het teamdoel kan in lijn liggen met het beleid of de visie van instelling of overheid, maar kan ook in gaan tegen het beleid of een eigen invulling geven aan de visie van de instelling (Priestley, Biesta & Robinson, 2015).

2. Teamcultuur en teamdiversiteit

Het handelingsvermogen van docenten komt niet tot stand 'uit het niets', maar is gebaseerd op het verleden. Een team bouwt door de jaren heen bepaalde denk- en handelingspatronen op. Deze denk- en handelingspatronen bieden het team stabiliteit en orde en verschaffen continuïteit aan de onderlinge interacties (Emirbayer & Mische, 1998, p. 971). Men spreekt dan van een teamcultuur, waarin men opvattingen en normen deelt over hoe te handelen (De Moor, 1995).

Ook de diversiteit in het team is van invloed op het collectief handelingsvermogen. Er kan daarbij onderscheid gemaakt worden tussen functionele verschillen en demografische verschillen (Van Middelkoop & Meerman, 2014; Knippenberg, de Dreu & Homan, 2004). Docenten verschillen functioneel van elkaar door middel van hun competenties en (professionele) ervaring. Demografisch kunnen docenten van elkaar verschillen op het gebied van leeftijd, geslacht, achtergrond en de daarmee samenhangende persoonlijke biografie. In effectieve teams wordt van deze verschillen gebruik gemaakt (Katzenbach & Smith, 1997; Cox 2001). Een belangrijke voorwaarde is dat men op de hoogte is van elkaars kwaliteiten en dat het mogelijk is om elkaars functioneren te bespreken (Kommers & Dresen, 2010).

3. De structuur waarbinnen het team opereert

Structuur kan gedefinieerd worden als ‘het stelsel van afspraken en regels die worden gemaakt om gedrag te sturen. De afspraken en regels kunnen betrekking hebben op de verdeling van taken, verantwoordelijkheden en bevoegdheden, op de verdeling van macht en zeggenschap, en op de manier van communiceren en samenwerken. In het geval van het onderwijs vindt dat plaats op het macroniveau van overheden, op organisatieniveau en op opleidingsniveau’ (Onderwijsraad, p. 18-19). Er wordt in dit verband ook wel gesproken van de *professionele ruimte* (Vermeulen, Vink & Roman, 2012) of *handelingsruimte* (Leat, Livingston & Priestley, 2013) die docenten hebben binnen een bestaande structuur.

Structuur kan het handelingsvermogen van docenten beperken, maar ook juist versterken (Giddens, 1984). Uit ons eerder onderzoek in 25 teams in het hbo blijkt dat een aanzienlijk deel van de docenten de structuur van de organisatie eerder als beperkend dan als versterkend ervaart. Deze beperkingen worden met name gevoeld rond de beschikbare tijd voor het werk enerzijds en de regelgeving en verantwoordingsplicht anderzijds (van Middelkoop & Meerman, 2014). Veel docenten lijken zich ‘gevangen’ te voelen in een structuur die sterk het handelen bepaalt, maar waarop zij zelf niet of maar zeer beperkt invloed hebben.

Structurele en culturele voorwaarden vanuit de organisatie hebben een grote invloed op de mogelijkheden voor docenten(teams) om te werken aan hun eigen professionele ontwikkeling, en daarmee ook op hun vermogen om te kunnen handelen (Evers e.a., 2011). Onder die structurele voorwaarden valt ook het HRM-beleid binnen onderwijsinstellingen (Evers e.a., 1998) en de aan- of juist afwezigheid van HRD-faciliteiten om tot leren te kunnen komen (Van der Heijden, 2003). Met name HRM/HRD en opleidingsmanagers/schoolleiders worden een belangrijke rol toegedicht bij het scheppen van structurele voorwaarden voor het faciliteren van handelingsvermogen van docenten (Korver, 2007; Kessels, 2012; Fruytier e.a., 2010). Hierbij kan gedacht worden aan ‘harde’ voorwaarden als beschikbare tijd, maar ook aan meer ‘zachte’ voorwaarden als het bevorderen van professionele ontwikkeling (zie bijvoorbeeld Ulrich, 1997). Veel van deze literatuur richt zich echter op de professionele ontwikkeling van de individuele docent. In onderwijsinstellingen en in onderzoek is nog onvoldoende aandacht voor de rol van HRM/HRD bij de ontwikkeling van (het handelingsvermogen van) docententeams.

Vier fasen van collectief handelingsvermogen

Bovenstaande theorie over collectief handelingsvermogen en structuur kan vertaald worden naar de praktijk door het begrippenkader te vertalen naar vier fasen waarin een team zich kan bevinden qua collectief handelingsvermogen. De vier fasen zijn geënt op de ‘fasen van teamontwikkeling’ van Van Amelsvoort en Jaarveld (2000) zoals besproken in Komers & Dresen (2010).

Fase 1: Het beginnend team (bundeling individuen)

Er is eigenlijk nog geen sprake van een team (Kommers & Dresen, 2010). De teamleden handelen in zeer beperkte mate als collectief en zijn vooral gericht op hun eigen individuele taken, doelen en resultaten (Katzenbach & Smith, 1997). Het team is in sterke mate afhankelijk van de leidinggevende, die grotendeels verantwoordelijk is voor het formuleren van de doelen. Ook bepaalt de leidinggevende grotendeels de werkwijzen en verdeling van rollen in het team. Het teamoverleg wordt gezien als een overbodige verplichting en confrontaties worden veelal uit de weg gegaan omdat geen onderlinge afhankelijkheid wordt ervaren (Kommers & Dresen, 2010). De structuur van de onderwijsinstelling bepaalt in deze fase in grote mate het handelen van het team.

Fase 2: Het ontwikkelend of zoekend team (groep)

De leden van het team zijn zich bewust van de noodzaak van een gezamenlijk doel. Ze zien in dat er samengewerkt moet worden, omdat men afhankelijk is van elkaar voor het bereiken van dat doel. De focus ligt in deze fase vooral op het ontwikkelen van een gedeelde visie, het verdelen van rollen en taken en het leren kennen van elkaars kwaliteiten. In deze fase wordt de basis gelegd om gebruik te maken van de aanwezige competenties en opvattingen in het team; individuele verschillen worden voorzichtig herkend, besproken en gebruikt (Kommers & Dresen, 2010). Het team toont ook het besef dat ze (deels) zelf bepalen hoe ze omgaan met de invloed van de structuur van de onderwijsinstelling. Structuur is niet langer uitsluitend iets wat alleen maar beperkingen oplevert.

Fase 3: Het samenwerkend team

Teamleden benutten elkaars kwaliteiten om het gezamenlijk doel te behalen. De kwaliteiten van de individuele docenten zijn leidend voor het verdelen van taken en rollen. Het team opereert zelfstandig en heeft voor het dagelijkse werk geen leidinggevende nodig. Het gezamenlijke belang telt zwaarder dan de individuele belangen, omdat de teamleden het gemeenschappelijke doel als hun verantwoordelijkheid ervaren en dit dus ook van hun collega's verwachten. Het gezamenlijk handelen staat voorop en het team kent sterke overtuigingen over de situatie die zij tot stand wil brengen. Dit leidt tot gezamenlijk geformuleerde professionele normen op het gebied van didactiek, pedagogiek en de invulling van onderwijs. Studenten ervaren dat ze les krijgen van een team in plaats van individuele docenten (Kommers & Dresen, 2010). Het team weet de structuur van de onderwijsinstelling zo 'in te zetten' dat ze vooral faciliterend werkt. Deze biedt het team voldoende ruimte om te kunnen handelen als collectief.

Fase 4: Het zelfsturend team.

Het team is uiterst zelfstandig in zowel het bepalen van de doelen als in het maken van afspraken. Leiderschap ligt niet meer bij de leidinggevende maar wordt gedeeld binnen het team. Docenten coachen elkaar en gebruiken de verschillen in inzicht en kwaliteiten om van elkaar te leren. Teamleden nemen zelf het initiatief om aanpassingen in het curriculum door te voeren. De teamleden voelen zich ook verantwoordelijk voor het

leveren van een bijdrage aan strategische besluitvorming binnen de onderwijsinstelling en de opleiding (Kommers & Dresen, 2010). Het team geeft mede vorm aan de structuur van de onderwijsinstelling.

In de resultaten geven we aan de hand van deze vier fasen een beeld van de ontwikkeling van het handelingsvermogen van de twee teams waarin we onderzoek hebben uitgevoerd. Eerst gaan we echter in op de in het onderzoek gehanteerde methodiek.

Methoden

We waren geïnteresseerd in de manier waarop het handelingsvermogen van teams vorm krijgt in de praktijk en hoe ondersteuning vanuit de organisatie dit kan versterken. We hebben gekozen voor een longitudinaal kwalitatief actie-onderzoek van circa 18 maanden, waarin ruimte was om dat handelingsvermogen diepgaand in en samen met de praktijk te bestuderen. De teams onderzochten, verbeterden en evalueerden in deze opzet als 'reflective practitioners' (Schön, 1983) de eigen onderwijspraktijk.

Dit onderzoek bestond uit vier fasen. In de eerste fase vond een nulmeting plaats waarin de startsituatie van het team met behulp van individuele interviews en twee focusgroepsgesprekken in kaart werd gebracht. In de individuele interviews kwamen opvattingen over de visie op onderwijs en het vak, de invloed van structuur, individueel en collectief handelingsvermogen en de wederzijdse beïnvloeding daartussen aan bod. Ze vormden de basis voor de focusgroepsgesprekken. Doel van het eerste groeps gesprek was om de gezamenlijke visie op onderwijs en de gezamenlijke doelstellingen m.b.t. het gegeven vak vast te stellen. Met het team bespraken we daarnaast wat hen hielp en wat hen belemmerde om die visie en doelstellingen te realiseren. In het tweede gesprek gingen we in op de samenwerking binnen het team en de sterke en minder sterke kanten van het team.

In de tweede fase formuleerden de teams in twee volgende focusgroepsgesprekken interventies, gericht op (1) studenten en de bevordering van hun studiesucces, (2) de professionele ontwikkeling van individuele docenten en/of (3) de ontwikkeling van het team. In de derde fase voerden de teams de door hen zelf ontwikkelde interventies uit en in de vierde fase werden de resultaten van de interventies en de ontwikkeling van het handelingsvermogen van de docententeams geëvalueerd door middel van individuele interviews en een afsluitend focusgroepsgesprek.

Alle interviews (individueel en focusgroep) zijn op basis van anonimiteit afgenomen.

Daarnaast voerden wij als actie-onderzoekers zelf ook interventies uit. De aanpak en onze begeleiding van het team kan gezien worden als een interventie. Daarnaast hebben we soms interventies uitgevoerd op de 'structuurkant'; we zorgden ervoor dat de ruimte voor het team om te werken aan verbetering van het onderwijs en het eigen functioneren in

tact bleef, wanneer deze onder druk kwam te staan vanuit bijvoorbeeld het management van de opleiding.

Onderzoekspopulatie

We hebben onderzoek gedaan in twee teams (N=20) in een grote hbo instelling in de Randstad. Het ene team (N=11) is verantwoordelijk voor de studentbegeleiding binnen de het 1e studiejaar van een opleiding die opleidt binnen het vakgebied van de zorg. Het team bestaat voor het overgrote deel uit vrouwelijke docenten. De ervaring van de docenten wisselt, waarbij de meeste docenten zowel relatief veel onderwijservaring hebben als ervaring hebben in het werkveld.

Het andere team (N=9) verzorgt het financieel onderwijs binnen het 1e en 2e studiejaar van een opleiding in het economisch domein. In dit team zitten iets meer mannelijke dan vrouwelijke docenten; de meeste docenten hebben veel ervaring, maar er zijn relatief veel wisselingen geweest in de samenstelling van het team. Een aantal docenten werd tijdens het proeftuintraject toegevoegd aan het team.

Analyse

De data werd geanalyseerd met behulp van kwalitatieve analyse-software. Alle auteurs codeerden onafhankelijk van elkaar de data, waarna deze in onderling overleg vergeleken en gecategoriseerd werden. Het effect van de interventies is vastgesteld in een bijeenkomst waarin de auteurs per thema (organisatiestructuur, collectief doel en teamcultuur) de uitgevoerde interventies en het effect daarvan individueel vaststelden en vervolgens bespraken om zo tot overeenstemming te komen over het effect.

Resultaten

Per team bespreken we eerst de startpositie aan de start van de trajecten. Vervolgens beschrijven we de uitgevoerde interventies en het effect van die interventies op het collectief handelingsvermogen van de teams.

Team studentbegeleiding: startpositie

1. Structuur en handelingsvermogen

De mate waarin de docenten ervoeren dat de structuur hun handelingsvermogen beïnvloedt bij het lesgeven, wisselde sterk. De meeste docenten ervoeren veel individuele vrijheid bij het vormgeven van de eigen lessen. Bijna alle docenten gaven wel aan dat de sturing rond de inhoud de laatste tijd was toegenomen. Over het algemeen werd de invloed van de structuur als beperkend ervaren. Hierbij werd verwezen naar belemmeringen op verschillende niveaus van de organisatie. Op het niveau van de opleiding verwezen docenten naar de (te) grote groepsgrootte van de klassen en het feit dat de mogelijkheid tot individueel contact met studenten beperkt is, omdat niet alle studiebegeleiders ook 'regulier' les geven aan studenten. Waar de stagebegeleiding en studieloopbaanbegeleiding voorheen door dezelfde docenten werden verzorgd, werden deze nu uitgevoerd door verschillende docenten(teams). Voor de uitoefening van de taak van dit team - het monitoren en bevorderen van de persoonlijke ontwikkeling van de

student - waren studentbegeleiders dus veelal afhankelijk van vakdocenten en stagebegeleiders buiten dit team.

Ook op het niveau van de instelling als geheel kan de structuur volgens sommige docenten het handelen beperken. Hier werd dan vooral verwezen naar administratieve handelingen. De belangrijkste beperkende factor was echter de tijd die docenten ter beschikking hebben voor hun werk: *“Je krijgt om een opdracht na te kijken 10 minuten per student. Dat is niet realistisch. (...) Dat komt er dus op neer dat de meeste docenten heel veel overuren draaien. Dan ben je 's avonds of in het weekend of op je vrije dag nog dingen aan het doen.”*

Het gebrek aan tijd werd dus door een deel van de docenten opgevangen in eigen tijd. Onderlinge afstemming schoot er dan echter bij in. Ook nadenken over hoe het vak verbeterd kan worden, was hierdoor niet altijd mogelijk: *“Vrijheid kan je nemen, maar wordt onvoldoende genomen omdat het af en toe zo druk is. Dat belemmert de creativiteit, bij mij.”*

We concluderen dat de beperkende factoren van de structuur bij dit team de overhand had. De mate waarin docenten hun handelen (mede) lieten bepalen door de structuur wisselde echter per docent. Veel docenten gaven aan dat ze indien nodig vanuit hun professionaliteit hun eigen opvattingen over het onderwijs boven de eisen vanuit instelling of opleiding laten gaan. Maar waar een docent de grens trekt en hoe hij of zij dan omgaat met het spanningsveld tussen de eisen vanuit de organisatie en de eigen opvatting als docent, werd individueel bepaald en niet op het niveau van het team besproken. Door de combinatie van grote klassen en afstemmingsbehoeften die buiten het team lagen, ontstond de ontmoeting tussen de studentbegeleiders niet vanzelf. Tijd en ruimte om de professionele dialoog te voeren, werd als beperkt ervaren. Dit lijkt de ontwikkeling van collectief handelingsvermogen in de weg te staan.

2. Teamcultuur en diversiteit in het team

In dit team was nauwelijks sprake van een gezamenlijk verleden. Het team was in zijn toenmalige samenstelling relatief nieuw en kende een nieuwe teamstructuur die het jaar ervoor is ingevoerd. Naast de nieuwe samenstelling speelde ook de individualistische cultuur binnen het team een rol: *“Wij zijn professionals. Wij werken heel erg alleen, ik kan heel veel maken zonder dat men het merkt.”*

Docenten gaven aan dat langzaam meer overleg ontstond, maar dat samenwerken niet de norm was. Wanneer er wel overleg plaatsvond, ging dit vooral over praktische zaken en niet over de doelen van onderwijs. Door het gebrek aan een gezamenlijk verleden kent men elkaars kwaliteiten niet of maar deels en was het dus ook geen gewoonte om van de diversiteit in het team gebruik te maken: *“Ik ben nieuwsgierig naar wat de anderen in hun mars hebben. Ik weet het niet. [...] Wat jij kan, dat weet ik gewoon niet.”*

3. Het collectieve doel

De docenten kenden sterke overtuigingen met betrekking tot studiesucces en het doel van het onderwijs dat ze nastreven. De meeste docenten stelden de persoonlijke ontwikkeling van studenten voorop; studiesucces is behaald wanneer studenten hun persoonlijke doelen halen. De docent coacht en begeleidt de student in deze persoonlijke ontwikkeling.

Een kleiner deel van de docenten legde juist de nadruk op de voorbereiding op het toekomstig beroep en het ontwikkelen van een professionele houding. De studentbegeleider laat de student reflecteren op het eigen gedrag in een professionele context. De persoonlijke ontwikkeling is daarbij een middel om vorm te kunnen geven aan die professionele attitude.

In de groepsinterviews kwam eenzelfde tweedeling in de visie op het vak naar voren. Docenten onderkenden dat dit leidt tot verschillen in aanpak: *“Dat zie ik ook wel bij mijn collega’s, dat iedereen weer een andere manier heeft van kijken van (...) wat zijn nou de taken van een studentbegeleider en hoe richt je dat in.”*

Wat opvalt is dat docenten hierover niet van gedachten wisselden. Ze kwamen dus ook nauwelijks tot een gezamenlijk doel. Dit leidde er toe dat docenten handelen vanuit hun individuele visie op het vak studentbegeleiding. Om hier verandering in aan te brengen, werd vanuit het management van de opleiding een aparte werkgroep met docenten samengesteld die een nieuw programma ontwierp. Slechts een beperkt deel van de docenten uit het team was hierbij betrokken. Docenten zijn hierdoor niet gezamenlijk verantwoordelijk voor de ontwikkeling van de nieuwe visie op het curriculum.

4. Fase in teamontwikkeling: een bundeling individuen

Het team bevond zich grotendeels in de eerste fase van teamontwikkeling. De teamleden waren sterk georiënteerd op hun eigen individuele doelen en werkten beperkt samen. Op individueel niveau hadden docenten relatief veel handelingsvermogen, maar dit was niet het geval op teamniveau. Ook was er nauwelijks sprake van een gezamenlijk verleden en kenden de docenten elkaars kwaliteiten maar beperkt. Dit had tot gevolg dat de docenten een sterk individuele taakopvatting kenden en dat er grote verschillen bestonden in de invulling van studiebegeleiding. Het team was zich wel bewust van de noodzaak en wenselijkheid van een gezamenlijk doel, maar verschilde van mening over de invulling daarvan. Het debat hierover werd niet gevoerd. De beperking in tijd en ruimte die de docenten vanuit de structuur ervoeren, verhinderde dit. Veel beslissingen, inclusief de manier waarop een nieuwe visie op studiebegeleiding tot stand moest komen, werden buiten het team genomen. Zo stelde niet het team, maar de opleidingsmanager of jaarcoördinator de taakverdeling binnen het team vast. Eigenlijk kan in deze fase nog niet worden gesproken van een team, maar eerder van een bundeling individuen.

*Team studentbegeleiding: interventies*1. Structuur en handelingsvermogen

Door deelname aan het proeftuintraject krijgt het team tijd om na te denken over het eigen onderwijs en om hierin verbeteringen aan te brengen – een interventie op zichzelf. Tijdens het onderzoek bleek echter dat aan deze voorwaarde niet altijd werd voldaan bij dit team. Het bleek, ondanks afspraken met het management van de opleiding voor de start van het traject, lastig om ervoor te zorgen dat docenten ook daadwerkelijk tijd kregen voor het traject. Tot tweemaal toe konden groeps gesprekken met het team niet doorgaan omdat docenten ‘dubbel geboekt’ waren en dus andere verplichtingen hadden in het onderwijs. Meer algemeen bleek het gebrek aan tijd dat docenten ervoeren in de startsituatie hardnekkig. Hierdoor ervoeren docenten beperkt ruimte om aan de slag te gaan met de thema’s en vraagstukken die uit de nulmeting van het proeftuintraject naar voren kwamen.

2. Teamcultuur en diversiteit in het team

In het begin van het traject hebben we in een teamgesprek de aanwezige kwaliteiten in het team geïnventariseerd en besproken. Teamleden gaven aan waar ze zelf goed in waren en welke kwaliteiten ze kenden van andere teamleden en bespraken dit vervolgens met elkaar. De teamleden bleven studentbegeleiding grotendeels individueel benaderen en gaven aan dat elke docent zijn eigen benadering heeft. Wel hebben de groeps gesprekken er toe geleid dat er meer kennis onderling werd gedeeld over werkende didactische benaderingen in bijvoorbeeld de gesprekken met studenten. Dit werd verder versterkt tijdens een tweede interventie: een teamontwikkelingdag onder begeleiding van een externe trainer, waarin het oefenen met verschillende coachingsstrategieën (richting studenten) centraal stond. Het team gaf aan dit als zeer zinvol te hebben ervaren en sprak aan het einde van het traject de wens uit om via trainingdagen deze onderlinge uitwisseling te blijven organiseren.

Als trainers stimuleerden we daarnaast het team om zich pro-actiever op te stellen richting het management met betrekking de gewenste inrichting van het vak. In gesprekken met de jaarteammanager en de moduleleider binnen het team probeerden we de verantwoordelijkheid voor het programma en het programma te verschuiven van de manager naar het team en de moduleleider. Dit heeft geleid tot een situatie waarin het team zelf actief de kwaliteit en inrichting van het vak bewaakt en bespreekt met het management van de opleiding.

3. Collectieve doel

Gedurende het gehele proeftuintraject is het team gecoacht. In het begin van dit traject is veel tijd gestoken in gesprekken (individueel en in groepsverband) om de inhoudelijke verschillen tussen docenten inzichtelijk en bespreekbaar te maken. De tweedeling in doelopvatting (zie startsituatie) werd hiermee opgelost; het team besloot dat de nadruk lag op het coachen op de persoonlijke ontwikkeling van de student. We hebben geprobeerd de moduleleider binnen het team ‘in the lead’ te zetten door hem de nieuwe visie op studentbegeleiding en de daaruit voortvloeiende

aanpak te laten presenteren en vervolgens met het team te laten discussiëren. Dit leidde uiteindelijk niet alleen tot een meer gezamenlijk gedragen doel, maar ook tot meer eenheid in de begeleiding van studenten.

4. Fase in teamontwikkeling: team in wording

Het team bevindt zich in de tweede fase van teamontwikkeling. Het is in vergelijking met de startsituatie meer dan een verzameling van individuen. De teamleden hebben uitgebreid gediscussieerd over het gezamenlijk doel van het vak en hebben hierin gezamenlijk een keuze gemaakt. Teamleden opereren nog grotendeels individueel, maar stemmen op hoofdlijnen wel – op basis van de nieuwe visie op het vak – af over de manier waarop studenten gecoacht worden. Er wordt beperkt gebruik gemaakt van elkaars kwaliteiten, maar men is zich er van bewust dat men van elkaar kan leren en is bereid om hier de komende periode tijd in te investeren. Het team is zich meer bewust dat ze zelf invloed kan uitoefenen op de randvoorwaarden die de organisatie stelt voor het vak, waarbij de moduleleider het voortouw neemt om de noodzakelijke randvoorwaarden te ‘bewaken’. Wel wordt de structuur nog voornamelijk als beperkend gezien, beperkingen die hooguit geminimaliseerd kunnen worden. De beperking in tijd en ruimte die de docenten vanuit de structuur ervaren zijn een bedreiging voor de verdere ontwikkeling van het handelingsvermogen van dit team.

Team Finance: startpositie

1. Structuur en handelingsvermogen

Het team ervoer veel vrijheid bij de individuele invulling van de les. Docenten hanteerden een sterk individuele aanpak. Een klein aantal van hen stelde dat deze vrijheid in de praktijk werd ingeperkt door randvoorwaarden, het tijdig moeten aanleveren van de opzet van vakken voor het komende studiejaar en studentevaluaties.

In dit team lijkt sprake te zijn van een afgebakende gezamenlijke taak. Voor het uitoefenen van deze taak - de ontwikkeling van het Finance onderwijs - waren de docenten primair afhankelijk van elkaar. Hierdoor lagen de afstemmingsbehoeften grotendeels binnen het team.

Het team ervoer wel druk van buiten het team, maar benoemde daarbij nauwelijks invloeden vanuit de organisatie die het opleidingsniveau overstijgen. Er kwam daarentegen een sterke nadruk op de invloed vanuit het management van de opleiding naar voren. Deze invloed werd gelijktijdig als beperkend en bevorderend voor het handelingsvermogen ervaren. Het management van de opleiding gaf richting het team duidelijk aan dat het ‘anders moet’. De invulling daarvan werd bij het team gelegd. Het team worstelde met deze ‘opdracht tot verandering’: *“Ik weet dat het management het wil, weet ook dat we het zelf willen, en dan denk ik ja laten we het dan ook zelf vormgeven en niet dat het management op een gegeven moment zegt van hee jongens waar blijven jullie nu met je plan. (...) Als je daar goed gebruik van maakt dan krijg je een bepaalde vrijheid tot zelfsturing. Maak je daar geen gebruik van dan wordt er voor je gestuurd.”*

Een deel van de docenten vond dat de ruimte die er was om als team zelf vorm te geven aan het vak, slechts schijn is: *“Enerzijds wordt er verordonneerd (...): het móet veranderen, maar jullie mogen zelf best wel bedenken in welke richting en hoe. En als je dan met een lijstje met beoogde veranderingen aankomt, nou dan blijkt die vrijheid niet zo groot te zijn, want dan kan het alsnog wel van tafel worden geveegd.”*

Het team ervoer dus vanuit de opleidingsmanager een sturing tot verandering en worstelde sterk met haar (re)actie daarop. Het gebrek aan samenhang en structurele samenwerking binnen het team leidde er toe dat van een samenhangende collectieve reactie geen sprake was.

2. Teamcultuur en diversiteit in het team

Ook dit team kende een individualistische cultuur. Docenten gaven aan nauwelijks gebruik te maken van elkaars kwaliteiten. Zo gaf een docent aan dat hij/zij voor hulp op het gebied van didactiek eigenlijk naar een specifieke collega zou moeten gaan, maar dit niet doet. Meerdere docenten gaven aan dat het bespreekbaar maken van elkaars kwaliteiten of minder sterke punten ongewoon is. Het team werd door een docent een *“conservatieve club”* met *“individualisten”* genoemd. Dit individualisme werd in de hand gewerkt door het gebrek aan stabiliteit in de samenstelling van het team: *“Er zijn collega’s vertrokken, er zijn collega’s ziek geweest lange tijd, er zijn nieuwe collega’s aangetrokken, tijdelijk, gaan waarschijnlijk ook weer weg (...). Dus ja het is geen stabiel team. Wat een team denk ik wel nodig heeft om optimaal te kunnen functioneren.”*

Iets verder in het verleden zijn de sporen van een fusie tussen twee opleidingen terug te zien in dit team. Deze fusie was volgens sommige docenten een botsing van twee culturen, waarbij twee verschillende benaderingen van onderwijs samenkwamen.

3. Het collectieve doel

In dit team bestond relatief veel overeenstemming over het doel van het gegeven onderwijs. Docenten hanteerden een brede opvatting van studiesucces, waar meerdere doelstellingen van het onderwijs naast elkaar gebruikt werden. Ongeveer de helft van de docenten vatte studiesucces instrumenteel op als het behalen van het vak, of in bredere context het behalen van een diploma. De andere helft zag studiesucces voornamelijk in de persoonlijke ontwikkeling van studenten. De opvattingen over studiesucces wisselden dus enigszins, maar de teamleden hebben een redelijk uniform beeld over de vereiste kennis en vaardigheden die in het vak moet worden bijgebracht en het belang van die kennis en vaardigheden in de context van de bredere doelstellingen van de opleiding: *“In mijn optiek leiden we op tot beslissers die ook de financiële consequenties van beslissingen begrijpen”*

Docenten benadrukten dat de huidige inrichting van het vak niet volstaat om deze doelstellingen te realiseren. Dit relateerden ze aan het functioneren van het team. Het team was volgens hen niet proactief en ambitieus genoeg om het vak zo in te richten dat de doelstellingen worden behaald.

4. Fase in teamontwikkeling: team in wording

Het team bevond zich tussen de eerste en tweede fase van teamontwikkeling in en kent een beperkt collectief handelingsvermogen. De overtuigingen over het doel van het vak kwamen grotendeels overeen. De teamleden gaven echter aan dat dit doel niet wordt bereikt. De teamleden richtten zich voornamelijk op hun individuele taken en rollen. Het inzicht in elkaars kwaliteiten ontbrak grotendeels. De oorzaak hiervoor lag deels in de individualistische teamcultuur en deels in de historische ontwikkeling van het team. Het bovenstaande leidde ertoe dat het team slechts in beperkte mate zelfstandig handelt als collectief.

Het team worstelde met de verwachtingen vanuit het management van de opleiding en was zich bewust van de noodzaak om pro-actiever te handelen als team om zo meer invloed uit te kunnen oefenen op de invulling van de gewenste verandering van het vak. Het team verwachtte tegelijkertijd dat de leidinggevende de richting bepaalt en de kaders schept. Het ziet de organisatiestructuur vooral als beperkend.

Team Finance: interventies

1. Structuur en handelingsvermogen

Belangrijk bij dit team was de vergroting van de professionele ruimte die ontstond als gevolg van deelname aan het proeftuintraject. In de startsituatie ervoer het team deze regelruimte als laag; het management zou uiteindelijk toch de koers bepalen. Als trainer-onderzoekers hebben we een aantal keer geïntervenieerd om deze ervaren regelruimte in het team zo groot mogelijk te maken en te houden. Dat deden we onder andere door in het begin van het traject goede afspraken te maken met de opleidingsmanager over het feit dat het team de koers van de interventies zou bepalen. Ook maakten we duidelijk dat de proeftuintrajecten over een langere periode lopen; het team moet de tijd krijgen om aan het onderwijs en het eigen handelingsvermogen te werken. Tijdens het proeftuintraject kregen we tot tweemaal toe signalen dat de opleidingsmanager snellere ontwikkeling verwachtte in het team. Als trainers spraken we dan opnieuw met de manager om de afspraken te herbevestigen en het team in feite 'met rust' te laten. De ervaren professionele ruimte bleef zo intact en dat bleek een belangrijke voorwaarde om de interventies van het team zelf te kunnen laten slagen.

2. Teamcultuur en diversiteit in het team

Ook in dit traject hebben we in een teamgesprek de aanwezige kwaliteiten in het team geïnventariseerd en besproken. Teamleden gaven aan waar ze zelf goed in waren en welke kwaliteiten ze kenden van andere teamleden en bespraken dit vervolgens met elkaar. Dit leidde tot een bewustwording van elkaars kwaliteiten en was de start van een steeds terugkerende dialoog over rollen in het team. Die dialoog werd versterkt tijdens een tweede interventie: een tweetal sessies met een externe trainer over het omgaan met en gebruik maken van verschillen in het team. Door het bespreekbaar maken van de individuele kwaliteiten en onderlinge verschillen, zijn de docenten zich meer bewust geworden van het feit dat ze taken kunnen verdelen op basis van deze kwaliteiten: *“Er liggen gewoon best wel veel taken*

die verricht dienen te worden, en ja behoorlijk vanzelfsprekend pakt iedereen daar zijn deel uit en dat is wel heel prettig werken ja.”

Beide interventies leidden tot het doorbreken van de bestaande denk- en handelingspatronen waarin docenten voornamelijk individueel opereerden. De kennis over elkaars kwaliteiten hebben geleid tot een versterkte samenwerking en een andere verdeling van rollen en taken binnen het team.

3. Collectieve doel

Gedurende het gehele proeftuintraject is het team gecoacht. Steeds stelden we tijdens teamgesprekken de vraag wat er nodig was om het onderwijs dat de docenten wilden geven (het collectieve doel) te realiseren. We hielpen het team daarmee om het collectieve doel te formuleren en voor ogen te houden. Dat deden we bijvoorbeeld door in het begin van het traject de inhoudelijke verschillen tussen docenten inzichtelijk te maken door deze individueel te inventariseren en vervolgens collectief te bespreken met het team. Dit leidde tot een gezamenlijk geformuleerd doel.

Dit werd verder versterkt en concreet gemaakt in een tweede interventie: een externe trainer ondersteunde het team bij het ontwikkelen van een ‘real-life case’ voor het nieuwe curriculum. Door gezamenlijk de collectieve doelstelling te vertalen naar dit praktische onderdeel van het onderwijsprogramma, ontstond een meer gemeenschappelijk beeld van de inhoudelijke en didactische aanpak in de lessen. Dit heeft uiteindelijk geleid tot een door het team grondig herzien curriculum en aanpassing van de didactische aanpak. Vooral in de manier waarop de doelstelling van het Finance onderwijs vertaald werd in een aanpak die beter aansluit bij de studenten heeft het team zich sterk ontwikkeld.

4. Fase in teamontwikkeling: een goed functionerend team

Het team bevindt zich in de derde fase van teamontwikkeling – we zien een duidelijke groei van het collectief handelingsvermogen tijdens het proeftuintraject. De overtuigingen over de doelen van onderwijs en het vak komen niet alleen overeen, de teamleden werken ook gezamenlijk aan de realisatie van die doelen. De wens tot handelen komt uit het team zelf. Dit heeft geleid tot een forse herziening van het curriculum, waarin beter wordt ingespeeld op de kennisverschillen tussen studenten. Er is sprake van een meer doordachte gezamenlijke didactische aanpak binnen het gegeven onderwijs. Het team maakt steeds beter gebruik van elkaars individuele kwaliteiten, die leidend zijn bij de rolverdeling binnen het team. Het team bepaalt steeds sterker de eigen koers, waar nodig in samspraak met de leidinggevende. Er wordt nagedacht over een betere inbedding van het Finance onderwijs in de rest van de opleiding.

Ingewikkelder ligt de omgang met de structuur van de organisatie. Alhoewel tijdens het proeftuintraject het team hier succesvol in heeft geopeerd – bijvoorbeeld door het rooster aan te laten passen a.d.h.v. het nieuwe didactische concept – is het team hierin nog afwachtend. Het risico bestaat dat de structuur ook in de toekomst nog vooral als een beperking

zal worden gezien, en niet door het team wordt ingezet om te faciliteren. Dit kan in de toekomst de ruimte om te werken als collectief beperken.

Conclusie en discussie: de rol van HRM bij het versterken van het handelingsvermogen van docententeams

In de conclusie en discussie willen we met name stilstaan bij de rol van HRM bij het versterken van het handelingsvermogen van teams. Eerst gaan we echter terug naar de centrale vraag:

Wat bepaalt het collectief handelingsvermogen van docenten (teams) en op welke manier kan dit handelingsvermogen versterkt worden?

Conclusie

Uit de beschrijving van de startsituatie van de twee teams komt naar voren dat de totstandkoming van het handelingsvermogen van teams complex is. Dit wordt beïnvloed door de kenmerken van het team zelf: de mate waarin het team een collectieve doelstelling heeft en door de teamcultuur en diversiteit in het team. Daarnaast wordt het handelingsvermogen van teams beïnvloed door de organisatiestructuur en de mate waarin die structuur teams professionele ruimte biedt. Of die organisatiestructuur leidend is voor het handelen van teams, is echter op haar beurt weer sterk afhankelijk van het team zelf. Ziet het team de structuur als ‘absoluut’ en bepalend, of is het in staat om zich op een zodanige manier tot de structuur te verhouden dat de eigen doelen toch bereikt kunnen worden? De realiteit in het hbo laat zien dat dit laatste niet eenvoudig is. Uit eerder onderzoek (van Middelkoop & Meerman 2014) kwam naar voren dat het ervaren collectief handelingsvermogen in het hbo beperkt is. Docententeams zijn het niet of nauwelijks gewend om met elkaar de professionele dialoog te voeren over de visie en doelstellingen van onderwijs. Er lijkt vaak sprake van ‘working apart together’, waarbij het team de formele organisatie-eenheid is, maar waarin docenten veelal individueel opereren. Veel teams ervaren vanuit de structuur een gebrek aan tijd en ruimte om de onderlinge dialoog te voeren en zo bijvoorbeeld te komen tot een collectieve bepaling van het doel van het eigen onderwijs.

Teams hebben dus steun nodig, een zetje in de rug. Om het handelingsvermogen te versterken moet enerzijds professionele ruimte geboden worden aan teams en moet anderzijds ondersteuning geboden worden om die ruimte ook in te vullen op een manier die de kwaliteit van het onderwijs ten goede komt. De resultaten van de interventies zijn wat dat betreft hoopvol. In beide teams zagen we het handelingsvermogen van de teams aanzienlijk toenemen. Daarnaast hebben beide teams belangrijke verbeteringen in het onderwijs doorgevoerd. Binnen de proeftuinen krijgen teams daartoe de mogelijkheid doordat ze tijdelijk professionele ruimte (tijd) en begeleiding (het duwtje in de rug) krijgen. In feite veranderen we daarmee – deels en tijdelijk – de organisatorische structuur waarin de teams opereren en vullen we als onderzoekers tijdelijk een ondersteunende rol in die ook door HRM zou kunnen – en volgens ons zou moeten - worden ingevuld.

Discussie

Wij denken dat voor HRM een belangrijke rol is weggelegd bij het vergroten van het handelingsvermogen van teams. Alhoewel andere partijen binnen de organisatie hierin leidend zijn, kan HRM ondersteunen bij het bieden van professionele ruimte aan teams, al was het maar door haar mogelijke signaalfunctie wanneer de ervaren professionele ruimte in een team laag is. Professionele ruimte is een belangrijke voorwaarde voor het vergroten van het handelingsvermogen van teams, maar niet genoeg om 'automatisch' het handelingsvermogen toe te laten nemen. HRM zou daarom met name ook het handelingsvermogen van teams kunnen versterken door proactief de professionele dialoog binnen teams en onderwijsverbetering door teams te faciliteren. Daarmee komt de nadruk te liggen op de rol van HRM'ers als 'change agent' en 'employee champion' (Ulrich 1997).

Wat vraagt dit van de HRM'er? Allereerst vraagt het om durf om te kiezen voor een lange termijn aanpak in organisaties waarin vaak op korte termijn om resultaten wordt gevraagd (Lopes de Leao Leguna 2017). Het versterken van het handelingsvermogen van teams heeft tijd nodig: het veranderen van teamcultuur, laat staan het aanpassen van de structuur en cultuur van een organisatie, is een langzaam en moeilijk proces. Daarnaast is een onderzoekende houding van de HRM'er cruciaal (ibid. 2017), omdat ondersteuning van teams maatwerk is. Het onderzoeken van de eigenschappen en de ontwikkelingsfase van het docententeam is het startpunt voor ondersteuning. Op basis daarvan kan de HRM'er, samen met het team en in afstemming met het opleidingsmanagement, tot gerichte interventies komen en daarmee zowel het team als het onderwijs versterken. De HRM'er heeft idealiter een rol in het faciliteren en stimuleren van de professionele dialoog binnen het team.

HRM kan zo de bevorderende structuur helpen bieden waardoor het handelingsvermogen van professionals binnen docententeams versterkt kan worden. 'Working apart together' volstaat niet in professionele onderwijsorganisaties. Om het handelingsvermogen van teams daadwerkelijk te versterken moeten HRM, lijnmanagement en docenten samen optrekken en de professionele dialoog opzoeken.

SUMMARY

The influence of the performance of teacher teams on the quality of education and on student achievement can hardly be overrated. Nevertheless, in Dutch higher vocational education there is little attention for the question if and under which circumstances teacher teams perform well. In this paper we analyse two cases from a longitudinal action-research project in order to explore the agency of teams. We focus on the influence of the characteristics of the team itself and on the influence of the organisational structure. In the conclusion section we discuss how the agency of teams can be strengthened and the role of HRM in doing so.

Eindnoten

1. Er wordt in dit verband, met name in de sociotechniek, ook wel gesproken van ‘regelcapaciteit’ van professionals (zie bijvoorbeeld van Amelsfoort, 1999).

Literatuur

- Cox, T. (2001). *Creating the Multicultural Organization*. San Francisco: Jossey-Bas
- Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What is agency? *American journal of sociology*, 103(4), 962-1023.
- Evers, A. T., Kreijns, K., Van der Heijden, B. I., & Gerrichhauzen, J. T. (2011). An organizational and task perspective model aimed at enhancing teachers' professional development and occupational expertise. *Human Resource Development Review*, 10 (2), 151-179.
- Evers, G.H.M., Koelink, N., Teurlings, C.C.J., & Vermeulen, M. (1998). *HRM modellen in het primair onderwijs*. Tilburg, Netherlands: IVA.
- Fruytier, B., Korver, T., Biemans, P., & Meerman, M. (2010). Professionalisering van wat? Op weg naar onderzoek over professionalisering van hbo-docenten. *Th@ma, Tijdschrift voor Hoger Onderwijs en management*, 3/10, 4-10.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. University of California Press.
- Hargreaves, A. (2000). *Four ages of professionalism and professional learning. Teachers and teaching: theory and practice*, Oxon: Routledge.

- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Oxon: Routledge.
- Hulsbos, F., Anderson, I., Kessels, J., & Wassink, H. (2012). *Professionele ruimte en gespreid leiderschap*. Heerlen: Open Universiteit
- Katzenbach, J., & Smith, D. (1997). *The Wisdom of Teams*. New York: Harvard Business School Press.
- Kessels, J. W. (2012). *Leiderschapspraktijken in een professionele ruimte*. Heerlen: Open Universiteit
- Knippenberg, D. van, De Dreu, C., & Homan, A. (2004). Work group diversity and group performance: an integrative model and research agenda. *Journal of applied psychology*, 89, 6
- Kommers, H., & Dresen, M. (2010). *Teamwerken is teamleren? Vormgeven en ontwikkelen van teams in het onderwijs*. Vught: STgroep
- Korver, T. (2007). *Professie, onderwijs en toezicht*. Den Haag: Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt (SBO).
- Kuipers, H., Van Amelsvoort, P., & Kramer, E. (2010). *Het nieuwe organiseren*. Leuven: Acco
- Leat, D., Livingston, K., & Priestley, M. (2013). *Curriculum deregulation in England and Scotland-Different directions of travel?* In: Kuiper W, Berkvens J (ed.). *Balancing Curriculum Regulation and Freedom across Europe*. CIDREE Yearbook, 2013 Enschede: SLO
- Lopes de Leao Leguna, L. (2017). Onderzoekend werken als katalysator voor de professionalisering van HRM. *Tijdschrift voor HRM*, 11, 1-3.
- Moor, W. de (1995). *Teamwerk en participatief management*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum
- Onderwijsraad (2016). *Een ander perspectief op professionele ruimte in het onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). *Teacher agency: An ecological approach*. London/New York: Bloomsbury Publishing
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action (Vol. 5126)*. New York: Basic books.
- Ulrich, D. (1997). *Human Resource Champions: The Next Agenda for Adding Value and Delivering Results*. Boston: Harvard Business School Press.

- Van Amelsfoort, P (1999). *De moderne sociotechnische benadering; een overzicht van de sociotechnische theorie*. Vlijmen: ST-groep.
- Van Amelsvoort, G., & van Jaarsveld, J. (2000). *Teamontwikkeling en leidinggeven*. Vught: STgroep.
- Van Amelsvoort, P. (2003). *Zelfsturende teams - Ontwerpen, invoeren en begeleiden*. Vught: STgroep
- Van der Heijden, B. I. J. M. (2003). Organizational influences upon the development of occupational expertise throughout the career. *International Journal of Training and Development*, 7, 142-165.
- Van Middelkoop, D., & Meerman, M. (2014). *Studiesucces en diversiteit*. Amsterdam: CAREM.
- Van Veldhuizen, B., (2011). *Werkend Leren, Lerend Werken*. Enschede: Gildeprint Drukkerijen
- Vermeulen, M., Vink, R., & Roman, B. (2012). *Ruimte voor vertrouwen*. Den Haag: Zestor.
- Vos, M., Corporaal, S., van Dartel, N, Morssink, T. (2017). De dagelijkse werkelijkheid van de HR professional. *Tijdschrift voor HRM*, 3, 1-26.