



WERKEN AAN PROFESSIONELE RUIMTE

Strategieën om de professionele ruimte van docenten
en docententeams te optimaliseren

Zestor is opgericht door
sociale partners in het hbo:



AOB Algemene Onderwijsbond

ABVAKABO **FNV**

CNV **Onderwijs**

UNIENFTO

WERKEN AAN PROFESSIONELE RUIMTE
STRATEGIEËN OM DE PROFESSIONELE RUIMTE VAN DOCENTEN
EN DOCENTENTEAMS TE OPTIMALISEREN

VOORWOORD

Al geruime tijd zijn hogescholen actief met het vormgeven van professionele ruimte van docenten. Door middel van projecten, dialoogsessies, teamleren, ontwikkelsessies en andere vormen om professionele ruimte met elkaar betekenis te geven. Terugkerende vragen daarbij zijn: wat werkt? Waar leidt dit alles toe? Hoe krijgen we het concept concreter? Wat betekent het eigenlijk voor de docent? Hoe neem je de ruimte als individuele docent en als team? Jammer genoeg is er geen eenduidig antwoord te geven op deze vragen.

Om meer kennis en begrip te krijgen van het proces dat zich op hogescholen afspeelt rondom professionele ruimte, heeft Zestor IVA onderwijs gevraagd om nader onderzoek te doen op hogescholen. Welke lessen kunnen we trekken? Waar zitten de spanningsvelden? Waar zit de energie? Hoe kan de professionele ruimte van docenten en teams worden geoptimaliseerd en wie heeft welke rol daarbij?

In deze publicatie geven we een kijkje in de keuken van zes hogescholen die ieder op een eigen manier met professionele ruimte aan de slag zijn gegaan. Dit levert inzichten op in de creatieve spanningen van het proces en in de strategieën die betrokkenen tijdens dat proces hanteren.

Bij dit onderzoeksverslag hoort de publicatie ‘Wijzer in de professionele ruimte’, waarin strategieën beschreven staan om professionele ruimte van docenten en docententeams te optimaliseren.

Hogescholen kunnen deze inzichten benutten om het eigen proces verder vorm te geven, waarbij docenten zowel de ruimte hebben en nemen om gelegitimeerde keuzes te maken bij de vormgeving en de uitvoering van het onderwijs, als in de gelegenheid worden gesteld om dit te doen.

Jeannette de Vries,
directeur Zestor

INHOUD

VOORWOORD

1 INLEIDING 6

- 1.1 Professionele ruimte en onderwijskwaliteit 6
- 1.2 Het spel van verruiming en begrenzing: onderzoek naar het spanningsveld tussen kaders en professionele ruimte 10
 - 1.2.1 Onderzoeksvragen 10
 - 1.2.2 De opzet van het onderzoek 11
 - 1.2.3 De opbrengsten in perspectief 12
- 1.3 Opzet van de rapportage 13

2 DE CASES 14

- 2.1 Achtergrond en doel van de casussen 14
- 2.2 De gehanteerde werkwijze 16
- 2.3 Inzichten 17
- 2.4 Het vervolg van de rapportage 19

3 PROFESSIONELE RUIMTE: DEFINITIES EN PERCEPTIES 20

- 3.1 Definities van professionele ruimte 20
- 3.2 Het benutten van professionele ruimte: perceptie, motivatie, vermogen en gelegenheid 23
- 3.3 Samengevat 28

4	KADERS EN RUIMTE: HET SPANNINGSVELD IN DE PRAKTIJK	29
4.1	Spanningsvelden door kaders	31
4.2	Spanningsvelden door verschillende doelen en belangen	35
4.3	Spanningsvelden tussen sturing en aansturing en professionele ruimte	35
4.4	Samengevat	37
5	STRATEGIEËN OM DE PROFESSIONELE RUIMTE TE OPTIMALISEREN	38
5.1	Omgaan met het spanningsveld tussen kaders en professionele ruimte	38
5.2	Doelen en belangen en individuele ruimte	42
5.3	Sturing geven in de professionele ruimte	42
5.4	Samengevat	44
6	HET OPTIMALISEREN VAN PROFESSIONELE RUIMTE: BESCHOUWING	46
6.1	Professionele ruimte	47
6.2	Professionaliteit van de docent en professionele ruimte	48
6.3	Het docententeam en professionele ruimte	50
6.4	Sturing geven in de professionele ruimte	51
6.5	Tot slot: een definitie van professionele ruimte	52
	LITERATUUR	54

1 INLEIDING

Docenten hebben professionele ruimte nodig om hun vak optimaal te kunnen uitoefenen en een goede kwaliteit van onderwijs te realiseren. Dit klinkt vanzelfsprekend, maar zowel in de theorie als in de praktijk is professionele ruimte geen eenduidig begrip. Er is in de theorie veel discussie over de betekenis van het begrip professionele ruimte, over de inhoud en de invulling ervan, over in hoeverre docenten voldoen aan kenmerken van professionals, over of professionele ruimte collectief is (van de beroepsgroep) of individueel en over de begrenzing van professionele ruimte. Ook in de praktijk is er discussie: managers in het onderwijs vinden (soms) dat docenten hun professionele ruimte niet goed (kunnen) benutten, docenten voelen zich begrensd in hun professionele ruimte door kaders en werkdruk. Als docenten een beroep doen op hun professionele ruimte wordt dit uitgelegd als vrijblijvend gedrag en onwil om verantwoording af te leggen.

In dit rapport geven we het begrip professionele ruimte concreet handen en voeten door middel van een kwalitatief onderzoek naar professionele ruimte van docenten in het hoger beroepsonderwijs. We bestuderen de percepties en benutting van professionele ruimte van hogeschooldocenten met het perspectief van het ‘begrenzingsspel’ (Hooge, 2013, p. 33). Eerst bakenen we het begrip professionele ruimte theoretisch af. Vervolgens analyseren en interpreteren we met behulp van een interpretatiekader spanningsvelden ten aanzien van professionele ruimte en strategieën van docenten en managers om de (benutting van de) professionele ruimte van docenten te optimaliseren (Vink, Roman en Vermeulen, 2012).

1.1 PROFESSIONELE RUIMTE EN ONDERWIJSKWALITEIT

Professionele ruimte, in de literatuur ook professionele handelingsruimte of professionele autonomie genoemd, is inherent aan professionaliteit, om welke professie het ook gaat. Professionele handelingsruimte kan worden beschreven als de bewegingsvrijheid van professionals om “de vraag van de cliënt zorgvuldig te beoordelen, vakkundig te interveniëren en procedureel correct te handelen” (Plemper, et al., 2003, p. 7). Professionele autonomie kan worden beschreven met behulp van de elementen keuzevrijheid, zelfwetgeving en zelfrealisering (Mackor, 2011).

Een eerste vraag die moet worden gesteld is of, en in hoeverre, docenten nu professionals zijn? In de brede betekenis van het begrip (Mackor, 2011, p. 4) zijn zij dat zeker: docenten hebben bepaalde vaardigheden en daartoe ook een opleiding genoten.

In de smalle betekenis van het woord hebben professionals daar bovenop echter enkele specifieke kenmerken (Mackor, 2011, p. 5):

- hun vaardigheden hebben een grote theoretische component en worden verworven na een langdurige, meestal academische, opleiding;
- de professie als geheel beschikt over een grote mate van autonomie bij de toelating van professionals en de scholing, nascholing en beoordeling van professionals;
- individuele professionals beschikken over veel ruimte voor autonome beslissingen in concrete gevallen waarbij zij algemene inzichten interpreteren en afwegen;
- individuele professionals hebben een vertrouwensrelatie met individuele 'cliënten';
- professionals behartigen fundamentele belangen: primair het belang van de individuele 'cliënt', met inachtneming van het gelijkkluidende algemene belang.

Docenten vertonen echter niet alle kenmerken van professionals in deze smalle, ofwel 'klassieke' betekenis van het begrip. Lang niet alle docenten zijn academisch geschoold en zij werken niet zozeer met 'cliënten in individuele situaties' (Mackor, 2011; Plemper et al., 2003) maar met groepen leerlingen of studenten. Daarnaast is het leraarsberoep in Nederland van oudsher sterk gereguleerd vanuit de overheid. De professie als geheel wordt wel als een 'zwakke gefragmenteerde beroepsgroep' getypeerd en oefent weinig controle uit op de toelating ervan. Ook heeft de overheid meer invloed op de scholing, nascholing en beoordeling van leraren dan de beroepsgroep zelf, is de collegiale toetsing beperkt en de beroepsgroep kent noch eigen tuchtrecht noch een beroepsregister. Het gedachtengoed van New Professionalism, dat ook in het onderwijs sinds de jaren negentig gemeengoed is geworden (Noordegraaf, 2007), legt bovendien bloot dat de professionele ruimte van docenten er niet zozeer is voor autonome beslissingen van individuele leraren, maar voor collectief afwegen, interpreteren en handelen. Voor gezamenlijke benutting van professionele autonomie dus, bijvoorbeeld in teams of secties. Ook wordt vanuit het New Professionalism benadrukt dat professionele ruimte van docenten vooral wordt begrensd door de beleidsmatige en schoolorganisatorische context, eerder dan door de professioneel-inhoudelijke context vanuit de professie (Honingh & Hooge, 2009).

Al met al bevinden docenten zich net als veel andere professionals in een "complexe relationele context die de grootte van zijn professionele handelingsruimte bepaalt" (De Swaan, 1989 in: Plemper et al., 2003, p. 10). Met als uitgangspunten dat het docentenberoep tot in zekere mate als een professie kan worden beschouwd en dat de professionele handelingsruimte of autonomie van docenten eerder collectief dan individueel is en in samenwerking wordt benut, vatten we professionele ruimte van docenten hier op als ruimte om situationeel te handelen (variatie, maatwerk, toepassing met oog op de context) en gebruik te kunnen maken van het 'timmermansoog'. Met dit timmermansoog wordt

bedoeld professioneel handelen en oordelen gestoeld op (vaak impliciete) intuïtie, eigen inschattingsvermogen en ervaringskennis (educated guess; Vink en Roman, 2013). Dit timmermansoog is vergelijkbaar met wat Schwartz en Sharpe (2010) 'practical wisdom' noemen, oftewel 'professioneel gezond verstand' (Hooge, 2014, p. 14). Dit gaat niet zozeer over abstracte, generaliseerbare kennis of technisch correct kunnen handelen, maar over het goede op de juiste manier doen in concrete praktijksituaties (Onderwijsraad, 2013; 38-39). Het heeft dus een ethische, normatieve dimensie en vraagt om vertrouwen in het professionele handelen van de docent (Vink, Roman en Vermeulen, 2012).

Naarmate het vertrouwen in docenten groter is en zij zelf de kwaliteit van hun beroepsuitoefening hoog kunnen houden en bewaken, zal hen meer professionele ruimte worden 'ge Gund' (Vink, Roman en Vermeulen, 2012). Uiteraard is dit een kip-ei-kwestie, maar de eerste stappen om dit vertrouwen te winnen kunnen worden gezet als docenten hun professionele praktijk zodanig inrichten, dat er een continue en kritische onderlinge dialoog is over kwaliteit en er bereidheid en usance is om zichzelf en anderen de maat hierin te (laten) nemen. Deze 'collaborative practice' moet daarnaast worden gestaafd door voldoende professioneel niveau in (vak)kennis, vaardigheid en ervaring. Professionele ruimte staat daarmee direct in verband met onderwijskwaliteit.

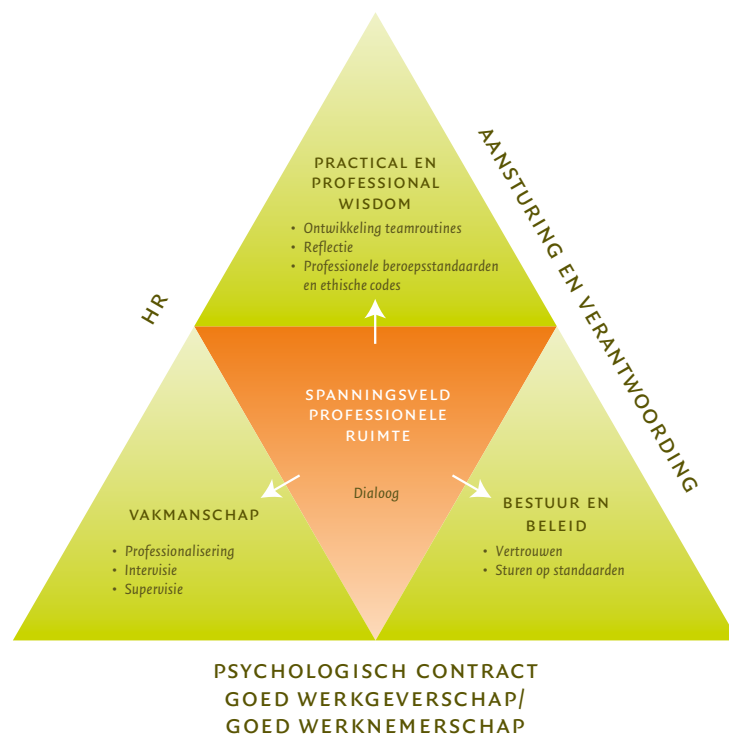
Het hebben van professionele ruimte is één, het benutten daarvan is een tweede. De mate van benutting van professionele ruimte zal afhankelijk zijn van:

- 1 De perceptie van de professionele ruimte;
- 2 De motivatie om de professionele ruimte te benutten;
- 3 Het vermogen (kennis, vaardigheden, ervaring) om de professionele ruimte te benutten;
- 4 De gelegenheid om de professionele ruimte te benutten.

Ruimte, ook professionele ruimte, bestaat eigenlijk niet, behalve bij de gratie van grenzen (Dworkin, 1977, p. 48). Professionele ruimte is dus een relatief begrip en krijgt pas betekenis in zijn context: ruimte ten opzichte van wie of wat? Het kan worden onderzocht door naar de inhoud te kijken waarop professionele handelingsruimte betrekking heeft (Noordegraaf et al., 2012; Hooge, 2013) of door naar de aard van de begrenzing te kijken. De grenzen kunnen hard zijn door regulering (externe wet- en regelgeving, intern beleid en regelgeving), minder hard zijn door standaardisatie (richtlijnen, protocollering, methodisering, instrumentering) of zacht zijn door druk (bijvoorbeeld voorlichting/informatie, overtuiging en via missie en visie). Bovendien speelt de ruimte die door docenten wordt ervaren (perceptie) ook een rol. Professionele ruimte krijgt dus pas betekenis als resultante van een 'begrenzingsspel' dat van twee kanten wordt gespeeld: enerzijds door (oprekkende) begrenzing vanuit de actor die de ruimte verleent of toestaat en anderzijds door (oprekkende) benutting van de ruimte door de actor die de ruimte wordt ge Gund (Hooge, 2013). In

dit onderzoek nemen we dit begrenzingspel als perspectief om naar professionele ruimte te kijken.

In het 'spel' van verruiming of juist begrenzing van de professionele ruimte kunnen docenten hun professionele ruimte proberen op te rekken. Vanaf de andere kant kunnen partijen, die zich daartoe gelegitimeerd voelen, de professionele ruimte van docenten begrenzen (overheid, bonden, sectorraden, instellingsbestuur, eigen managers/leidinggevendenden/staf). Op hogeschoolniveau of op teamniveau zal dit spel betrekking hebben op het versterken van de eigen professionaliteit, 'collaborative practice' op teamniveau en de wijze van aansturing. De spanningsvelden die zich daarbij voor kunnen doen hebben bijvoorbeeld betrekking op de gestelde kaders vanuit de leiding en op de (ervaren) ruimte voor het individuele handelen binnen het team. Eerder hebben we deze als volgt in beeld gebracht (Vink, Roman en Vermeulen, 2012):



Vertrouwen in vakmanschap is een voorwaarde voor het 'geven' van professionele ruimte. De ruimte die er voor de docent en de docententeams is om het vak naar eigen inzicht vorm te geven, moet op een adequate manier worden ingevuld. Is dat vertrouwen er niet, dan bestaat de neiging bij bestuurders en beleidsmakers (binnen en buiten de hogeschool) om te reguleren en te protocolleren om (schijnbare) garanties in te bouwen dat de kwaliteit op orde is. Terwijl juist toenemende regulering ten koste kan gaan van de kwaliteit als dat de ruimte voor de docent onnodig inperkt.

Het vertrouwen krijgen de docenten door de ruimte op een verantwoorde manier in te vullen. Docenten zijn de primaire eigenaren van het vak en zijn (wat ons betreft) zelf aan zet bij het komen tot een (moreel) oordeel over beroepsstandaarden en beroepscode. Ook dit kan zowel binnen als buiten de hogeschool vorm krijgen. Buiten de hogeschool in de vorming van een sterke beroepsgroep, binnen de hogeschool in teams waarin docenten met elkaar werken aan professionele standaarden en teamroutines (door intervisie, onderzoek, gezamenlijke reflectie). Versterking van de beroepsgroep is nodig om met erkend vertrouwen te werken aan de ontwikkeling van professionele standaarden en professioneel-ethische codes en om de inhoud van het vakmanschap te expliciteren en verder te ontwikkelen (Vink en Roman, 2013).

1.2 HET SPEL VAN VERRUIMING EN BEGRENZING: ONDERZOEK NAAR HET SPANNINGSVELD TUSSEN KADERS EN PROFESSIONELE RUIMTE

In dit kwalitatieve onderzoek staan de spanningsvelden rond de professionele ruimte en de manier waarop daarmee wordt omgegaan centraal. Met het onderzoek beogen we de spanningsvelden te expliciteren en het krachtenveld daaromheen in beeld te brengen. Dit om beter te begrijpen wat er speelt rondom de professionele ruimte van docenten en hoe verschillende actoren daarmee omgaan.

Het onderzoek is een vergelijkende casestudy waarin de verhalen centraal staan van hogescholen over de ervaring die ze hebben opgedaan met concrete projecten om de professionele ruimte van docenten te optimaliseren¹. In de cases is gewerkt aan de dialoog over professionele ruimte en is met concrete interventies getracht een nieuwe balans te vinden in het spanningsveld tussen kaders en ruimte.

1.2.1 ONDERZOEKSVRAGEN

De centrale vraag is: *welke lessen kunnen we trekken over hoe de professionele ruimte van docenten en teams van docenten geoptimaliseerd kan worden om kwaliteit van onderwijs te borgen?* De onderzoeksvragen die we daarbij stellen zijn:

- Hoe wordt de professionele ruimte van docenten door verschillende actoren gedefinieerd en gepercipieerd?
- Hoe wordt het spanningsveld tussen kaders en ruimte expliciet zichtbaar? En hoe wordt dit vanuit verschillende actoren ervaren?
- Wat zijn strategieën om de professionele ruimte te optimaliseren en tot een betere balans tussen ruimte en kaders te komen?

¹ De cases zijn beschreven op de website van Zestor en in het Inspiratieboekje 'Vertrouwen in kwaliteit', uitgegeven door Zestor.

DE OPZET VAN HET ONDERZOEK

Voor de uitvoering van de casestudy zijn cases van zes hogescholen geselecteerd uit de stimuleringsregeling 'Professionele ruimte' van Zestor². Bij de selectie van de cases is zoveel mogelijk rekening gehouden met diversiteit in de invalshoeken die aan bod komen. Hiermee beogen we alle facetten van de eerder gepresenteerde driehoek aan bod te laten komen.

De opzet van het onderzoek en de geselecteerde cases zijn besproken met een werkgroep 'professionele ruimte'. Tijdens deze bespreking is gereflecteerd op het doel van het onderzoek en de selectie. Tijdens deze bespreking is de focus gelegd op het voorhouden van een spiegel en het naar boven halen van 'eerlijke verhalen' over het proces dat de hogescholen zijn ingegaan, het expliciteren van het spanningsveld tussen ruimte en kaders dat ze daarbij tegenkomen en de mogelijke inzichten en oplossingsrichtingen die daaruit naar voren komen.

Per casus is een gespreksleidraad opgesteld. In de gesprekken is ingegaan op de manier waarop professionele ruimte wordt gedefinieerd en gepercipieerd, op welke manier het project bijdraagt aan het optimaliseren van de professionele ruimte en op de inzichten die het proces waarin de actoren zijn gestapt heeft opgeleverd. Steeds is gevraagd naar:

- De achtergrond van het project en het doel ervan
- De initiatiefnemer en opdrachtgever
- De definitie en perceptie van de mate van professionele ruimte in relatie tot onderwijskwaliteit
- Begrenzing en benutting van professionele ruimte, redenen daarvoor en beperkingen daarvan
- Spanningsvelden met betrekking tot professionele ruimte
- Strategieën om de professionele ruimte te optimaliseren
- Opbrengsten en inzichten.

Vervolgens is met de relevante betrokkenen in de hogescholen een interview gehouden. Steeds is gesproken met de actoren die direct bij het proces van de hogeschool betrokken waren.

² Zestor is het arbeidsmarkt- en opleidingsfonds voor het hbo. Het is opgericht door de cao-partijen. Met het fonds bevorderen en ondersteunen zij vernieuwende activiteiten in de sector op het gebied van arbeidsmarktbeleid en HRM-beleid.

Onderstaande tabel maakt inzichtelijk wat de thematiek bij de verschillende cases is en welke actoren zijn bevraagd.

Casus	Thematiek	Actoren
Hogeschool voor de Kunsten Utrecht	Vormgeving van het onderwijs in ontwerpprocessen	Professionele leergemeenschap (docenten en leidinggevende) Adviseur
Hogeschool Utrecht	Teamontwikkeling	Projectleider Procesbegeleider Teamleider Docent
Hogeschool InHolland	Teamontwikkeling	Teamleider Team Procesbegeleiders Projectleider
Windesheim	Professionele ruimte voor teams, met bijzondere aandacht voor teamontwikkeling, teamleren, informeel leren	Projectleider Teams (twee pilots binnen het project) Werkgroep professionele ruimte
NHL (twee cases)	Inspirerend werkklimaat & talentontwikkeling	HR Docenten Een leidinggevende Beleidsadviseur
Hogeschool Zuyd	Docentenberaad en het ontwerp van een kwaliteitsregister	Voorzitter CvB Directeur HRM Leden van het docentenberaad Adviseur HRM

Van elk van de cases is een casusverslag gemaakt. Dat verslag is voorgelegd aan de respondenten om het te verifiëren op juistheid en volledigheid. Elk casusverslag beschrijft systematisch de eerder genoemde thema's om in een cross-case analyse de opbrengsten te kunnen analyseren.

1.2.3

DE OPBRENGSTEN IN PERSPECTIEF

De gekozen opzet heeft een aantal beperkingen. We gaan daar in deze paragraaf kort op in om de opbrengsten in het juiste perspectief te plaatsen.

Door in één interviewronde de betrokkenen te spreken zijn de opbrengsten van de interviews niet verder verdiept met de betrokkenen. Een tweede interviewronde of een afsluitend gesprek met de respondenten had voor verdieping kunnen zorgen. Het afsluitende gesprek is in de opzet wel meegenomen en respondenten zijn daartoe uitgenodigd, maar in de praktijk is dit helaas niet gerealiseerd. Uit de cases komen inzichten naar voren over strategieën die betrokkenen gebruiken om de professionele ruimte te optimaliseren en percepties van betrokkenen over de werking van die strategieën. Het werkelijke effect van de gehanteerde strategieën is niet onderzocht. De eventuele tegenstrijdigheden in de percepties en de mate waarin de genoemde inzichten echt 'werken' in de relatie tussen professionele ruimte en onderwijskwaliteit verdienen aanvullend onderzoek.

De selectie is beperkt gebleven tot cases die zijn gestimuleerd met de regeling van Zestor. Dit kleurt de cases in die zin, dat het bewust opgezette projecten zijn met een duidelijke kop en staart. De regeling is te zien als een interventie met ook zijn kaders en richtlijnen, waarbij de vraag blijft op welke manier de regeling van invloed is op het proces binnen de hogescholen. In de gesprekken is dat aan de orde gekomen en bij het interpreteren van de opbrengsten houden we daar rekening mee.

Tot slot bevinden de hogescholen zich in verschillende fasen van ontwikkeling. Soms zijn ervaringen nog pril, soms al wat verder uitgekristalliseerd. De inzichten uit de cases 'raken' het thema professionele ruimte, zoals één van de respondenten het verwoordt, maar geven nog geen eensluitend en uitsluitend antwoord op de vraag hoe deze het beste geoptimaliseerd kan worden.

De opbrengsten van de casestudy zijn te zien als een eerste richting in het creëren van meer inzicht in strategieën die verschillende actoren in de hogescholen gebruiken om de professionele ruimte te optimaliseren en het ervaren resultaat daarvan.

1.3

OPZET VAN DE RAPPORTAGE

Eerst geven we een korte indruk van de cases en de gekozen werkwijze van de hogescholen (hoofdstuk 2). Daarbij gaan we in op de achtergrond en het doel, de werkwijze en de inzichten die uit de gekozen aanpak binnen de hogescholen voortvloeien. Vervolgens gaan we in op de manier waarop professionele ruimte in de cases wordt gedefinieerd en gepercipieerd door de verschillende betrokkenen (hoofdstuk 3). Daarna bespreken we in hoofdstuk vier de spanningsvelden. In hoofdstuk vijf gaan we in op de strategieën die in de cases worden gehanteerd om met deze spanningsvelden om te gaan. Hierbij presenteren we de resultaten geanonimiseerd. Hoofdstuk zes sluit het rapport af met een samenvatting en beschouwing.

2 DE CASES

In dit hoofdstuk beschrijven we kort de cases die we in deze studie onder de loep hebben genomen. We gaan in op de achtergrond en de doelen van de verschillende projecten, de initiatiefnemers, de gehanteerde werkwijze en de inzichten die specifiek voor de gekozen aanpak naar voren komen. Tabel 2.1 vat de achtergrond en het doel, de gekozen werkwijze en de inzichten in kernwoorden samen. In de volgende paragrafen worden deze verder toegelicht. Paragraaf 2.1 gaat over het achtergrond en het doel, paragraaf 2.2 over de werkwijze en in paragraaf 2.3 presenteren we de belangrijkste inzichten.

2.1 ACHTERGROND EN DOEL VAN DE CASUSSEN

De zes casussen hebben verschillende ‘typen’ hoofddoelstellingen. Vier cases hebben als doel organisatieontwikkeling (teamontwikkeling, talentontwikkeling), in twee cases staat een ontwerpopdracht centraal (curriculumontwikkeling, ontwerp van een kwaliteitsregister) waar een specifiek team voor is aangesteld.

Naast deze hoofddoelen van de cases zijn een aantal (gemeenschappelijke) neven-doelen af te leiden uit de interviews. In de verschillende cases streven de hogescholen er bewust naar om de docent en/of het team (weer) in positie te brengen en te betrekken. Waar het gaat om de cases die gericht zijn op organisatieontwikkeling is dat zeer breed: het eigenaarschap van onderwijs laag in de organisatie leggen (“iets met de teams moest, want er moest betere onderwijskwaliteit komen. De organisatie was tot dan toe erg top down aangestuurd, en moest meer bottom up. Maar hoe krijg je dat in gang zonder het toch op te leggen?”), zelfverantwoordelijkheid stimuleren (“het nemen van eigen individuele verantwoordelijkheid, aan je eigen stuur zitten. Dat gaat dan ook over de vraag waar je verantwoordelijkheid stopt en die van de ander begint”) en een inspirerend werkklimaat vormgeven. Waar het gaat om de cases met een specifieke ontwerpopdracht is dat geformuleerd in termen als: betrokkenheid, eigenaarschap, empowerment en draagvlak.

TABEL 2.1 De cases samengevat

Casus	Achtergrond en doel	Werkwijze	Inzichten
HKU	Vormgeving van het onderwijs in ontwerpprocessen. Verankering van wat er in de designbedrijven gebeurt in het onderwijs over ontwerpprocessen.	Onderzoek door een community of practice. Kennisuitwisseling via symposia. Betrokkenheid creëren tijdens een studiedag om mee te denken. Inzicht krijgen in verschillende werkwijzen. Ontwerp van een module. Evaluatie van de kwaliteit van de eindproducten door studenten, docenten en didactisch medewerker.	Tijd: er is een zoektocht nodig om tot concrete acties en een gemeenschappelijk gedachtegoed te komen. Kritische reflectie is belangrijk. Een academische, onderzoekende houding helpt daarbij. Het is belangrijk om het totaalplaatje in beeld te hebben. Draagvlak: support van de leiding, betrokken docenten. Concreet: evenementen organiseren. Dat leidt tot focus, goede planningen ("dan moet het af").
HU	Teamontwikkeling. Zelforganisatie van teams leidt tot meer kwaliteit en tevredenheid. Oplossingen moeten uitgaan van maatwerk. Betrokkenheid van docenten verbeteren.	Pilots in teams en teams faciliteren. Dialoog over zelforganisatie van het team. Het nut van het werken in teams over het voetlicht brengen tijdens een onderwijsdag. Een procesbegeleider wordt op uitnodiging van een team dat meedoet ingezet om een sessie te begeleiden waarin de focus van het team aan bod komt. Het team gaat zelf aan de slag met de opbrengsten en doet een voorstel voor vervolgstappen.	Gezag van de procesbegeleiders is belangrijk. Een peer-to-peer aanpak slaat aan bij de docenten. Positieve waardering van de teamplannen, hoe kleinschalig ze ook in de ogen van anderen kunnen zijn. Doorbreken van ingesleten patronen (standaardreacties en denkwijzen) is lastig maar noodzakelijk. Teams hebben zicht en inzicht nodig in de kaders waarbinnen geopereerd moet worden. Het is een open proces, maar iemand moet de structuur en organisatie (planning, doel) bewaken.
InHolland	Teamontwikkeling. Meer bottom up aansturing. Teams sterker maken en meer verantwoordelijkheid geven.	Teams zijn vrij in hun keuze om mee te doen. Deelnemende teams krijgen, na een intake, twee bijeenkomsten. De bijeenkomsten worden begeleid door een procesbegeleider. In de eerste sessie worden thema's genoemd en geprioriteerd. Het team werkt stappen uit om tot ontwikkeling te komen. Een follow-up gesprek volgt waarin gekeken wordt hoe dat gerealiseerd kan worden. Er is ontwikkelbudget beschikbaar voor de realisatie van de teamplannen.	De bal moet bij het team blijven liggen. Teams kaatsen de vraag soms snel terug, als procesbegeleider moet je het niet overnemen. Teams vragen in een open opdracht snel naar structuur (formats, criteria), terwijl het proces open wordt ingestoken. De organisatie moet consistent zijn in wat van teams wordt verwacht. Ingesleten patronen willen er nog toe leiden dat, met de beste bedoelingen, 'van bovenaf' zaken worden opgelegd die niet passen bij eigen verantwoordelijkheid van het team. Teamleden moeten elkaar kennen en afstemmen. Dat zijn ze niet altijd gewend. Daarnaast is het belangrijk om een gemeenschappelijk doel te hebben als team: wat willen we nu met de student? Wat is het kader waarbinnen we met de studenten willen werken?
Windesheim	Teamontwikkeling, teamleren en informeel leren. Uitdragen van het begrip en stimuleren van professionele ruimte.	Een werkgroep professionele ruimte draagt het thema uit binnen de afzonderlijke domeinen. De werkgroep wordt ondersteund door een projectleider van P&O en een inhoudelijk begeleider. Passend bij de ontwikkeling van het team. In vijf pilots wordt gewerkt aan methoden voor teamontwikkeling. De werkgroep wisselt kennis en ervaringen uit. Inzichten worden geborgd in een professionaliseringsplan dat gericht is op teamontwikkeling, teamleren en informeel leren.	Van denken naar doen vergt tijd. Het stimuleren van een projectmatige aanpak is belangrijk. Goede structuur, met inhoudelijke en organisatorische ondersteuning. Een veilige en open sfeer, door uitwisseling groei je. Tijd voor het team om elkaar te treffen en samen te reflecteren. Fysieke nabijheid helpt. Aansluiten bij de meerwaarde die mensen zien, dan boor je intrinsieke motivatie aan.

VERVOLG TABEL 2.1 De cases samengevat

Casus	Achtergrond en doel	Werkwijze	Inzichten
NHL	Talentontwikkeling. Professionele ontwikkeling van docenten. Een inspirerend werkklimaat als belangrijke pijler van professionele ruimte. Ontwikkeling van de Talentenwijzer.	HRM ondersteunt instituten bij het realiseren van professionaliseringsplannen. Het traject Inspirerend werkklimaat gaat uit van betrokkenheid van docenten in een forum en dialoogsessies. HRM legt ideeën voor, verzamelt feedback en maakt een vertaling naar doelen van het CvB. Een Talentenwijzer ondersteunt de docent in de professionalisering. Het uitgangspunt is waardering (sterke kanten worden benadrukt en tot ontwikkeling gebracht).	Verheldering van kaders is nodig om docenten(teams) in staat te stellen de professionele ruimte te benutten. Het vertrekpunt is de student. Dan zijn docenten bereid om aan talentontwikkeling te werken. Een groep enthousiaste voortrekkers, die de werkwijze uitdraagt naar anderen. Door meer inzicht in sterktes en zwaktes van docenten kunnen docenten beter worden toegerust. Leidinggevendenden moeten zich ook lerend opstellen en om feedback vragen. Aansluiting bij het strategisch plan helpt, dit vergroot draagvlak bij directeuren.
Zuyd	Ontwerp van een kwaliteitsregister door een docentenberaad.	Een docentenberaad van 10 docenten geeft het CvB gevraagd en ongevraagd advies. De opdracht is om het over de professionaliteit van de docent te hebben en te reflecteren over de ontwikkeling van het vak van docent. Het beraad wordt gefaciliteerd in tijd en faciliteiten en ondersteund vanuit HR. Het beraad doet onderzoek en adviseert over het kwaliteitsregister.	Een brede opdracht is lastig, veel aandacht voor regie op het proces is nodig. In de eerste fase is verkennen en onderzoek nodig om focus te krijgen. Rolvast en vasthoudend zijn is nodig als je met elkaar op ontdekkingsreis gaat en ervoor kiest om het pad niet van tevoren dicht te regelen. Het risico is dat docenten zich in het proces verliezen bij een complexe vraag als dit. Docenten hebben daarbij oog nodig voor het proces in de organisatie. Een regisseursrol in de organisatie die het proces bewaakt en de timing van producten in het oog houdt is handig. Feedback op en informatie over het proces is belangrijk. Verbinding en co-creatie leiden tot gedragen opbrengsten. Met een regeling regel je niets. Het is een houvast om het er met elkaar over te hebben.

2.2 DE GEHANTEERDE WERKWIJZE

Hoewel de aanpakken die de hogescholen kiezen verschillen, zien we ook daar een aantal overeenkomsten. De belangrijkste overeenkomst is dat de teams zelf aan het roer staan en het initiatief nemen of de ruimte hebben om zelf invulling te geven aan een door het CvB geformuleerde opdracht. Met als doel zo veel mogelijk aan te sluiten bij het team. Bijvoorbeeld: “Het uitgangspunt is dat het team zelf aan zet is. De veronderstelling is dat dit als vanzelf leidt tot meer kwaliteit en tevredenheid en betrokkenheid. Zelforganisatie is leidend: samen missie formuleren, taken verdelen, rollen verhelderen. Niets gaat echter vanzelf. Het is belangrijk om de dialoog erover te organiseren.” en “Het team was al bezig, dit komt dan op je pad”.

In alle gevallen is de aanpak erop gericht om het proces open in te steken, waarbij de teams daaraan naar eigen inzicht vorm en inhoud kunnen geven. Het CvB, HRM en procesbegeleiders of werkgroepen nemen zeer nadrukkelijk een ondersteunende en faciliterende rol. Het proces is open in termen van de doelen, de planning en de beoogde opbrengsten; kaders worden nauwelijks expliciet meegegeven (“Er zijn geen

regels verbonden aan de plannen van de teams; wat je aanvraagt moet in relatie staan tot de uitkomsten van de sessie. En we moeten er met elkaar van overtuigd zijn dat er beter onderwijs voor studenten uit voortkomt. Soms is dat adviserend en sturend, maar niet snel afwijzend.”) We zien dan ook dat het doen van onderzoek, verkennen, dialoog een prominente plek innemen in de gehanteerde werkwijzen. Juist om als team focus te krijgen op de opdracht is het nodig om een wat langere aanlooptijd te nemen. Dit doen de hogescholen met het oog op het benodigde draagvlak, om aan te sluiten bij wat de teams nodig hebben en om het (gevoel van) eigenaarschap te versterken. Tegelijkertijd ontstaat de wens om doelgericht te werken (“We zijn erg zoekend geweest, geworsteld met verschillende stukken tekst en veel overleg daarover. Met elkaar verkennen, maar op een gegeven moment moet je wel iets gaan doen, anders wordt het onbevredigend. Mijn idee was dat het wel gezamenlijk gedragen moet worden. Het was een fase die nodig was, maar die moet je toch ook weer gaan doorbreken door iets concreets te gaan doen”).

Om het open proces waarin de teams zitten weer in lijn te brengen met de beoogde doelen en de kaders van de hogeschool, ontstaat in veel gevallen (al dan niet bewust) een regisseursrol of de rol van een verbinder en de behoefte om het wat meer projectmatig aan te sturen. Deze rol wordt vervuld door een procesbegeleider, een HR-medewerker of een teamlid. In deze rol zorgt de regisseur ervoor dat opbrengsten passen in andere lopende processen in de organisatie, voor de verbinding met de kaders, voor verheldering van de doelen, voor afstemming van verwachtingen en voor de inrichting van een doelgericht proces (“Dan moet de verantwoording, de structuur klaar zijn.” “Voor mij was de werkgroep een stok achter de deur, dat je op bepaalde tijden iets af moest hebben. En je kwam er ook weer gevoed en enthousiast van terug.” “De deadlines zijn wel handig. Doordat die deadline er op zit, voelden we ook wel de plicht om te kijken hoe we het structureel in de afdeling kunnen zetten”).

Alle teams zitten als het ware in een trechter met als start een open opdracht, waarbij wordt toegewerkt naar een projectmatige aanpak met heldere doelen en beoogde opbrengsten.

2.3 INZICHTEN

Uit de gehanteerde werkwijzen en de ervaringen daarmee van de verschillende respondenten, zijn een aantal lessen en inzichten te destilleren.

Het eerste inzicht is dat de open processen die worden ingezet veelal leiden tot een (langdurige) zoektocht. (“In de eerste fase heb ik geworsteld met mijn rol, wat kan mijn bijdrage zijn, wat zou ik willen doen? Ik had ideeën over interviewen van kerndocenten over hun ontwerpproces (hoe maak je het?). Van het kabbelende zoekende kwam er een stijgende lijn over wat we met zijn allen wilden. We kwamen er achter dat het makkelijker is om samen een onderzoek te doen, dan ieder voor zich.” Een ander zegt hierover: “We zijn erg zoekend geweest, geworsteld met verschillende stukken tekst en veel overleg daarover. Met elkaar verkennen, maar op een gegeven moment moet je wel iets gaan doen, anders wordt het onbevredigend.

Mijn idee was dat het wel gezamenlijk gedragen moet worden. Het was een fase die nodig was, maar die moet je toch ook weer gaan doorbreken door iets concreets te gaan doen”).

Teams gaan onderzoek doen en vragen uiteindelijk om duidelijke verwachtingen, doelen en beoogde opbrengsten. Maar dat blijken ze niet vanzelf te doen en dat blijkt in de hogescholen ook geen vanzelfsprekendheid. Vanuit het perspectief van de ‘opdrachtgever’: “Het moeilijkste is om “op je handen te blijven zitten met de vraag of er wel wat uit komt” en “De rol van het CvB is versnellen en vertragen, teveel was van niets horen en het dan terugkrijgen”.

Er is als het ware geen voldragen opdrachtgeverschap en opdrachtnemerschap en dit leidt soms tot een worsteling. De projectleider wil snel concrete resultaten en moet zich daarover verantwoorden, voor het team is het proces doorlopen belangrijk.

Een tweede inzicht is dat de respondenten het lastig vinden om, vanuit een open proces, weer verbinding te krijgen met de kaders en de doelen. De stap naar doelgericht werken, het borgen van resultaten en het verduurzamen ervan wordt als lastig ervaren (“ik ben in de valkuil getrapt dat ik zei: ‘kunnen we niet wat meer projectmatig gaan werken’. De reactie: ‘dat is onze professionele ruimte, daar ga jij niet over, daar gaan wij over’. Dan moet je je wel inhouden, in een faciliterende rol blijven”). Dat heeft te maken met het eerste inzicht; het proces wordt bewust heel open gelaten, dan wordt vervolgens weer gaan sturen op doelen of opbrengsten tegenstrijdig (het gevoel is eerst onbegrensde ruimte, en dat wordt dan weer ingeperkt door te sturen op planning of resultaten). Goede procesregie om dit te realiseren is nodig (“procesregie en ruimte zijn begrippen uit verschillende domeinen”). Dit omvat onder meer: helderheid verschaffen over doelen en kaders, afstemmen, verbinding realiseren met andere processen, verbinding met strategisch niveau blijven leggen.

Een derde inzicht dat uit de interviews naar voren komt is dat docenten vaak geen zicht hebben op de kaders en zich niet bewust zijn van/ geen oog hebben voor de verschillende processen in de organisatie. De teams hebben bovendien niet alle belangen voor ogen (kwaliteit, studeerbaarheid, efficiency, effectiviteit). In de woorden van een aantal respondenten: “ze gaan volledig op in de inhoud” en “Ik (leidinggevende) kijk naar de haalbaarheid van dingen” en “het is de taak van de leidinggevende om de afweging te maken” en “ze (docenten) kijken naar de korte termijn, ik (leidinggevende) naar de lange termijn” en “we hebben docenten geselecteerd die oog hebben voor het totaalplaatje”. Organisatiesensitiviteit moet ontwikkeld worden om in een vrij open opdracht doelgericht te kunnen werken. Teamleiders kunnen hierin een rol vervullen, zo laten enkele cases zien.

Het borgen en verduurzamen van opbrengsten blijkt lastig (“Het idee was dat inzichten verbreed zouden worden, maar nu hebben de verschillende scholen weer meer autonomie, en dan is het lastiger. Ze organiseren het verschillend”). Dat betreft zeker (maar niet uitsluitend) de cases die een ontwerpdracht centraal stellen. Als een kleine groep aan de slag gaat, hoe zorg je dan voor verbreding? Hoe zorg je voor de implementatie zonder dat je aan de niet deelnemende docenten een dwingend kader oplegt? En hoe krijg je een gedragen professionaliseringsplan op centraal niveau, dat toch recht doet aan verschillen tussen teams? Hoe zorg je ervoor dat enige mate van sturing en uniformiteit niet ten koste gaat van het eigenaarschap bij het team en de gewenste diversiteit om bij de wensen van de teams aan te sluiten (“Het is belangrijk dat het CvB de diversiteit ziet. Ze beseffen nu veel beter de verschillen in cultuur en laten zich meer informeren en zeggen: ‘wat kunnen wij als bestuur voor jullie doen?’ Tegelijkertijd is een ander CvB-lid meer gericht op uniformeren en standaardiseren”).

Borging en verduurzaming van opbrengsten blijkt een proces te zijn van mensen meenemen, elkaar leren kennen, docenten betrekken, informeren en kennis delen (“ik heb een hekel aan woorden als borgen en verduurzamen. Ik ben veranderd doordat ik heb ontdekt dat het werkt”). Niet altijd iets nieuws opleggen als een dwingend kader, maar meer als een handreiking (“het is kennisdeling en degenen die verantwoordelijk zijn voor het onderwijs, die besluiten of ze er iets mee willen. En dan kun je elkaar helpen, kijken of het bruikbaar is of dat er een aangepaste vorm nodig is”).

Tot slot: in alle cases wordt gewerkt vanuit een positieve, waarderende benadering. Er wordt vaak gesproken in termen van: “de sterke kanten benadrukken en versterken”, “alle initiatieven waarderen”, “talenten waarderen”. Volgens sommige respondenten is dat nodig omdat teams “soms beschadigd zijn” en zitten in een ingesleten patroon van afhankelijkheid. Om dat te doorbreken moet je positieve aanknopingspunten hebben.

2.4 HET VERVOLG VAN DE RAPPORTAGE

De hogescholen die we hebben bezocht creëren in de verschillende projecten en processen bewust ruimte voor teams en docenten. Uit de hier gepresenteerde beschrijving van de casussen komen al een aantal definities en percepties van professionele ruimte naar voren en zijn spanningsvelden te herkennen die opdoemen als hogescholen de professionele ruimte van docenten proberen te optimaliseren. In de volgende hoofdstukken gaan we daar verder op in. In hoofdstuk 3 beschrijven we hoe de respondenten de professionele ruimte definiëren en percipiëren. Hoofdstuk 4 gaat in op de spanningsvelden die zijn benoemd bij het optimaliseren van de professionele ruimte van docenten(teams).

3 PROFESSIONELE RUIMTE: DEFINITIES EN PERCEPTIES

In dit hoofdstuk beschrijven we ten eerste de manier waarop de respondenten het begrip ‘professionele ruimte’ definiëren (paragraaf 3.1). Vanuit welk perspectief kijken zij daarnaar, welke opvattingen hebben zij daarover? In de inleiding schreven we dat het hebben van professionele ruimte één is. De benutting daarvan is een tweede. Daar gaan we in paragraaf 3.2 op in. De benutting is, zo merkten we in de inleiding op, afhankelijk van de perceptie van de ruimte, de motivatie om de ruimte te benutten, het vermogen om de professionele ruimte te benutten en de gelegenheid om dat te doen. In paragraaf 3.2 beschrijven we hoe deze vier aspecten in de praktijk tot uitdrukking komen. In paragraaf 3.3 vatten we de resultaten kort samen.

3.1 DEFINITIES VAN PROFESSIONELE RUIMTE

De bestuurders, managers/teamleiders, staffunctionarissen, procesbegeleiders en docenten geven verschillende definities van professionele ruimte. Soms benoemen respondenten ruimte in termen van tijd, vaak gaat het over begrippen als vrijheid, verantwoordelijkheid, eigenaarschap, zeggenschap en zelf invulling kunnen geven aan een proces. Tabel 3.1 geeft een overzicht van de gehanteerde definities. Dit zijn definities die zowel spontaan zijn genoemd door respondenten als definities die zijn gegeven als antwoord op een interviewvraag.

Bij de definities die gehanteerd worden gaat het over:

- waar de professionele ruimte op gericht is. Hierin zien we onderscheid tussen de vormgeving van het onderwijs en de organisatie van het onderwijs.
- van wie die ruimte is. Hierbij zien we verschil in professionele ruimte als individuele, soms wat vrijblijvende, aangelegenheid en professionele ruimte als iets wat ‘van’ het team is.
- de hoeveelheid professionele ruimte: veel en weinig ruimte, voldoende en onvoldoende ruimte.

Deze drie aspecten en invalshoeken die in de definities aan bod komen, lichten we hieronder kort toe.

Professionele ruimte: waar is die op gericht?

Een deel van de definities gaat over het 'hoe': de vormgeving van het onderwijs. Zowel professionele ruimte bij het ontwerp van het onderwijs (curriculumontwikkeling, onderwijsontwikkeling) als bij de uitvoering ervan. Het volgende citaat is daar een voorbeeld van: *“de organisatie moet niet aankomen met hoe ik leerdoelen in het onderwijs realiseer. Ze mogen wel tips geven, maar geen eisen met betrekking tot hoorcolleges of zo. Dat is mijn professionaliteit. Het hoe is van mij. Daar kunnen we natuurlijk wel over praten”*. Ruimte ten aanzien van het 'hoe' wordt veelal gedefinieerd in termen van vrijheid en zelf kunnen bepalen. Het kwaliteitsbesef ontbreekt hier in de ogen van sommigen nogal eens: *“we zijn erg geneigd om professionele ruimte in te vullen als inhoud. Ik mag mijn onderwijs zo vorm geven. We zijn niet goed in kwaliteitseisen stellen. Waar we dat wel doen, controleren we er niet op. Dan gaat er veel energie zitten in het prachtig maken van het onderwijs. Strakker op het proces, maar vrijheid op de inhoud. Dat moeten we misschien wel meer gaan doen om onze doelen ook te halen”*.

Veel van de definities gaan echter niet zozeer over de ruimte van de docent of het team bij de vormgeving van het onderwijs, maar veeleer over professionele ruimte bij de organisatie van het onderwijs. Het gaat dan meer over verantwoordelijkheden en bevoegdheden. We zien hierbij in een aantal gevallen een kanteling van de hogeschool naar een teamorganisatie, om de zeggenschap en het eigenaarschap van de docenten terug te krijgen. Bijvoorbeeld waar het gaat over de randvoorwaarden om onderwijs te kunnen verzorgen, door een aantal docenten als ambassadeur te benoemen of 'eigenaar' te maken van een bepaalde thematiek (talentontwikkeling, professionaliteit, kwaliteitsregister). Professionele ruimte is dan een beleidsobject dat bijvoorbeeld gaat over het creëren van draagvlak, het realiseren van betrokkenheid van docenten bij bepaalde processen en empowerment van de docent. Ruimte wordt in deze definities vooral benoemd als invloed uitoefenen, bottum up organiseren of betrokkenheid. Daarin zit een verschil ten opzichte van professionele ruimte ten aanzien van de inhoud, waar het vooral gaat over vrijheid en het zelf bepalen.

TABEL 3.1 Gehanteerde definities van professionele ruimte

Als docent geef je vorm aan het onderwijs en daar voel je je vrij in.
De organisatie moet niet aankomen met hoe ik leerdoelen in het onderwijs realiseer. Ze mogen wel tips geven, maar geen eisen met betrekking tot hoorcolleges of zo. Dat is mijn professionaliteit. Het hoe is van mij. Daar kunnen we natuurlijk wel over praten.
Vrijheid bij curriculumontwikkeling.
Professionele ruimte betekent dat docenten invloed hebben op de ontwikkeling van het onderwijs en dat gebeurt, maar niet volgens een gemeenschappelijke agenda.
Zeggenschap over onderwijs, eigenaarschap.
Weten wat je primaire taak is. Veel omschreven is weinig ruimte.
Zelf invulling geven aan het proces.
De organisatie wil iets bereiken en we vragen aan de medewerker 'wat kun jij daar aan bijdragen?'. Daar maken we afspraken over. En hoe de professional dat dan doet, dat moet je vrij laten.
Niet volgens een vaste systematiek werken, daar een eigen invulling aan geven.
Ruimte om te adviseren over beleid.
Top down of bottum up: wil een directeur zelf meer beleid uitstippelen of laat die het aan docenten over?
Als je teams sterker wilt maken en meer verantwoordelijkheid wilt geven, dan moet daar het initiatief liggen. Bottum up organiseren: de mensen die verstand hebben van hoe het gedaan moet worden, moeten in staat zijn dat vorm te geven.
Studieleiders gaan nu in overleg over wat zij willen, over hun visie op onderwijs en daarvoor is ruimte gecreëerd. Het gaat heel erg over tijd en het gevoel dat ze die hebben.
Door verantwoordelijkheden lager te leggen hopen we dat de docenten de ruimte krijgen.
Ruimte om dingen te bespreken, in het team wordt dat als te weinig ervaren. Docenten ervaren dat bureaucratie enorm is toegenomen. Teams willen voldoende ruimte voor de inhoud, maar die staat wel eens onder druk.
Betrokkenheid bij beleid en processen.
Heeft te maken met autonomie.
Onder het mom van professionele ruimte, mag het team het uitwerken.
De manier waarop je je eigen werk in mag richten, eigenaarschap.
Professionele ruimte gaat over de vraag waar je individuele verantwoordelijkheid stopt.

Professionele ruimte: van wie is die?

Naast verschillen in definitie van waar de professionele ruimte op gericht is, verschillen respondenten in de mate waarin zij de professionele ruimte definiëren als een individuele, bijna vrijblijvende ruimte, individuele ruimte binnen een team/organisatie of professionele ruimte van een team.

Soms hebben docenten veel behoefte aan autonomie en het maken van teamafspraken is dan moeilijk. "Als dingen veranderen, trek je je terug op je eigen gebied" of reageren bij een verandering met "ik ben de professional". Anderen zien professionele ruimte juist in relatie tot het team: "professionele ruimte is zo groot als je het zelf wilt hebben, maar je moet je realiseren dat je onderdeel uitmaakt van een team. Het is een wisselwerking." Of: "Het is ik in het team". De genoemde kanteling van de organisatie naar een teamgerichte organisatie is een belangrijk thema. Dit wordt door deze hogescholen nadrukkelijk als een manier gezien om de professionele ruimte (weer) bij het team te krijgen.

Professionele ruimte: hoe groot is die?

De respondenten hebben zich uitgesproken over de vraag of er voldoende professionele ruimte bij de docent en de docententeams is. Vooral als het gaat over de professionele ruimte bij de vormgeving van het onderwijs vinden de respondenten bijna unaniem dat deze ruimte voldoende is. De verwachting dat de kanteling naar een teamorganisatie de professionele ruimte zal vergroten is er, maar wordt nog niet altijd waargemaakt. De gesprekspartners geven aan dat dit nog de nodige ontwikkeling vraagt: “een team mag van boven wel criteria krijgen en daar hoort bij dat er knopen doorgemaakt moeten worden in het team” en “een team komt nu zelf nog niet met scholingswensen, dat is één van die dingen die horen bij een team”.

Een aantal respondenten ziet dat de professionele ruimte kleiner wordt. Deze respondenten zien dat als een gevolg van schaalvergroting en de wens om het werk efficiënt te organiseren, als een gevolg van de druk om je extern te verantwoorden en als een gevolg van incidenten. Hier wordt door leidinggevendenden verschillend mee omgegaan, zo signaleert een respondent: “Sommige leidinggevendenden schermen het team hier voor af. Anderen gebruiken het juist als argument om een koers af te dwingen”.

3.2

HET BENUTTEN VAN PROFESSIONELE RUIMTE: PERCEPTIE, MOTIVATIE, VERMOGEN EN GELEGENHEID

“De ene docent pakt volop de ruimte, de andere niet. Dat heeft te maken met persoonlijkheid, zelfvertrouwen, belasting en werkdruk”. De respondenten zien verschillen in de mate waarin de docenten en de teams (in staat zijn om) hun ruimte (te) benutten. In de bewoordingen van de respondenten gaat dat soms over onvoldoende benutte ruimte, het niet goed benutten daarvan of het te veel ruimte toe-eigenen. In de cases worden door enkele leidinggevendenden en docenten voorbeelden gegeven van niet goed benutte ruimte. Ze zeggen hierover bijvoorbeeld het volgende:

“Ik denk soms dat we te veel individuele ruimte hebben, dat we nog meer kunnen kaderen en onze verwachtingen nog beter kunnen afstemmen. Iedereen doet zijn best om goede toetsen en handleidingen te maken. Iedereen doet heel veel, daarin zouden we nog meer kunnen afstemmen. Bijvoorbeeld: jij hoeft geen reflectieverslag te maken, want dat gebeurt daar al. Helderheid geven over verwachtingen. Als we dat doen, boeken we betere resultaten. Dus wat er als professional van je wordt verwacht”.

“Als je mensen op de inhoud aanspreekt, dan gaan ze helemaal los. We kunnen ieder jaar wel een nieuw curriculum hebben en aan het eind van het jaar kun je iedereen opvegen. En de student weet niet meer waar hij aan toe is. Alle docenten zijn ontzettend betrokken bij studenten, maar om te regelen dat het zichtbaar is voor studenten, dat doet er niet toe. Dat zullen wij aan moeten sturen. Niet alleen aandacht voor de inhoud, maar ook voor de kwaliteit en de organisatie. Daar zit nog een gat. Dat moeten wij echt aansturen. We moeten ook niet accepteren dat het gebeurt”.

Om de professionele ruimte te benutten moet deze als voldoende worden gepercipieerd (niet teveel, niet te weinig) en moeten docenten gemotiveerd zijn om deze te benutten, het vermogen hebben om dat te doen en daartoe in de gelegenheid worden gesteld. In deze paragraaf gaan daar verder op in.

Perceptie: teveel of te weinig ruimte?

Bij de perceptie van de professionele ruimte wordt door de respondenten veel genoemd dat deze ruimte soms te groot is. Vooral in die gevallen waarin de professionele ruimte gericht is op organisatieprocessen en beleidsthema's. Dat zijn ook de terreinen waarin de docent zichzelf vaak niet bekwaam acht en niet gewend is een rol te vervullen. Dit kan leiden tot het niet efficiënt benutten van de ruimte, het niet benutten ervan of juist het teveel nemen van ruimte. Bij het benutten van de ruimte is het van belang de richting en doelen van de organisatie te kennen en de ruimte daadwerkelijk te zien en adequaat in te schatten. Samengevat gaat het om:

- Dialoog over professionele ruimte
- Helderheid over kaders, verwachtingen, doelen
- Weten waar de ruimte is binnen kaders
- Weten waar beïnvloeding mogelijk is
- De richting kennen en de ruimte zien om ruimte te benutten

Het niet efficiënt benutten van de ruimte die er is zien we ontstaan, als de gepercipieerde ruimte te groot is omdat er geen dialoog over deze ruimte is. Zicht op de kaders waarbinnen de opdracht van het team wordt uitgevoerd is er vaak niet bij de docenten, en er is onvoldoende helderheid over verantwoordelijkheden en bevoegdheden, doelen en verwachtingen (“Ruimte is soms te groot. Je moet kaders hebben en feedback krijgen over richting”, “Zicht op kaders is nodig: anders ben je als team erg zoekend” en “je wilt de ruimte, maar tegelijkertijd is het belangrijk om het ‘waartoe’ in te kaderen. Ik denk soms dat we teveel ruimte hebben. Dat we nog meer kunnen kaderen en beter kunnen afstemmen”). Het gevolg is dat docenten gaan zwemmen, zich (in de woorden van enkele respondenten) eindeloos verdiepen in de literatuur of onderzoek doen om zeker van hun zaak te zijn en zelf kaders gaan opwerpen om van daaruit weer ruimte te kunnen benutten. De professionele ruimte wordt in dat geval niet efficiënt benut en de opbrengsten komen, doordat er onvoldoende zicht is op de processen in de organisatie, niet op het goede moment bij een bestuurder of stafafdeling om daar een goed vervolg aan te geven.

Onvoldoende helderheid over de kaders kan ook leiden tot onbenutte ruimte. Soms is het voor docenten niet duidelijk wat de kaders zijn, soms is het niet bekend door wie ze gesteld worden en wat de achtergrond daarvan is en soms is het niet duidelijk welke ruimte de bestaande kaders wel bieden. Doordat dit inzicht ontbreekt, wordt ruimte die er mogelijk wel is niet gezien en dus niet benut. Soms percipiëren docenten de ruimte (mogelijk onterecht) als te weinig. Eén van de procesbegeleiders benoemt

dat heel expliciet in de verbinding met het benutten ervan: “professionele ruimte is altijd groter dan mensen denken. Het is helpen om die te zien en te nemen. Het is beklemmend om mogelijkheden niet te zien, terwijl ze er wel zijn. Inhoudelijk is dat nodig om meer uit de mensen en de mogelijkheden te halen”. De inschatting van een aantal HR-adviseurs is dat er hierdoor bij docenten sprake is van veel onbenutte ruimte. “We spreken iets af met directeuren in het hoogste besluitvormingsorgaan, dat komt niet bij docenten terecht. Dan is er sprake van onbenutte ruimte om je eigenaarschap te nemen. Dit is een voorbeeld van ongewenste onbenutte ruimte: het team kent de richting van de organisatie onvoldoende om daar zelf invulling aan te kunnen geven.”

Bovendien worden kaders vaak als niet beïnvloedbaar beschouwd en worden die afgedaan met “men heeft geen visie, het is te bureaucratisch”. Maar wat maakt dat het zo beleefd wordt? En als het belemmerend werkt: waar adresseer je dat dan als docent of als team?”.

Motivatie

Het benutten van de professionele ruimte heeft voor een deel met de motivatie om dat te doen te maken. Sommige docenten zijn mogelijk liever beperkt in hun ruimte en zien zichzelf als uitvoerder van onderwijs, anderen hebben liever veel ruimte om het onderwijs naar eigen inzicht en samen met anderen te ontwikkelen. Bij de motivatie om ruimte te benutten speelt de rol van het individu in het team een belangrijke rol bij de verschillende cases. Het gaat dan om de motivatie om samen te werken, een professionele cultuur te ontwikkelen waarin transparantie, dialoog en samen leren centraal staan en beleidsbepalend te zijn. We lichten deze aspecten hier kort toe.

Vooraf waar een omslag gemaakt wordt naar de teams en professionele ruimte wordt gezien als iets wat het team aangaat, speelt motivatie een belangrijke en soms beperkende rol. Doordat er meer verantwoordelijkheid bij het team wordt neergelegd, kun je als docent niet meer los van je team opereren (“een gedeelte van de verandering gaat dan vanzelf”). Veel teamleden zoeken steeds naar de balans tussen het behoud van het individuele en mee willen en mee kunnen in afspraken die in teamverband gemaakt worden.

De benutting van professionele ruimte door teams wordt belemmerd wanneer docenten nog teveel op een eiland willen werken. De respondenten geven aan dat de teams nog veel bezig zijn met het leren elkaar aan te spreken in een open cultuur, intervisie en leren elkaar kritisch te bevragen. Dat zijn belangrijke randvoorwaarden om als team invulling te geven aan de professionele ruimte. In de motivatie van docenten om daarin mee te gaan is veel verschil en bij veel teams is nog volop ontwikkeling gaande en nodig (“voorheen had je mensen die het eigenaarschap van hun vak voorop hadden staan. Dat gaf status en die cultuur nemen we nu nog mee. Nu gaat het meer om samen, daar groeien we in. We leren om met elkaar te delen” en “docenten vinden het moeilijk om samen te werken. Het maken van teamgerichte afspraken is heel moeilijk. Docenten hebben veel behoefte aan autonomie”).

De motivatie om wel in deze cultuur te groeien wordt vaak aangewakkerd als het perspectief van de student wordt betrokken bij de dialoog over professionele ruimte. De kwaliteit van onderwijs en het perspectief van de student geven dan richting: *“het referentiepunt is goed onderwijs. Dat is dat de student in de praktijk toe kan passen wat hier geleerd wordt”*. *“Je bewaakt een bepaald onderwijsniveau met elkaar en dat is ook geformaliseerd. Dat is een randvoorwaarde waarbinnen je werkt”*.

Eén van de teams is bijvoorbeeld op zoek gegaan naar uniformiteit. Als je als individu veel op je eigen manier doet, ontstaan er verschillende handswijzen, wat door de studenten en uiteindelijk ook door de docenten als lastig wordt ervaren. Dan groeit de motivatie om daar samen iets aan te doen, eenduidigheid naar de student te creëren en meer af te stemmen. De teamleden komen dan steeds meer tot het inzicht: *“het is: ik in het grotere plaatje”*. Professionele ruimte is dus vanuit deze analyse niet per definitie individuele vrijheid hebben. Ook het conformeren aan gemeenschappelijke afspraken hoort daarbij. Dit is een wisselwerking. En: *“elkaar aanspreken in een open cultuur. Dat is belangrijk. Intervisie, intercollegiale consultatie, bij elkaar in de groep kijken”*.

Het creëren van openheid en transparantie en het zichtbaar maken van kwaliteit is een cultuurverandering. *“Kwaliteit zichtbaar maken draagt bijna vanzelfsprekend bij aan de ontwikkeling ervan. Studenten betrekken bij de beoordeling is belangrijk, maar feedback krijgen en daarmee leren om te gaan is nog eng voor veel docenten. Maar elkaar aanspreken is toch een kernwoord, ook voor docenten onderling”*.

De motivatie om de (individuele) professionele ruimte bij de uitvoering van het onderwijs te benutten is hoog. De motivatie om de ruimte in de organisatie van het onderwijs te benutten (en daar is de professionele ruimte toch ook vaak op gericht) is echter minder hoog en verschillend: *“beleidsbepalend zijn binnen en buiten de hogeschool, het politieke proces. Niet iedereen heeft daar zin in, maar er is altijd wel iemand in het team die daar wel voor gaat”* en *“hier is het maken, daar wil je bij zijn. Zeker als het iets is dat over je eigen vakgebied gaat”*.

Vermogen: professionaliteit en empowerment

Het vermogen om professionele ruimte te benutten kan op basis van de interviews op twee manieren worden gezien: enerzijds is dat de professionaliteit om de ruimte te benutten, anderzijds het verwerven van de positie om dat te doen.

In de ogen van een aantal respondenten zijn docenten niet altijd goed toegerust om de professionele ruimte goed in te vullen. Dat komt ook “doordat de beroepsgroep het er niet met elkaar over heeft. Het is overal heel normaal dat de branche zelf professionaliteit en ruimte bepaalt. Het vak hbo-docent heeft dat veel minder” en “veel docenten zijn niet als docent opgeleid. Voor hen is het soms lastig: er is spanning tussen vakinhoud – procedures – pedagogische bekwaamheid en doen zoals zij het willen”. Verwachtingen ten aanzien van kwaliteit zijn daarbij vaak impliciet of worden verschillend beleefd: “Je krijgt opmerkingen dat je als docent zelf wilt bepalen wat kwaliteit is, waarbij iedereen impliciet aanneemt dat je weet wat een professionele docent is, maar dat blijkt niet zo te zijn”.

Naast de benodigde professionaliteit is het vermogen om draagvlak te verwerven en om in positie te komen om ruimte te (mogen) benutten belangrijk. Zowel in het team (“ik heb docenten geleerd om in het team af te tasten wat anderen van aangedragen ideeën vinden en draagvlak te creëren. Op die manier is iemand toegerust om ruimte te nemen in het team”) als in de organisatie (“weten waar je invloed uit kunt oefenen” en “we hebben geleerd om duidelijkheid te krijgen over verwachtingen. We zijn daar nu bij in de lead. Dat maakt onze opdracht duidelijker”).

Om als team de professionele ruimte goed te kunnen benutten, is een veilige en open sfeer nodig, maar ook een kritische houding naar elkaar toe en een aanspreekcultuur. In een van de cases functioneert een werkgroep van ambassadeurs als lerend team. De veilige en open sfeer binnen de werkgroep ondersteunt de ambassadeurs bij hun taak. “Je vertelde waar je mee bezig was, en je kreeg tips en nieuwe ideeën, daar groei je van.” “We hadden een afspraak, we willen ook een lerend team zijn. In het begin waren we scherp en kritisch naar elkaar. Elkaar bevragen, elkaar suggesties geven.” “Het was soms ook gewoon fijn om te vertellen dat je een leuke dag had gehad, dat je dat met elkaar kon delen.” Een dergelijke veilige en open sfeer is ook nodig binnen teams als zij zich willen ontwikkelen. “Ik zie een cultuur waarin men het oké bleek te vinden om bij elkaar te kijken. Ik mocht in de klassen zitten. Ze kwamen me zelfs vragen. Ik vind het een hele mooie open cultuur, een veilig klimaat in ons team. Je mag de dingen van me weten, je mag de dingen van me zien. Er is een acceptatie om werkwijzen van anderen te bekijken.”

Gelegenheid

Een belangrijk element in het benutten van professionele ruimte is tijd. Tijd voor goed overleg en afstemming wordt vaak genoemd als een manier om als team ruimte te nemen. Naast tijd is ook het feit dat je als docent of als team ergens over mee mag praten of invloed uit kan oefenen een vorm van het creëren van gelegenheid. Ook het CvB en de staf hebben hier een rol in (“op de handen zitten” en “afwachten of er wat komt”).

We zien in de cases dat docenten en teams (bijvoorbeeld door het CvB) feitelijk in de gelegenheid worden gesteld door het formeren van een docentenberaad of een forum en door faciliteiten beschikbaar te stellen om teamsessies te organiseren. Ook teamontwikkeling kan gezien worden als een manier om de docent in de gelegenheid te stellen meer

eigenaarschap te nemen voor het onderwijs. Zoals we eerder opmerkten, wordt de kanteling van de hogeschool naar een teamorganisatie gezien als een manier om het eigenaarschap en de verantwoordelijkheid voor het onderwijs weer bij de docent te krijgen.

3.3 SAMENGEVAT

Professionele ruimte wordt door de respondenten op diverse manieren gedefinieerd. Vaak gaat het om vrijheid van individuele docenten en teams om het onderwijs vorm te geven. In een aantal gevallen gaat het ook om zeggenschap over de randvoorwaarden om onderwijs te kunnen verzorgen, ruimte om te beïnvloeden en betrokkenheid. De spanning tussen individuele en collectieve professionele ruimte komt duidelijk naar voren in de cases.

De hoeveelheid professionele ruimte wordt door de verschillende actoren op diverse manieren gepercipieerd. Docenten vinden veelal dat ze voldoende ruimte hebben om het onderwijs vorm te geven. Andere actoren binnen de hogescholen vinden dat deze ruimte soms te groot is. Er is bij een aantal respondenten zorg over de professionaliteit van de docenten om de ruimte optimaal te benutten. Het zichtbaar en tastbaar maken van kwaliteit is bij één van de cases nadrukkelijk genoemd als manier om ruimte te kunnen vergroten. Een andere casus maakt inzichtelijk dat de impliciet bestaande opvattingen over professionaliteit in de organisatie niet eensluidend zijn. Daar wordt geconstateerd dat het in het hbo geen usance is ‘om het er over te hebben’.

Bij het benutten van de ruimte is het van belang de richting en doelen van de organisatie te kennen en de ruimte daadwerkelijk te zien en adequaat in te schatten. Daarnaast is de motivatie om samen te werken en als team te groeien naar een cultuur waarin openheid, transparantie en kwaliteitsbewustzijn centraal staat belangrijk. Ook individuele professionaliteit en het vermogen om in positie te komen om invloed uit te oefenen helpen om de professionele ruimte te benutten. Tijd en het faciliteren van teams zijn belangrijke manieren om docenten in de gelegenheid te stellen ruimte te benutten.

4 KADERS EN RUIMTE: HET SPANNINGSVELD IN DE PRAKTIJK

Professionele ruimte wordt op verschillende manier gedefinieerd en gepercipieerd. In het vorige hoofdstuk is duidelijk geworden dat de ruimte die er is, soms niet voldoende wordt benut. Er is soms onvoldoende zicht op de ruimte die er is (bekendheid met kaders, weten waar invloed uit te oefenen). De (veronderstelde) professionaliteit is niet toereikend om de ruimte goed te benutten. De motivatie om dat (gezamenlijk) te doen ontbreekt of de gelegenheid is er niet. (Mede) hierdoor is de professionele ruimte niet statisch en nooit in evenwicht of in een perfecte balans. Het is altijd een spel van begrenzen en verruimen. In dat spel lopen de hogescholen tegen verschillende dilemma's of spanningsvelden aan. Zo zijn er altijd kaders nodig om richting te geven aan het handelen van docenten, wat op gespannen voet staat met de perceptie van de hoeveelheid ruimte. Het handelen is gericht op bepaalde doelen en op kwaliteitscriteria, en doelen en belangen worden door verschillende actoren op andere manieren gewogen. Dat perkt (mogelijk) de ervaren ruimte in van de docent of het team om het onderwijs naar eigen inzicht vorm te geven.

De vraag die in dit hoofdstuk aan de orde is, is hoe het spanningsveld tussen kaders en ruimte (en in het optimaliseren van de balans daartussen) in de praktijk wordt ervaren.

We zien uit de cases drie 'typen' spanningsvelden naar voren komen die we in dit hoofdstuk verder uitwerken:

- spanningsvelden in de relatie tussen kaders, regels en voorwaarden en professionele ruimte
- spanningsvelden in de afweging van doelen en belangen en professionele ruimte
- spanningsvelden in de sturing en aansturing en professionele ruimte

Tabel 4.1 laat voorbeelden zien van deze drie spanningsvelden. Deze spanningsvelden worden in de volgende paragrafen verder toegelicht. Paragraaf 4.2 gaat over het spanningsveld tussen kaders en professionele ruimte, paragraaf 4.3 gaat over de afweging tussen verschillende doelen en belangen en professionele ruimte en paragraaf 4.4 gaat over het spanningsveld tussen sturing en aansturing en professionele ruimte.

TABEL 4.1 Professionele ruimte: spanningsvelden in de praktijk en daarbij gehanteerde strategieën door verschillende actoren

Spanningsveld	Uiting	Voorbeeld
Kaders versus professionele ruimte	Kaders en regels sluiten niet goed aan bij de professionele opvattingen van de docent/het team en worden als knellend ervaren en gezien als inperking van de professionele ruimte.	<p>Het bestuur stelt eisen aan het aantal studiepunten per vak, terwijl het team vindt dat de opleiding nu goed loopt en goed aansluit bij wat de student en het bedrijfsleven vraagt.</p> <p>Het curriculum zit te vol, een docent heeft te weinig ruimte om het eigen vak voldoende in het curriculum tot uitdrukking te laten komen.</p> <p>Teams ervaren het eveneens als knellend als er veel verantwoording wordt gevraagd waarvan het belang niet altijd duidelijk is (“vakjes invullen met gegevens”).</p> <p>Docenten willen voldoende ruimte hebben voor de inhoud en die staat wel eens onder druk, omdat er andere taken zijn. Het is balanceren tussen de passie enerzijds en de organisatie en logistiek anderzijds.</p> <p>Eisen ten aanzien van de verantwoording, al dan niet als gevolg van wet- en regelgeving. Voorbeelden die in dit verband genoemd worden hebben te maken met eisen ten aanzien van de accreditatie en ten aanzien van de archivering van examenstukken.</p>
	Borging en verduurzaming	<p>Naarmate teams een grotere autonomie hebben, wordt het lastiger om opbrengsten van processen in teams breed uit te rollen in de organisatie. <i>“Afzonderlijke teams denken niet allemaal hetzelfde en hebben ook hun autonomie. Het idee was eerst dat inzichten verbreed zouden worden, maar nu hebben ze weer een grote autonomie en dat is lastiger”.</i></p> <p>Geüniformeerde en gestandaardiseerde diensten en producten sluiten niet aan bij de behoeften van het team.</p> <p>Het nieuwe curriculum moet al in februari klaar zijn. Volgens het team kan dat niet, omdat er nog veel verandert in het vakgebied. De docenten willen de meest recente ontwikkelingen meenemen in het curriculum.</p> <p>Het maken van de studiegids kost meestal twee jaar. Met de geplande verandering door het CvB moet dat nu in een paar maanden. Dat kan niet.</p> <p>Nu heeft de hogeschool besloten dat binnen korte tijd overall resultaatverantwoordelijke teams moeten komen. <i>“In het plan staat dat je binnen een half jaar een resultaatverantwoordelijk team moet zijn. Dat kan toch helemaal niet”.</i></p>
	Tijd voor professionele ruimte	Er is te weinig professionele ruimte, doordat er te veel moet gebeuren en er geen tijd is om het met elkaar over onderwijs te hebben.
Doelen en belangen versus professionele ruimte	Inhoud versus effectiviteit	<p>Nu docenten meer ruimte krijgen om mee te denken over onderwijs en ook <i>“meer durven zeggen, slaan ze daar wel eens in door. Omdat ze het niet gewend zijn, denken ze dat alles kan, dan moet je dat weer in nieuwe banen leiden”.</i></p> <p><i>“Dit is een gezamenlijke verantwoordelijkheid. Docenten moeten kijken naar de inhoud en het zakelijke gedeelte ligt bij mij en mijn collega’s en bij de directeur”.</i></p> <p><i>“Er is structureel te veel creativiteit en te weinig effectiviteit”.</i></p>
	Diversiteit versus efficiency	<i>“Voorheen kon ik op één beleid varen. Nu moet ik per studieider kijken waar de wind heen draait, dat is de balans die we nu aan het vinden zijn.”</i>

Spanningsveld	Uiting	Voorbeeld
Sturing en aansturing versus professionele ruimte	Ruimte in de opdracht en resultaatgericht werken.	<p>Een open opdracht levert een spanningsveld op voor projectleiders. Ze komen snel in de discussie over wat je moet verantwoorden, bijvoorbeeld naar de MR of het CvB. Hoe maak je bijvoorbeeld de opbrengsten inzichtelijk?</p> <p>Abstracte doelen kunnen ongewenst veel ruimte geven: <i>“kaders en feedback over de richting die je kiest zijn nodig. Dat is een dilemma: je wilt de ruimte, maar tegelijkertijd is het van belang het “waartoe” goed in te kaderen”.</i></p> <p>Het risico is dat de docenten zich op het onderwerp storten en oog voor het proces verliezen. Dit wordt in meerdere casesesignaleerd. Docenten gaan enthousiast aan de slag, willen vaak zeer volledig zijn. Dat hoort <i>“ook bij hun professionaliteit en de wens om goed werk af te leveren, maar in het proces is dat niet altijd handig. Tussentijds afstemmen, de achterban blijven betrekken en de kern met elkaar vinden is in dit soort processen net zo belangrijk.”</i></p> <p>Voor de ‘opdrachtgevers’ (projectleiders, CvB, managers) brengt de ruimte die docenten hebben ook spanning met zich mee. Het moeilijkste is om <i>“op je handen te blijven zitten met de vraag of er wel wat uit komt”.</i></p>
	Sturing en regie versus ruimte	<p><i>“Het CvB wil piketpaaltjes slaan, wil resultaten behalen, maar ik wil in de facilitering vooral aansluiten bij de behoeften van het team.”</i></p> <p>Een projectleider: <i>“het was lastig dat er een hele hoop gepraat werd en dat ik dacht: ‘waar gaat het naar toe’”. De projectleider heeft wel eens geprobeerd de regie te nemen, maar ontdekte dat dit ervaren werd als inperking van de professionele ruimte.</i></p> <p>Een regisseursrol is belangrijk, maar <i>“procesregie en ruimte zijn begrippen uit verschillende domeinen”.</i></p>

4.1 SPANNINGSVELDEN DOOR KADERS

Kaders, “die zijn niet altijd optimaal. Hoe ga je daar dan mee om, om toch goed te functioneren?”. De professionele ruimte van de docenten(-teams) wordt begrensd door kaders. Deze kaders kunnen landelijke eisen zijn die aan het onderwijs worden gesteld, door de hogeschool zelf worden geïntroduceerd of door docenten zelf in het leven geroepen zijn. Het spanningsveld ontstaat met name als kaders en werkwijzen dwingend worden opgelegd en weinig ruimte laten voor eigen initiatief of soms zelfs haaks staan op door het team gehanteerde werkwijzen of gemaakte keuzes. Ook zien we het als het gevraagde tempo van vernieuwingen niet aansluit bij het tempo van het team. Het spanningsveld uit zich op verschillende manieren:

- Kaders, regels en voorwaarden sluiten niet goed aan
- Borging en verduurzaming van opbrengsten
- Tijd

In het vervolg van deze paragraaf werken we deze onderwerpen verder uit.

Kaders sluiten niet goed aan

Kaders sluiten niet altijd goed aan bij wat het team of de docent nodig heeft of professionele opvattingen over wat nodig is verschillen. Als kaders niet goed aansluiten bij wat het team of de docent nodig hebben (of normatief vinden), worden deze al snel als knellend of beperkend ervaren. Dit zijn kaders die door het CvB worden gesteld, (wettelijke) eisen die van buitenaf komen of eisen die aan het werk zelf worden gesteld.

De vormgeving van het curriculum en de eisen die daaraan gesteld worden, worden expliciet genoemd als inperking van de professionele ruimte.

Een docent ervaart dat het eigen vak in het eerste jaar onvoldoende aan bod komt doordat het team zelf hoge eisen stelt aan de student in dat jaar (*"een student moet volgens ons veel kwaliteiten hebben en dat moet in het eerste jaar in het curriculum zichtbaar worden om te zien of mensen door kunnen gaan naar het tweede jaar"*). De beperking die dat met zich meebrengt botst met de eigen professionele opvattingen over hoe het vak eigenlijk aan bod zou moeten komen.

Een tweede voorbeeld betreft de planning van het nieuwe curriculum. Het nieuwe curriculum moet al in het voorjaar rond zijn, terwijl het team vindt dat dat geen recht doet aan de dynamiek van het vak. Ze willen de meest recente ontwikkelingen kunnen meenemen in hun onderwijs. Een ander voorbeeld is dat 'van hogerhand' de opdracht komt om het curriculum anders in te richten, bijvoorbeeld met vakken die een studielast van 5 ECTS hebben vanuit het oogpunt van standaardisering. En dat terwijl het team van mening is dat het curriculum vanuit het perspectief van kwaliteit en studeerbaarheid goed in elkaar zit en veranderen niet nodig is: *"de vormgeving van het curriculum is bijvoorbeeld nu een aandachtspunt: voor de teams zit het goed in elkaar, het CvB vindt het te versnipperd en wil naar een minimaal aantal punten per vak. Vakken moeten dus geclusterd worden, het team gaat daar dan wel in mee, maar vullen dat niet optimaal in want zij vinden het niet passend"*.

Teams ervaren het eveneens als knellend als er veel verantwoording wordt gevraagd waarvan het belang niet altijd duidelijk is (*"vakjes invullen met gegevens"*). Voorbeelden die in dit verband genoemd worden hebben te maken met eisen ten aanzien van de accreditatie en ten aanzien van de archivering van examenstukken. Dit brengt veel werk met zich mee, dat in de perceptie van docenten ten koste gaat van hun echte werk: de vormgeving en uitvoering van onderwijs. Verantwoording afleggen beknelt de professionele ruimte, daar staat tegenover dat elke functie *"een stukje corvee kent"*. De docenten die hiernaar verwijzen doelen hiermee op de toegenomen administratieve beheerslast, die je voor een deel gewoon moet accepteren.

Volgens enkele respondenten staat de professionele ruimte binnen teams onder druk door eisen die te maken hebben met de organisatie van het onderwijs. *"Ieder team heeft 1000 euro gehad voor teamontwikkeling en daar hebben de teams gebruik van gemaakt. Vanuit de inhoud worden mensen enthousiast en dan gaan ze aan de slag en dat willen de teams ook. Ze willen voldoende ruimte hebben voor de inhoud en die staat wel eens onder druk, omdat we onze andere taken*

ook moeten doen.” “Het is balanceren tussen de passie enerzijds en de organisatie en logistiek anderzijds. Dat wordt als inperkend ervaren. Dat zijn geen energiegevers.”

Borging en verduurzaming van producten en diensten

Bij het spanningsveld tussen kaders en ruimte zien we dat de hogescholen tegen vragen aanlopen bij het borgen en verduurzamen van producten en diensten. Het spanningsveld kenmerkt zich door het aanbod van diensten en producten dat niet goed aansluit bij wat de docent en de teams nodig hebben en dat men daar weinig invloed op heeft. Verbreden, verduurzamen en borgen zijn begrippen uit de wereld van het project- en procesmanagement, die in de ervaring van enkele respondenten haaks kunnen staan op de professionele ruimte. Er komt dan al snel een plan vanuit de staf of het CvB, terwijl de teams en de docenten gefaciliteerd moeten worden en regie zouden moeten hebben op hun eigen proces. Maar: “het CvB wil piketpaaltjes slaan, wil resultaten behalen, maar ik wil in de facilitering vooral aansluiten bij de behoeften van het team”. In een andere casus wordt dit benoemd als “niet institutionaliseren, maar het een positie geven”.

Voor een deel wordt dit spanningsveld veroorzaakt door de wens tot uniformering en standaardisering bij (sommige van) de diensten. Wat op de ene plek werkt, wordt breed uitgerold. Dit kan tot gevolg hebben dat docenten (teams) hun eigen aanpak moeten loslaten en vervangen door een andere aanpak die niet altijd aansluit bij hun (onderwijskundige) visie, of die extra werk met zich meebrengt en als inperking van de professionele ruimte wordt beschouwd. “Bijvoorbeeld het werken met Sharenet. Andere teams hebben zelf al een omgeving ingevuld en dan wordt in de organisatie bedacht hoe het zou moeten. Dan moeten ze het op die manier doen en kunnen ze alles weggooien”. Vanuit het oogpunt van effectiviteit en efficiency is dat vanzelfsprekend goed te begrijpen. Maar diversiteit is soms gewenst.

In drie cases werken teams van docenten aan projecten waarvan de resultaten na afronding breder geïmplementeerd worden. Het spanningsveld tussen kaders en ruimte wordt dan op een andere manier expliciet: docenten die niet betrokken zijn, krijgen met de opbrengsten van doen en kunnen in hun (ervaren) professionele ruimte worden beperkt. In een van de cases ontstaat er een spanningsveld als de weg ingezet wordt van bewustwording van het eigen handelen naar veranderen van het eigen handelen. “Ik heb een hekel aan de stappen borgen en verduurzamen. Ik ben veranderd doordat ik heb ontdekt dat het werkt, daardoor heb ik mijn lessen veranderd.”

Naarmate teams een grotere autonomie hebben, wordt het lastiger om opbrengsten van processen in teams breed uit te rollen in de organisatie. “Afwonderlijke teams denken niet allemaal hetzelfde en hebben ook hun autonomie. Het idee was eerst dat inzichten verbreed zouden worden, maar nu hebben ze weer een grote autonomie en dat is lastiger”. En: “we zochten naar een gemeenschappelijke manier van werken. Individuele docenten hebben meer macht. Professionele ruimte betekent dat docenten invloed hebben op de ontwikkeling van het onderwijs en dat

gebeurt, maar niet volgens de gemeenschappelijke agenda". In een van de cases heeft een opleiding er bewust voor gekozen om (nog) niet te werken met resultaatverantwoordelijke teams. Het indelingsprincipe is dat de teams "de student volgen". Nu heeft de hogeschool besloten dat binnen korte tijd overall resultaatverantwoordelijke teams moeten komen. "In het plan staat dat je binnen een half jaar een resultaatverantwoordelijk team moet zijn. Dat kan toch helemaal niet."

Soms wordt duidelijk dat niet het kader zelf als een beperking wordt gezien, maar veel meer de opgelegde wijze en snelheid van implementatie. De coördinatoren in één van de casussen ervaren bovendien dat ze weinig invloed hebben op de producten die de diensten aanbieden. Ze zouden op zijn minst willen dat diensten beter nagaan wat de teams nodig hebben en dat er overleg is over de wijze waarop en het tempo waarin nieuwe ontwikkelingen geïmplementeerd worden. "Ik denk wel eens, het zou meer gedecentraliseerd moeten worden of afgestemd op het proces van het onderwijs. Het is een spoor waar je te weinig invloed op kan hebben. Als je kijkt naar nieuwe systemen, bijvoorbeeld ICT. Neem iets meer tijd om het te implementeren, maar ook om te vragen wat heb je nu nodig om bijvoorbeeld cijfers in te voeren. Diensten bedenken het te veel los van de praktijk". "Een implementatietraject van een basale verandering, bijvoorbeeld een ELO. Dat is het centrum van ons werk. Dat is buiten ons omgegaan. Wij hadden zelf moeten organiseren hoe we iedereen daarin moeten scholen en hoe we dat gaan inzetten. Daar zou meer rust en tijd en aandacht voor moeten zijn." Het risico is dat het op papier opgelost is (docenten zoeken een "cosmetische" oplossing), maar dat de praktijk niet conform de doelstellingen is. Een derde voorbeeld van het tempo dat gevraagd wordt en niet goed aansluit bij de realiteit van het team gaat over het curriculum: "Dat gebeurt ook als opleidingen samen worden gevoegd. Het maken van een studiegids kost in dat geval minimaal twee jaar, vaak moet het in drie maanden. Dan gaan docenten er toch mee aan de slag".

Tijd

Een aantal docenten geeft aan dat de professionele ruimte steeds meer ingeperkt wordt door een toenemende werkdruk, meer regelgeving en verantwoording. De professionele ruimte kan ingeperkt worden door de beschikbare tijd. Een respondent stelt dat docenten "een tijdje" te weinig professionele ruimte hebben gehad, doordat er te veel moest gebeuren en ze geen tijd vrij konden maken om het met elkaar over onderwijs te hebben. Professionele ruimte wordt hier gezien als de ruimte om het in teamverband over onderwijs te hebben en het onderwijs met elkaar vorm te geven. Nu wordt daar bewust meer tijd voor vrijgemaakt. "Als je dan zegt: 'het gaat over je eigen inbreng over het onderwijs en je creëert daar ruimte voor, dan gaan ze makkelijker mee'. Iedereen gaat normaal gesproken door in de waan van de dag, terwijl je mensen af en toe bewust moet maken van de rol die ze kunnen en mogen hebben. Daar moet je tijd voor creëren. Studieleiders gaan meer met docenten in overleg over wat ze willen, over hun visie op onderwijs en daarvoor is nu ruimte gecreëerd. Het gaat heel erg over tijd en het gevoel dat ze die tijd hebben." Het gevolg is dat mensen zich "meer eigenaar van onderwijs" gaan voelen.

4.2

SPANNINGSVELDEN DOOR VERSCHILLENDE DOELEN EN BELANGEN

In het spanningsveld tussen kaders en ruimte komt al naar voren dat er spanning zit tussen standaardisering en diversiteit in aanpakken. Dat heeft deels te maken met enerzijds de wens om de organisatie effectief en efficiënt aan te sturen (standaardiseren) en anderzijds tegemoet te komen aan de behoeften van docenten en teams (diversiteit). In de verschillende cases komt aan bod dat het noodzakelijk is om in de professionele ruimte steeds verschillende doelen en belangen mee te wegen. Er is spanning tussen de neiging van docenten om een sterk inhoudelijke focus te hebben en doelgericht, effectief en efficiënt werken en tussen diversiteit en efficiency.

Docenten wegen niet altijd de verschillende doelen en belangen in hun handelen. Nu docenten meer ruimte krijgen om mee te denken over onderwijs en ook *"meer durven zeggen, slaan ze daar wel eens in door. Omdat ze het niet gewend zijn, denken ze dat alles kan, dan moet je dat weer in nieuwe banen leiden"*. Door een aantal van hen wordt het als de taak van leidinggevend gezien om deze andere doelen en belangen (bijvoorbeeld financiën, efficiency) in te brengen en de langetermijnstrategie te bewaken, waar docenten vooral gericht zijn op de inhoud en de korte termijn. Een andere betrokkene benoemt dit ook. Hij loopt er tegenaan dat *"er structureel te veel creativiteit en te weinig effectiviteit is. Ideeën blijven continu omhoog komen"*.

Dit spel van balanceren tussen verschillende doelen en belangen stelt eisen aan de leidinggevend. Dit wordt duidelijk aan de hand van dit voorbeeld uit een van de onderzochte cases: *"Voorheen kon ik op één beleid varen en nu moet ik per studieleider kijken waar de wind heen draait, dat is de balans die we nu aan het vinden zijn"*.

4.3

SPANNINGSVELDEN TUSSEN STURING EN AANSTURING EN PROFESSIONELE RUIMTE

Het spanningsveld tussen ruimte geven en kaders stellen zien we ook terug in de aansturing van en de sturing op de processen die de verschillende cases hebben doorlopen. Deze processen worden vaak heel open ingezet, zonder strikte afbakening in termen van tijd, planning en beoogde resultaten. Er ontstaat spanning tussen ruimte in de opdracht en resultaatgericht werken en tussen sturing en regie en (gepercipieerde) ruimte.

Deze ruimte bij de vormgeving van het proces is belangrijk. Er wordt bewust voor een open opdracht gekozen. De verwachting is dat teams die dat nog niet gewend zijn, dan zelf de regie nemen en zich eigenaar van het proces voelen: *"waar het om gaat is dat je het gevoel van docenten moet krijgen waar de behoefte ligt en waar het nodig is om je professionele ruimte te ontwikkelen. Nu is het iets eigens, niet iets van bovenaf. Het was iets wat het team wilde"*. De ruimte die de betrokken docenten ervaren om zelf invulling te geven aan

hun proces is soms in hun beleving te groot. Ze hebben behoefte aan kaders en feedback op de richting die ze kiezen: “dat is een dilemma: je wilt de ruimte, maar tegelijkertijd is het van belang het ‘waartoe’ goed in te kaderen”. Een open opdracht levert ook een spanningsveld op voor projectleiders. Ze komen snel in de discussie over wat je moet verantwoorden, bijvoorbeeld naar de MR of het CvB. Hoe maak je bijvoorbeeld de opbrengsten inzichtelijk? En: het proces is aan de teams, maar de organisatie is geneigd om de opbrengsten inzichtelijk te willen maken en effecten te meten. Dat is soms lastig met elkaar te verenigen.

Voor de ‘opdrachtgevers’ (projectleiders, CvB, managers) brengt de ruimte die docenten hebben ook spanning met zich mee. Het moeilijkste is om “op je handen te blijven zitten met de vraag of er wel wat uit komt”. Het is nu vaak “teveel van niets horen en het dan zonder vooraankondiging terugkrijgen”. Het zijn vaak complexe processen (teamontwikkeling, kwaliteitsregistratie) die ingrijpen op alle lagen van de hogeschool (“het heeft met alles te maken. Er zijn veel partijen bij betrokken”). Het risico is dat de docenten zich op het onderwerp storten en oog voor het proces verliezen. Dit wordt in meerdere cases gesignaleerd. Docenten gaan enthousiast aan de slag, willen vaak zeer volledig zijn. Dat hoort “ook bij hun professionaliteit en de wens om goed werk af te leveren, maar in het proces is dat niet altijd handig. Tussentijds afstemmen, de achterban blijven betrekken en de kern met elkaar vinden is in dit soort processen net zo belangrijk”.

Het gaat vaak niet zo snel als je zou willen. Moet je dan dirigistischer werken en de leiding goed neerzetten en een traject uitrollen? Of toch de teams zelf stappen laten zetten? Een projectleider benoemt dit als volgt: “het was lastig dat er een hele hoop gepraat werd en dat ik dacht: ‘waar gaat het naar toe’”. De projectleider heeft wel eens geprobeerd de regie te nemen, maar ontdekte dat dit ervaren werd als inperking van de professionele ruimte. Hij heeft uiteindelijk besloten zich vooral faciliterend op te stellen. “Ik ben twee keer in een valkuil gestapt, dat ik zei: ‘Kunnen we niet projectmatig gaan werken?’”. Met als reactie: “Dit gaat over professionele ruimte, daar ga jij niet over, daar gaan wij over. Daarna heb ik me gerealiseerd dat ik in de faciliterende rol wil zitten. Dan moet je je wel inhouden, want ik ben gewend om projecten te leiden.”

Van docenten vraagt dit in de (vaak dus (te) grote) ruimte dat ze oog hebben voor de verschillende processen in de organisatie. Het vraagt organisatorische en bestuurlijke sensitiviteit. Het is krachtig als de docenten zelf het initiatief nemen om dit in hun ruimte te organiseren: “zelf de lead nemen om duidelijkheid te krijgen over opdracht, rollen en verantwoordelijkheden en de verwachtingen”. Daar zit nu nog wat handelingsverlegenheid.

Er zijn kaders nodig om richting te geven aan het (collectieve) handelen van docenten, evenals gedeelde kwaliteitscriteria en een algemeen kwaliteitsbewustzijn en een bepaalde professionaliteit van docenten(teams). Begrenzing door kaders, regels en randvoorwaarden kan echter ook als inperkend ervaren worden en leidt dan tot spanning ten aanzien van de beschikbare professionele ruimte. Dit zien we in de onderzochte cases vooral als kaders, regels en randvoorwaarden dwingend worden opgelegd en/of weinig ruimte laten voor eigen initiatief of soms zelfs haaks staan op door het team gehanteerde werkwijzen of gemaakte keuzes. Ook zien we een spanningsveld ten aanzien van de beschikbare professionele ruimte als het gevraagde tempo van vernieuwingen niet aansluit bij het tempo van het team. Te weinig tijd of een te vol takenpakket levert spanning op ten aanzien van de hoeveelheid beschikbare professionele ruimte. Docenten(teams) ervaren dan dat zij onvoldoende tijd hebben om zich bezig te houden met hun 'core business', de vormgeving en uitvoering van onderwijs. Een spanningsveld ten aanzien van de beschikbare professionele ruimte kan zich ook voordoen in relatie tot het breder uitrollen, borgen en verduurzamen van ontwikkelingen in de organisatie. Dit spanningsveld kent twee kanten. Ten eerste kan het breder uitrollen van de opbrengsten vanuit experimenten met professionele ruimte (bijvoorbeeld een door docenten ontwikkeld kwaliteitsregister) door andere teams ervaren worden als een dwingend opgelegd kader en dus een inperking van hun professionele ruimte. Ten tweede wordt het lastiger om opbrengsten uit experimenten breder te implementeren, omdat teams een grotere autonomie hebben.

Verder zien we spanning ten aanzien van het proces en de aansturing daarvan. Een veel gehanteerde strategie is het geven van een open opdracht en dus veel ruimte aan de teams, vanuit de overweging dat het eigenaarschap dan bij teams komt te liggen. Dit leidt om verschillende redenen tot spanning. Bestuurders en managers moeten hun neiging om richting te geven onderdrukken ("op je handen gaan zitten"), evenals hun behoefte aan snelle resultaten. Teams ervaren de ruimte als te groot en hebben behoefte aan kaders. Van hen wordt echter verwacht dat ze zelf richting gaan geven aan hun eigen handelen.

5 STRATEGIEËN OM DE PROFESSIONELE RUIMTE TE OPTIMALISEREN

In het vorige hoofdstuk beschreven we spanningsvelden die de hogescholen noemen in het zoeken naar een optimale balans tussen kaders en ruimte. We beschreven drie typen spanningsvelden: kaders versus ruimte, de afweging van doelen en belangen versus professionele ruimte en sturing en aansturing versus professionele ruimte. De respondenten noemen in de interviews ook strategieën om met deze spanningsvelden om te gaan. Bij de inzichten die we in hoofdstuk 2 beschreven zijn er al een aantal genoemd. Deze zullen we, waar ze direct betrekking hebben op de genoemde spanningsvelden, ook in dit hoofdstuk noemen.

Bij de beschrijving van de strategieën volgen we hetzelfde stramien als in het vorige hoofdstuk. Per spanningsveld beschrijven we de genoemde strategieën. We putten hierbij eveneens uit in hoofdstuk 2 gepresenteerde inzichten. Deze zijn in tabel 5.1 samengevat.

In paragraaf 5.1 beschrijven we de genoemde strategieën in het spanningsveld tussen ruimte en kaders. In paragraaf 5.2 gaan we in op de manier waarop de respondenten omgaan met de afweging tussen verschillende doelen en belangen en in paragraaf 5.3 gaan we in op strategieën om sturing te geven in de professionele ruimte.

5.1 OMGAAN MET HET SPANNINGSVELD TUSSEN KADERS EN PROFESSIONELE RUIMTE

Kaders kunnen zoals gesteld begrenzend werken of als knellend of niet passend worden ervaren. Uit de interviews komen strategieën naar voren die docenten, teams en leidinggevenden hanteren om met deze knellende kaders om te gaan. Dit betreft dialoog, het proberen te beïnvloeden van de kaders, het creatief omgaan met kaders en verzet tegen kaders.

Verbinding door dialoog

Centraal staat verbinding door dialoog. Er is bij professionele ruimte altijd een spanningsveld tussen wat het individu of het team wil en wat de organisatie verwacht. De dialoog hierover maakt dit spanningsveld zichtbaar en biedt de mogelijkheid voor de partijen om elkaars zienswijze helder te krijgen. Om helder te krijgen welke grenzen er zijn aan de

TABEL 5.1 Strategieën om de professionele ruimte te optimaliseren

Spanningsveld	Uiting	Strategie
Kaders versus professionele ruimte	Kaders en regels sluiten niet goed aan bij de professionele opvattingen van het team en worden als knellend ervaren en gezien als inperking van de professionele ruimte.	Verbinding door dialoog. Beïnvloeden van kaders: doorbreken van standaardreacties en ingesleten patronen. Creatief omgaan met kaders (work arounds, window dressing). Window dressing. Verzet tegen kaders. Leidinggeven in de professionele ruimte: afschermen en coachen.
Doelen en belangen versus professionele ruimte	Inhoud versus effectiviteit	"Dit is een gezamenlijke verantwoordelijkheid. Docenten moeten kijken naar de inhoud en het zakelijke gedeelte ligt bij mij en mijn collega's en bij de directeur. De inhoud staat voorop, maar je moet geen projecten aangaan die geld gaan kosten."
	Diversiteit versus efficiency	"Met elkaar bespreken hoe is de afgelopen periode verlopen en wat zijn de do's en don'ts en hoe gaan we het inrichten." Dit om te voorkomen dat er "te veel perspectieven" zijn.
Sturing en aansturing versus professionele ruimte	Ruimte in de opdracht en resultaatgericht werken	Tijd voor verkenning en onderzoek is nodig om de focus te kiezen. Duidelijkheid creëren over taken en verantwoordelijkheden. Kaders verduidelijken, het totaalplaatje moet in beeld zijn. Verwachtingen afstemmen. Structuur bieden.
	Sturing en regie versus ruimte	Loslaten. Zorg dragen voor feedback op het proces en informatie over het proces. Consistentie in de aansturing.

professionele ruimte of binnen welke kaders de professionele ruimte zich afspeelt en welke mogelijkheden er zijn om die grenzen of kaders al dan niet op te rekken. "Ruimte is iets wat in de dialoog ontstaat. Als er dingen moeten, dan is het belangrijk dat daar goede dialoog over is. Een gesprek over waar de vrijheidsgraden liggen. Professionals moeten weten dat er grenzen aan de vrijheid zitten." "Relatie, communicatie, dialoog, waardoor wederzijds begrip kan ontstaan voor de positie waarin je verkeert." Dat kan soms lastig zijn: "We kennen elkaar niet goed genoeg, doen veel dingen via de mail, we kennen elkaars kwaliteiten niet. En als het moeilijk wordt zijn docenten geneigd zich terug te trekken".

Dialoog is een veel gehanteerde strategie om kaders uit te leggen en de balans tussen ruimte en kaders te bewaken. Door hierover met elkaar in gesprek te gaan wordt aan eenieder helder welke ruimte er is en waar de grenzen liggen. Verbinders of "oliamannetjes" (zoals leidinggevendenden, projectleiders, procesbegeleiders en ambassadeurs) kunnen een belangrijke rol vervullen. Deze helpen om duidelijkheid te scheppen over kaders, om inzicht te krijgen waar ruimte is en om begrip voor de verschillende perspectieven in de organisatie te genereren. De teamleider vervult in potentie een belangrijke rol. Als een team zonder de teamleider aan de slag gaat, ontbreekt zicht op kaders. De teamleider is nodig om deze kaders helder te krijgen en te bekijken waar oplossingen voor eventuele belemmeringen voorhanden zijn.

Dialogo is ook nodig als docenten een stem krijgen in de beleidsontwikkeling. Dit kan alleen slagen als de docenten zowel communiceren met de partij die ze adviseren (CvB en HRM), als met de doelgroep die ze vertegenwoordigen. In een van de cases heeft een docentenberaad de opdracht mee te denken over een kwaliteitsregister. Het beraad gaat zeer zorgvuldig te werk en wil graag zo volledig mogelijk zijn en degelijk werk afleveren. Daar tegenover staat dat de onderwerpen waar ze aan werken (kwaliteitsregister, empowerment, eigenaarschap van het register bij de docent) vragen om verbinding, co-creatie. Niet alleen met HRM, ook met het CvB, de collega's, etcetera. De vraag is daarbij steeds wie, op welk moment betrokken moet worden om tot optimale procesopbrengsten te komen, naast de meer fysieke opbrengsten als een kwaliteitsregister. Dat vraagt van de docenten in het beraad bestuurlijke sensitiviteit, gevoel voor timing. Van het CvB vraagt dat zachte sturing.

Ook anderen, zoals procesbegeleiders en docenten kunnen de rol van verbinder op zich nemen en in de professionele ruimte de dialoog aangaan met het team. Op basis van ervaringen in de cases hebben we aanwijzingen dat het van belang is dat dit gezagsdragers zijn. Een docent van het jaar bijvoorbeeld. Deze 'peers' zijn van belang om beweging in gang te zetten. Soms reageren docenten namelijk argwanend en vrezen ze een inperking van hun professionele ruimte: "Ik hoeft toch niet zo te worden als jij?!". Dat kan worden ondervangen door vertrouwen en een waarderende opstelling, door te vragen in plaats van af te dwingen, door ruimte te geven voor het eigen verhaal van de docent of het team: "ze vonden het fijn dat ze konden reflecteren op hun eigen manier, niet volgens een vaste systematiek. Ze vonden het prettig dat het gesprek centraal stond, een over en weer verhaal".

Beïnvloeden van kaders

Als kaders knellen is het volgens een aantal respondenten zeker mogelijk om bestaande kaders te beïnvloeden. Hoewel sommige kaders geaccepteerd moeten worden, is er soms meer invloed mogelijk dan op het eerste gezicht lijkt. Beïnvloeding kan gericht zijn op het proces (implementatie, tempo), bijvoorbeeld een opdracht of beleid niet meteen uitvoeren, maar er eerst even bij stilstaan. In een ander geval is het gesprek gevoerd over waar eventuele problemen geadresseerd kunnen worden.

Wat belangrijk is, is bewustzijn van de eigen invloed op processen in de organisatie en zicht op de kaders. Respondenten signaleren echter dat er vaak sprake is van acceptatie, doordat dit in het gedragsrepertoire van de docent is ingesleten ("standaardpatronen en denkwijzen", "leer ze de jas uitdoen"). Vragen als: 'Wat houdt deze situatie nu eigenlijk in stand? Is dat een gegeven dat geaccepteerd moet worden of beïnvloed kan worden en waar moet dat dan geadresseerd worden?' worden vaak niet gesteld. Het beïnvloeden van de kaders wordt dus niet veel genoemd als strategie om de professionele ruimte waar nodig te vergroten. Het wordt soms niet eens overwogen. "We hadden bij de invoering van de ELO wel kunnen zeggen 'de eerste keer doet het bedrijfsbureau het of de coördinatoren of een slimme student' en nu was

het pats, iedereen doet het maar. Daar hadden we misschien een teamvergadering aan kunnen besteden.” Of: “natuurlijk moet de boel op orde zijn, standaardiseren helpt daarbij, maar men had beter niet meteen alles breed uit kunnen rollen, maar eerst eens een pilot doen zodat je het een en ander kunt beproeven”.

Creatief omgaan met kaders

Bij het creatief omgaan met kaders zien we drie manieren die docenten hanteren: het omzeilen van regels, het op papier uitvoeren ervan of het naar eigen inzicht toepassen ervan. Zo gebruiken docenten (teams) een ‘truc’ om de (ervaren) inperking te omzeilen, bijvoorbeeld door het curriculum breed te omschrijven: “je moet de module zo breed beschrijven dat een individuele docent daar zijn eigen sausje overheen kan gooien. Je hebt vak 1, 2 en 3 en dan kan ik er altijd nog voor kiezen om ze om te draaien”. Door een globale omschrijving van het curriculum te geven, conformeren zij zich schijnbaar aan de regel.

Bij een regel die als onzinnig wordt ervaren, wordt soms een cosmetische oplossing gezocht. “Bij onzinnige regels kiezen mensen voor window dressing” en “op papier klopt het”. Als gevraagde procedures of werkwijzen niet aansluiten bij wat het team al heeft opgebouwd of niet aansluiten bij de uitgangspunten waar het team mee werkt, werken ze om het probleem heen: “workarounds. Je werkt om het probleem heen, maar je lost niets op”.

Openlijk verzet tegen kaders

Een andere (mogelijke) strategie is openlijk verzet tegen ruimtebegrenzende maatregelen. Soms worden vanuit de diensten of het CvB bepaalde ontwikkelingen dwingend opgelegd, inclusief de planning van de implementatie. Op de vraag of ze wel eens zeggen dat ze het niet doen, antwoordt een coördinator: “met systemen kan dat niet, want daar zijn we afhankelijk van. Ik heb dat wel gedaan, gezegd dat is lastig in te vullen en dat is al een strijd”.

Leidinggeven in de professionele ruimte: afschermen en coachen

Een andere strategie die is aangetroffen houdt in dat de leidinggevende het team afschermt van alle kaders en richtlijnen die het CvB en de diensten op teams afvuren. “Ik voel me soms een hitteschild, ik hou sommige dingen bij het team weg, ik filter bewust.” Het kan ook betekenen dat de teamleider bepaalde taken uitvoert die eigenlijk door teamleden gedaan zouden moeten worden.

Een coachende, ondersteunende, faciliterende rol van teamleiders en procesbegeleiders is van belang. We wezen al op het risico dat, als teams of docenten geen duidelijke kaders of richting hebben, ze gaan zwemmen en het proces terugleggen bij de leidinggevende. Hier kan voor gewaakt worden vanuit een positieve insteek. Meerdere malen wordt erop gewezen dat het belangrijk is kleine ontwikkelingen binnen het team positief te waarderen en deze ontwikkelingen te ondersteunen. Coachen is een

belangrijke rol hierin. Het belang hiervan wordt verschillend verwoord. “De positieve insteek. Ik was niet iemands meerdere. Het was niet dwingend opgelegd.” Of: “Leidinggevendens moeten vertrouwen geven, meer coachen dan dat je moeten zeggen dit of dat moet gebeuren”.

5.2 DOELEN EN BELANGEN EN INDIVIDUELE RUIMTE

In het afwegen van verschillende doelen en belangen is een beperkt aantal strategieën genoemd. Wat vooral van belang is om met elkaar het gesprek daarover te voeren en verschillende perspectieven te betrekken. De leidinggevende bewaakt dat wat ontwikkeld of bedacht wordt past binnen (financiële) kaders, een onderwijskundige bewaakt de kwaliteit. Hoe open de opdracht ook is, van belang is om deze perspectieven al op voorhand te betrekken: “dit is een gezamenlijke verantwoordelijkheid. Docenten moeten kijken naar de inhoud en het zakelijke gedeelte ligt bij mij en mijn collega’s en bij de directeur. De inhoud staat voorop, maar je moet geen projecten aangaan die geld gaan kosten.”

5.3 STURING GEVEN IN DE PROFESSIONELE RUIMTE

Omgaan met de kaders betekent ook sturing geven. Dat lijkt haaks te staan op de professionele ruimte. Maar we wezen al op het belang van heldere kaders, duidelijke doelen en goede regie op het proces om verwachtingen helder te krijgen.

Resultaatgericht werken

Er wordt richting gegeven aan de invulling van professionele ruimte door kaders te schetsen, door heldere taken en bevoegdheden te formuleren, door verwachtingen te expliciteren en op elkaar af te stemmen, door (ontwikkelingsgericht) te coachen of door een beleidsplan zo in te richten dat teams de ruimte hebben om een proces te kiezen dat aansluit bij hun ontwikkeling. De ruimte begrenzen door richting te geven kan helpen. Respondenten zeggen hierover het volgende: “Duidelijke kaders en organisatiestructuur, dat je duidelijk zegt welke bevoegdheid iedereen heeft, dat is noodzakelijk”.

Het is belangrijk om de stap te zetten van “denken naar doen”. Er is vaak veel tijd nodig voor onderzoek en verkenning, de stap naar concrete opbrengsten is soms lastig. De projectleider kan een belangrijke rol spelen door het team te stimuleren tot een projectmatige aanpak. In een van de voorbeelden heeft het goed gewerkt dat er een project gedefinieerd is met deadlines en dat het team een bijdrage leverde aan een conferentie waarin ervaringen en inzichten met elkaar gedeeld werden. Dit fungeerde voor alle betrokkenen als “een stok achter de deur” en zorgde ervoor dat er uiteindelijk op teamniveau ontwikkelingen op gang gebracht werden.

Sturing en regie

“Professionele ruimte ontstaat als leidinggevend die geven. Die moeten durven loslaten, vertrouwen geven. Vieren met elkaar, trots, genieten, dankbaarheid tonen aan elkaar. En een soort individuele reflectie, dat je je kwetsbaar durft op te stellen, maar ook dat je positie durft in te nemen.” Het bieden en benutten van professionele ruimte aan teams vereist leiderschap dat enerzijds uitnodigt tot, en tijd en gelegenheid creëert voor, het nemen van eigenaarschap voor (de ontwikkeling van) onderwijs. Anderzijds maakt het de kaders helder. Dat betekent dat de leidinggevende verheldert welke taken en verantwoordelijkheden eenieder heeft, aan welke (kwaliteits)kaders het onderwijs dient te voldoen en wat de context en perspectieven zijn waarmee het team rekening moet houden. Dit betekent dat de grenzen van de professionele ruimte helder zijn voor eenieder.

Eerder noemden we ook het belang van regisseurs die het proces bewaken. Een brede opdracht is lastig en er moet veel aandacht uitgaan naar de regie op het proces. Het blijkt in de ontdekkingsreis die veel van de casussen kenmerkt belangrijk om steeds rolvast te zijn en vast te houden aan de gekozen koers. Wat hierbij goed naar voren komt is dat feedback op en informatie over het proces belangrijk is. Daar waar onduidelijkheid ontstaat over verwachtingen en afzonderlijke gremia wat naar elkaar gaan kijken, heeft dat te maken met het ontbreken van inzicht over de procesgang (wat moet waar op welk moment landen, en wie is dan aan zet?).

Het creëren van randvoorwaarden

Docenten hebben tijd nodig om elkaar te treffen en met elkaar van gedachten te wisselen, samen doelen te stellen, samen het onderwijs vorm te geven en daarop te reflecteren. “Je hebt tijd binnen en buiten je werk nodig om te kunnen reflecteren.” “Als MT moet je zorgen dat het team de tijd heeft en dat je samen op hetzelfde moment vrij bent.” “De factor tijd hebben ze aangegeven als een hele fijne. Er is nooit zo veel tijd voor professionele distantie. Het is heerlijk dat iemand tijd heeft om naar mijn lessen te komen kijken.”

Er is ook tijd nodig om teamoverstijgend inzichten te delen, net als fysieke nabijheid nodig is om elkaar te kunnen treffen. “De omslag is gekomen doordat we met z’n allen in een kantoortuin zaten. De fysieke nabijheid om te delen.” “De mensen hebben de kamerindeling zelf mogen kiezen. Er zit heel veel passie in de kamers. De kamers zijn niet ingedeeld op teams, maar op persoonlijke voorkeuren. Mensen die elkaar kiezen hebben inhoudelijke raakvlakken. We hebben teams gevormd, maar de passie zit in de kamers.”

Consistentie in de aansturing van het team

Bij het proces dat de teams doormaken valt op dat de procesbegeleiders of leidinggevend er steeds voor moeten waken dat de bal echt bij het team blijft liggen. Al snel komt de vraag bij de teams op ‘wat nu?’. Maar het team blijft daarbij aan zet. De procesbegeleider of leidinggevende

moet het op dat moment niet over gaan nemen. Wat daarnaast opvalt, is dat de teams snel vragen naar structuur: formats of criteria waar plannen en dergelijke aan moeten voldoen. Terwijl het proces in de opzet zo open mogelijk wordt gehouden. De kracht van sommige teams om het echt bij zichzelf te houden is dus nog onvoldoende ontwikkeld. Wat daarbij niet helpt, is dat in sommige gevallen niet consistent wordt gewerkt in de organisatie. *“Als je de teams vraagt verantwoordelijkheid te nemen, geef ze die dan ook. Als er dan ineens in plaats van twee toch drie dagen gewerkt moet worden aan een opgelegd project, dan is dat mogelijk vanuit de organisatie legitiem, maar docenten begrijpen dat dan niet als dat wordt opgelegd terwijl ze ook horen dat ze zelf resultaatverantwoordelijk moeten zijn.”* Dat heeft te maken met ingesloten gedrag van “daarboven”, maar ook dat men gewoon het beste wil. Maar op microniveau is dat beste plan mogelijk niet optimaal. Daar moet je als organisatie in leren.

5.4 SAMENGEVAT

Bij de strategieën om de professionele ruimte te optimaliseren zien we dat zowel de docent, het team als de actoren in het bestuur en beleid van de hogescholen daarin een rol kunnen spelen. In het volgende hoofdstuk gaan we daar dieper op in aan de hand van de in de inleiding gepresenteerde driehoek. In deze samenvatting bieden we hiertoe een eerste aanzet.

Dialogo is een centraal begrip in de strategieën om de professionele ruimte te optimaliseren. Deze dialoog is idealiter gericht op het verhelderen van kaders, verduidelijken van de opdracht, afstemming en het schetsen van verantwoordelijkheden. De dialoog is een voorwaarde om tot een professionele cultuur te komen waarin duidelijkheid is over de ruimte en docenten en teams worden aangesproken en elkaar aanspreken op de benutting ervan. We zien in verschillende cases dat actoren met gezag in de organisatie, in de rol van verbinder, hierin een belangrijke rol vervullen.

Opvallend is dat, als kaders als knellend worden ervaren, deze door de docenten vaak als een gegeven worden beschouwd. Het ‘spel’ om tot optimale kaders en randvoorwaarden te komen wordt nauwelijks gespeeld. Noch door de docenten, noch door de leidinggevenden, de staf of het bestuur. De leidinggevende werpt zich in een aantal gevallen wel op door het team af te schermen van regels of kaders die door het CvB of door derden worden geïntroduceerd. Beïnvloeding van kaders gebeurt echter nauwelijks. Vaker is er sprake van het erom heen werken of voor de vorm uitvoering geven aan de regels. Dat kan vanzelfsprekend kwalijke gevolgen hebben.

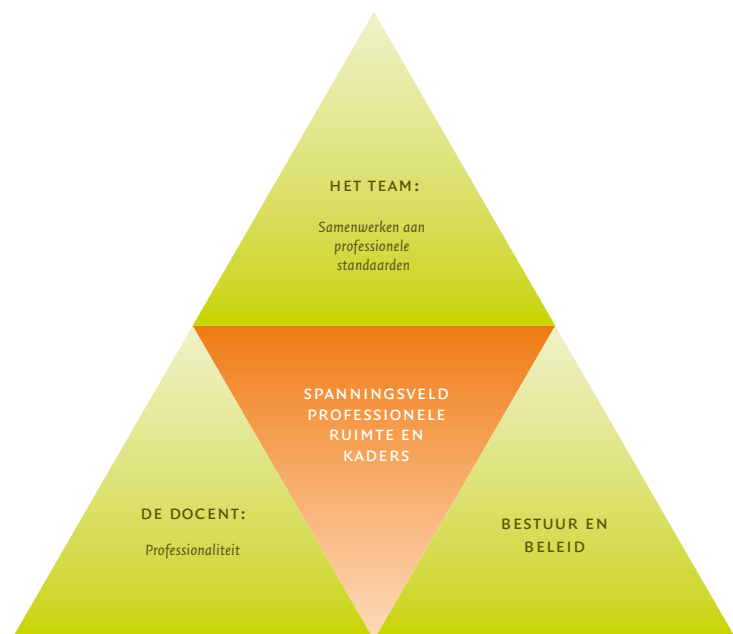
Naast het omgaan met kaders en richtlijnen is het belangrijk om in het dagelijks handelen verschillende doelen en belangen in het oog te houden en daarin een optimum te vinden. We signaleerden eerder al dat docenten en teams, in de ruimte die er is, zeer inhoudelijk gedreven zijn en niet altijd oog hebben voor resultaat, tijd, effectiviteit en efficiënt werken. In een aantal cases wordt expliciet benoemd dat de leidinggevende met name een rol heeft om een goede balans te bewaken.

Tot slot zien we strategieën om om te gaan met het spanningsveld tussen sturen en ruimte geven. Dat blijkt in de praktijk een lastig spanningsveld om in te opereren. Het resultaatgericht of projectmatig werken is belangrijk, maar het blijft voorzichtig opereren. De respondenten gebruiken termen als 'stimuleren' en 'richting geven'. Dat zijn vormen van zachte sturing. Het leiderschap dat we terugzien in de cases, geeft datzelfde beeld: het gaat om uitnodigen tot het benutten van ruimte en de gelegenheid bieden. Communicatie is het sleutelwoord voor de leidinggevende. Van belang is om (en dat geldt voor alle actoren) in de professionele ruimte consistent te handelen. In een aantal gevallen worden kaders of regels opgeworpen die haaks staan op wat het team of de docent nodig heeft. Dat werkt averechts. De kunst is om hierin een vaste lijn te kiezen en daarin een vaste koers te houden.

6 HET OPTIMALISEREN VAN PROFESSIONELE RUIMTE: BESCHOUWING

In dit rapport beschrijven we op welke manier binnen hogescholen de professionele ruimte van docenten en docententeams geoptimaliseerd kan worden. We zijn ingegaan op de manier waarop de professionele ruimte wordt gedefinieerd en gepercipieerd, op de manier waarop het spanningsveld tussen kaders en ruimte zichtbaar wordt en op strategieën om hiermee om te gaan. In dit afsluitende hoofdstuk vatten we kort samen wat we in de verschillende cases hebben gezien. Vervolgens proberen we deze bevindingen nader te duiden aan de hand van inzichten uit de literatuur. Deze inzichten bieden mogelijk aanvullende strategieën om de benutting van de professionele ruimte te optimaliseren.

In deze beschouwing relateren we de bevindingen en onze duiding aan de eerder gepresenteerde driehoek. In de kern van de driehoek staat de professionele ruimte en de strategieën om met het spanningsveld tussen kaders en ruimte om te gaan. Dat stelt eisen aan de (professionaliteit van) de docent, aan het team en de manier waarop in het team samengewerkt wordt aan het onderwijs (professionele standaarden, intervisie, afstemming etc.) en aan de wijze waarop de organisatie wordt aangestuurd vanuit bestuurders, staf en leidinggevenden. De driehoek ziet er in de vereenvoudigde weergave als volgt uit:



Binnen de hogescholen worden verschillende definities van professionele ruimte gehanteerd en percipiëren de actoren de gewenste hoeveelheid ruimte ook op verschillende wijzen. Unaniem is dat de respondenten van mening zijn dat er veel ruimte is. Docenten vinden dat ze voldoende ruimte hebben om het onderwijs vorm te geven; het 'hoe'. Dit lijkt in de perceptie van een aantal docenten opgevat te worden als ruimte die echt betrekking heeft op vrijheid in het individuele handelen: "het 'hoe' is mijn eigen professionaliteit" en "ik hoeftoch niet zo te worden als...".

Waar is de professionele ruimte op gericht? Opvallend is dat men zich bij het vergroten van de professionele ruimte in de verschillende cases vooral richt op het proces en de randvoorwaarden om het onderwijs te organiseren. Vaak staat een beleidsobject als een kwaliteitsregister of een instrument voor talentontwikkeling of een proces om de teams goed neer te zetten centraal. Als het over onderwijsinhoud gaat, gaat het over het ontwerp van het curriculum. De kwaliteit van het primaire proces, de manier waarop je dat als team vorm geeft en uitvoert en het handelen van de individuele docent daarin, wordt in veel minder cases (direct en bewust) bij de dialoog over professionele ruimte betrokken. De kwaliteit van het individuele handelen van de docent in de professionele ruimte blijft in de cases, voor zover wij dat hebben kunnen constateren, veelal buiten de discussie.

De hoeveelheid ruimte is (vooral in de ogen van leidinggevenden en de staf) soms te groot. Niet alleen als het de individuele docent betreft die het onderwijs naar eigen professioneel inzicht vormgeeft, ook als docenten in teamverband samenwerken aan bijvoorbeeld het curriculum of de vormgeving van een kwaliteitsregister. Wanneer men hierop wijst, heeft dit onder meer als achtergrond dat als er ruimte wordt 'gegend' of wordt ervaren, deze onbegrensd is. "Nu docenten meer ruimte krijgen om mee te denken over onderwijs en ook meer durven zeggen, slaan ze daar wel eens in door. Omdat ze het niet gewend zijn, denken ze dat alles kan, dan moet je dat weer in nieuwe banen leiden" en "er is structureel te veel creativiteit en te weinig effectiviteit". Docenten en teams lijken zichzelf nauwelijks te begrenzen in hun professionele ruimte en ook vanuit het perspectief van leidinggevenden of de staf is er grote terughoudendheid om te wijzen op kaders, om doelen te stellen of om projectmatige afspraken te maken. Deze staan in de beleving van de respondenten haaks op elkaar, maar helderheid over kaders, verantwoordelijkheden, doelen etc. is juist nodig om de ruimte te benutten. De dialoog daarover wordt, zeker in het begin van het proces, mondjesmaat gevoerd. En als het proces eenmaal aan de gang is (en de ruimte in de beleving van betrokkenen juist is vergroot), blijkt het des te lastiger om weer meer sturing te gaan geven.

Een van de veronderstellingen in ons model van professionele ruimte is, dat een nieuwe balans gevonden kan worden als docenten onderwijs van hoge kwaliteit leveren en deze kwaliteit zichtbaar maken. Bij toenemend vertrouwen in deze kwaliteit zal de neiging om terug te vallen op (ruimtebeperkende) protocollen, regels en richtlijnen (mogelijk) minder worden. De professionele ruimte wordt daarmee vergroot. Een vraag die opkomt is, of er een voldoende collectief kwaliteitsbewustzijn is of een collectieve professionaliteit om de ruimte van docenten en teams optimaal te benutten. Er is spanning tussen het beheersen van vaardigheden (die docenten die niet als zodanig zijn opgeleid wellicht onvoldoende beheersen) en de wens om juist op het “hoe” veel eigen ruimte te hebben. Dat gaat niet zonder een hoge mate van professionaliteit.

In verschillende bewoordingen wordt gewezen op het belang van een hoge mate van professionaliteit bij de docent en het zichtbaar maken van kwaliteit in relatie tot het benutten van professionele ruimte. Door verschillende actoren wordt deze veronderstelling onderschreven (“*vertrouwen gebaseerd op performance geeft ruimte*”). Het kwaliteitsregister en de tool voor talentontwikkeling zijn de meest directe voorbeelden in dat opzicht. De achterliggende gedachte is inderdaad dat, door kwaliteit zichtbaar te maken en tot ontwikkeling te brengen, het eigenaarschap van het onderwijs weer meer bij de docent kan komen te liggen. En niet alleen het eigenaarschap van het onderwijs. Ook het gesprek over de eigen professionaliteit is belangrijk. De impliciete verwachtingen die er zijn ten aanzien van het docentenberoep lijken divers te zijn, uitgangspunten worden anders geïnterpreteerd, er is in veel gevallen nog geen sprake van collectiviteit in dat opzicht.

Wanneer de respondenten het verband leggen tussen professionaliteit van de docent en professionele ruimte, uit een aantal daarvan ook hun zorg over de vraag of de kwaliteit van de docent voldoende is om de professionele ruimte te benutten. Dat is niet altijd het geval. Er wordt in een geval gewezen op het feit dat veel docenten niet als zodanig zijn opgeleid, een ander wijst op een cultuur waarin docenten het gesprek hierover niet voeren, weer een ander wijst erop dat docenten teveel ruimte hebben en deze niet begrenzen door rekening te houden met verschillende perspectieven en de kaders niet goed kennen. We verwijzen naar het begrip ‘praktische wijsheid’. De Onderwijsraad (2013) somt op basis van het werk van Schwarz en Sharpe op wat kenmerken zijn van professionals die praktisch wijs zijn. Deze kenmerken sluiten aan bij wat de verschillende respondenten ook benoemen, én waarbij ze soms vraagtekens zetten over de mate waarin de docenten aan deze kenmerken voldoen:

- Professionals kennen de doelen en willen het juiste doen om deze te bereiken.
- Professionals weten hoe ze moeten improviseren: ze kunnen conflicterende doelen afwegen en regels en principes interpreteren in het licht van de bijzonderheden van een specifieke situatie.
- Professionals zijn opmerkzaam en weten hoe ze de sociale context moeten lezen en weten hoe ze verder moeten kijken dan het zwart-wit van de regels en juist naar het grijze gebied in de situatie.
- Professionals weten hoe ze het perspectief van de ander in kunnen nemen. Voelen empathie voor anderen en nemen beslissingen die behoeften van andere dienen.
- Professionals weten hoe ze gevoel moeten verbinden aan ratio.
- Professionals zijn ervaren.

Rekening houden met andere perspectieven, de kaders kennen, steeds afwegingen maken om verschillende belangen optimaal te dienen. Ook Schön (1983) ziet dit als een belangrijk kenmerk van een professie: vaak komen docenten in situaties waarin conflicterende waarden, doelen en belangen spelen. Hargreaves en Fullan (2012) benoemen het vermogen om hierin te handelen als 'professional capital'. Zij zien dit als een combinatie van individuele professionaliteit ('human capital'), de versterking daarvan in collectief verband ('social capital') en het vermogen om in complexe situaties besluiten te nemen ('decisional capital'). Dat is vanzelfsprekend geen gemakkelijke opgave, maar raakt volgens de analyse van de Onderwijsraad wel aan de kern van de professionele ruimte van de docent. Ruimte is in deze analyse niet onbegrensd, maar de docent kent de grenzen en weet deze optimaal te benutten. En de docent legitimeert zich idealiter ook over de manier waarop in deze ruimte afwegingen worden gemaakt. Dan wordt professionele ruimte een verantwoorde professionele ruimte. Zowel in de betekenis dat het verantwoord is omdat de professional de juiste afwegingen maakt, als in de betekenis dat daar verantwoording over wordt afgelegd. Het betreft een delicaat samenspel tussen het zinvol gebruik maken van de professionele ruimte en het afleggen van verantwoording over de opbrengsten. Fullan noemt dat: intelligent accountability (Fullan, 2005, in: Kessels, 2012).

Een interessante vraag die hierbij opkomt, is of van de docent wel gevraagd mag worden of die de complexiteit van de hogeschool als entiteit wel geheel moet doorgronden. Er wordt in diverse cases gewezen op het belang van 'oliamannetjes' of ambassadeurs die de verbinding moeten leggen tussen de docent en de context waarin deze werkt. Daarnaast is de vraag wat de schaal is waartoe de docent zich moet verhouden. Is dat het team? De opleiding? De faculteit? Of de hogeschool? Kortom: wat is de herkenbare eenheid waarin de professionele ruimte van de docent geoptimaliseerd wordt? Achter deze vraag gaat de vraag naar de menselijke maat schuil: nabijheid, benaderbaarheid en herkenbaarheid die zo belangrijk zijn om goed onderwijs te 'maken'. Als de menselijke maat verdwijnt door de grote complexiteit en omvang van de organisatie, kunnen docenten (en hun leidinggevenden, studenten en staf) de

onderwijspraktijk niet meer goed overzien, herkennen zij zichzelf onvoldoende in de opleiding en onderwijsorganisatie en vinden ze het moeilijk hun eigen positie en rol te bepalen in het (zeer) grote geheel. Er is dan onvoldoende mogelijkheid voor persoonlijk contact, er wordt onvoldoende ruimte ervaren om invloed uit te oefenen en verantwoordelijkheid te nemen voor de eigen afwegingen, interpretaties en het eigen handelen (Hooge, 2014).

6.3 HET DOCENTENTEAM EN PROFESSIONELE RUIMTE

In de vorige paragraaf, evenals in de inleiding van dit rapport, komt naar voren dat professionele ruimte geen individuele en vrijblijvende aangelegenheid is, maar eerder een collectieve verantwoordelijkheid. De docent verhoudt zich tot ‘de ander’: het team, de hogeschool, de student, de beroepsgroep. Veel van de docenten en de andere actoren die we hebben geïnterviewd herkennen dit. In een aantal cases staat het team, teamontwikkeling, eigenaarschap van het onderwijs bij het team centraal, of gaat het over empowerment van de docenten als ‘beroeps’groep binnen de hogeschool. De vraag die we hierboven stelden over wat de herkenbare organisatie-eenheid voor de docent zou moeten zijn; dat is voor sommige hogescholen het team.

In een aantal gevallen wordt gewezen op het belang van intervisie, coaching, het samen ontwikkelen van het curriculum in het team. Toch bestaat er bij een aantal docenten nog een spanning tussen de individuele professionele ruimte en de positie als docent in een team. Zeker waar het gaat om het ‘hoe’ in het verzorgen van het onderwijs. Gezamenlijke reflectie op het professionele handelen is nog geen gemeengoed. Veel vaker gaat het in de teams over randvoorwaarden en de organisatie van het onderwijs. Het is van belang ook het hoe met elkaar te bespreken. Teamleden hebben vertrouwen in elkaar nodig. Elkaar leren kennen, ruimte ervaren om dingen uit te proberen, zicht hebben op wat het team kan en de focus houden op onderwijs. Je moet met elkaar de dialoog aan blijven gaan over wat goed gaat en wat niet. Dan zijn docenten in onderlinge samenwerking de belangrijkste bron voor verbetering. Daarbij gaat het om samenwerking, open zijn naar elkaar, gezamenlijke verantwoordelijkheid dragen en elkaar daarop aanspreken en continue ontwikkeling van professionele kennis (Hargreaves en Fullan, 2012; 87). Aan de condities hiertoe wordt in sommige cases wel aandacht besteed. Het gaat dan bijvoorbeeld om tijd en gelegenheid om elkaar te ontmoeten en om bij elkaar in de keuken te kijken. Ook daarbij valt echter op dat verwachtingen ten aanzien van het onderwijs impliciet blijven. Als we dat leggen naast condities die Hargreaves en Fullan noemen om het professionele kapitaal tot ontwikkeling te brengen, zien we een aantal aanvullende condities die van belang zijn: gemeenschappelijke verwachtingen ten aanzien van de vormgeving van het leren, een gemeenschappelijk kader op basis waarvan de eigen praktijk wordt onderzocht, het betrekken van onderwijsopbrengsten en noties van kwaliteit (p. 87).

Hoewel daar zeker aanzetten voor te zien zijn, is er nog geen structureel proces om in gezamenlijke reflectie tot gedeelde professionele standaarden te komen. Het spel van ruimte optimaliseren door deze optimaal te benutten en van daaruit eventuele grenzen te slechten wordt op die manier nog niet gespeeld, het belang nog niet volledig onderkend. Kwaliteit bewaken, kennis delen, jezelf en elkaar de maat nemen, reflecteren en een professioneel discours aangaan is geen gemeengoed in de processen die we hebben bestudeerd.

Tegelijkertijd zien we dat in de hogescholen een kanteling van de organisatie plaatsvindt. Het eigenaarschap van het onderwijs wordt meer en meer bij het team gelegd. Juist daar moet ruimte ontstaan om het onderwijs met elkaar vorm te geven. De ervaren spanning tussen de individueel beleefde professionele ruimte en kaders die mogelijk ontstaan door in het team te reflecteren op wat goed onderwijs is, staat in de teams echter nog niet altijd op de voorgrond. Mogelijk zijn teams daar nog niet aan toe. In sommige gevallen spreken respondenten van teams die door het verleden echt beschadigd zijn. Dan is het met elkaar werken aan een goede teamorganisatie mogelijk een noodzakelijke eerste stap om het uiteindelijk ook te hebben over wat goed onderwijs is. Een aantal respondenten verwijst ook naar de organisatie- of teamcultuur. In veel gevallen is het nog geen usance om het over het professionele handelen om tot goede onderwijskwaliteit te komen te hebben. De gedachte dat, met een kanteling van de organisatie naar een teamorganisatie, het eigenaarschap van het onderwijs meer bij de docent komt te liggen, is niet vanzelfsprekend als de docenten daar op teamniveau nog niet in de volle breedte met elkaar over in gesprek zijn.

6.4 STURING GEVEN IN DE PROFESSIONELE RUIMTE

CvB, projectleiders, stafmedewerkers die vanuit hun verantwoordelijkheid de organisatie aansturen zien bij het proces om de professionele ruimte te optimaliseren dat ze de organisatie op een andere manier kunnen aansturen. Initiatieven worden vaak open ingezet, om gedurende het proces met en van elkaar te leren. In een aantal gevallen is het denken hierover vrij zwart-wit. Als er ruimte 'gegeven' of 'gegund' wordt, lijken aansturen, beleid maken of planmatig werken opeens geen optie meer. In een aantal gevallen wordt het proces volledig losgelaten. Men wacht dan in spanning af wat er gebeurt en of het proces de gewenste resultaten oplevert. Docenten en de teams die aan de slag gaan, geven aan juist wel heldere doelen, kaders en richting nodig te hebben om de ruimte goed te kunnen benutten. Bovendien zien we in een aantal gevallen, dat docenten in een onbegrensde ruimte een zeer zorgvuldig afgewogen en soms ook langdurige zoektocht naar een optimaal resultaat aangaan.

Het gesprek over het proces ontstaat pas na enige tijd. Men gaat eerst enthousiast aan de slag, loopt dan aan tegen vragen en lossen gaandeweg bepaalde problemen of onduidelijkheden op. Het gesprek over het waartoe, de grenzen aan de ruimte, de beoogde opbrengsten bij de start van het proces, wordt mondjesmaat gevoerd.

Het ‘vacuüm’ tussen sturen en loslaten wordt in veel gevallen opgevuld door regisseurs of ambassadeurs die voor verbinding zorgen. Soms is dit de rol die de HR-medewerkers innemen, soms zijn dat gezaghebbende docenten die dit doen. Soms is dit een bewuste strategie, soms ontstaat dat omdat docenten hier behoefte aan hebben. Dit wijst op wat Kessels (2012) in zijn oratie ‘gespreid leiderschap’ noemt. Gespreid leiderschap zorgt voor goede verbindingen in de hogeschool en voor de nodige verticale en horizontale afstemming. Deze afstemming kan ervoor zorgen dat docenten en teams de kaders leren kennen voor wat betreft het doel ervan en de achtergrond.

Verbinding heeft in onze optiek nog een tweede betekenis als het gaat om professionele ruimte. Het spanningsveld tussen kaders en ruimte komt sterk naar voren als de processen binnen de hogeschool in tempo en timing niet goed aansluiten bij die van het team. Met alle risico’s van dien. Docenten leggen wat van ze gevraagd wordt naast zich neer of gaan daar zeer soepel mee om. Willen kaders, regels en randvoorwaarden voor docenten en de teams betekenisvol zijn, dan moeten ze ook wat dat betreft aansluiten bij hún prioriteiten en processen. Zijn ze echt nodig en verplichtend? Zijn ze betekenisvol voor het realiseren van goed onderwijs?

Tot slot behelst sturing geven in de professionele ruimte het helder aangeven van de richting en de betrokkenen toerusten om hun ruimte te nemen om goed onderwijs te realiseren en hiervoor verantwoording te dragen (Hooge, 2013).

6.5

TOT SLOT: EEN DEFINITIE VAN PROFESSIONELE RUIMTE

In de inleiding gaven we al aan dat professionele ruimte een breed begrip is dat op verschillende manieren wordt gedefinieerd. Zowel door de respondenten als in de literatuur. Ter afronding van dit rapport wagen we ons, op basis van onze bevindingen, aan een aanscherping van de definitie van professionele ruimte. Mogelijk helpt deze definitie om de dialoog daarover in de hogescholen te voeren en de professionele ruimte te optimaliseren zodat de kwaliteit van het onderwijs geborgd wordt.

Professionele ruimte is in onze ogen de ruimte voor de docent om eigen, gelegitimeerde, keuzes te maken bij de vormgeving van en de uitvoering van het onderwijs. De docent is zowel in staat als in de gelegenheid om dit te doen. Ten eerste is in deze definitie legitimering belangrijk. De legitimiteit van het handelen van de docent betekent dat keuzes die daarin gemaakt worden voldoen aan de professionele standaarden (van het team, de beroepsgroep) en aan normen ten aanzien van kwaliteit en past binnen de kaders die gesteld zijn. Dat betekent dat professionele ruimte een collectieve verantwoordelijke aangelegenheid is. En wat ons betreft is legitimering actief en doorlopend (intelligent accountability), en geen verantwoording achteraf. Ten tweede stellen we dat de docent daartoe in staat is en in de gelegenheid is. In staat zijn om deze gelegitimeerde keuzes te maken betekent dat de professionaliteit van de docent op orde is. Wat deze professionaliteit inhoudt, zo zien we in onze bevindingen, is soms impliciet, beelden daarover verschillen en is niet altijd onderwerp van gesprek. En wanneer we wijzen op de gelegenheid, bedoelen we dat de docent de kaders kent, bekend is met de wegen en processen om de kaders te beïnvloeden en (vooral) daarin ondersteund wordt door leidinggevendenden, door het realiseren van de benodigde randvoorwaarden en door consistent handelen van leidinggevendenden, staf en bestuurders in een (zo veel mogelijk) faciliterende rol.

LITERATUUR

- Hargreaves, A. en M. Fullan (2012), *Professioneel kapitaal: Onderwijs Maak je Samen*. Multimedia.
- Honingh, M. E. and Hooge, E. H. (2009), Reconsidering the tension between bureaucracy and professionalism in publicly and privately funded schools. In: *School Leadership & Management* 29(4): 405 - 420.
- Hooge, E.H. (2014), *Hoge verwachting, vrije uitvoering, stevige sturing. Een essay over onderwijsbestuur*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.
- Hooge, E. H (2013), *Besturing van autonomie. Over de mythe van bestuurbare onderwijsorganisaties*. Oratie. Tilburg: Tilburg University.
- Kessels, J. (2012), *Leiderschap in de professionele ruimte*. Heerlen: Open Universiteit.
- Mackor, A. R. (2011), *Grenzen aan professionele ruimte*. Oratie. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Noordegraaf, M. (2007), From 'pure' to 'hybrid' professionalism. Present-day professionalism in ambiguous public domains. In: *Administration and Society*, 39(6): 761 - 785.
- Onderwijsraad (2013), *Leraar zijn*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Plempers, E., van der Laan, G. , en K. van Vliet (2003), *Passie voor professionaliteit. Onderzoek naar professionele handelingsruimte en vraaggerichtheid*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.
- Schwartz, B. en K. Sharpe (2010), *Practical wisdom. The right way to do the right thing*. New York: Riverhead Books/Penguin.
- Schön, D.A. (1983), *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Vink, R. en B. Roman (2013), Het timmermansoog van de docent. In: *TH&MA Hoger Onderwijs*, nr. 3, p. 4 - 8.
- Vink, R., B. Roman en M. Vermeulen (2012), *Ruimte voor vertrouwen. Essay over de professionele ruimte*. Den Haag: Zestor.

www.zestor.nl

Prinsessegracht 21
Postbus 123
2501 CC Den Haag

T 070 312 21 77
F 070 312 21 00
info@zestor.nl

Het onderzoek voor dit rapport is in opdracht van Zestor uitgevoerd door IVA Onderwijs en TIAS.

Het is toegestaan om (delen van) de informatie uit deze brochure te vermenigvuldigen voor gebruik in het hoger beroepsonderwijs. In alle andere gevallen is voorafgaand schriftelijke toestemming van Zestor vereist.

Oktober 2014