



Hogeschool van Amsterdam
University of Applied Sciences

PROFESSIONALISERING VAN DOCENTEN IN HET HBO, EEN GEVALSSTUDIE BINNEN EEN ECONOMISCH DOMEIN

ARTHUR ZIJLSTRA
FREDERIEK VAN 'T HOOFT
MARTHA MEERMAN

CENTRE FOR APPLIED RESEARCH ON ECONOMICS & MANAGEMENT

Arthur Zijlstra is als onderzoeker verbonden aan het lectoraat gHRM van de Hogeschool van Amsterdam. Daarnaast is hij docent sociologie en wetenschapsfilosofie bij de opleiding HRM (premaster Sociologie van de arbeid) en gastdocent aan de Faculteit Sociologie van de Staatsuniversiteit van St. Petersburg (Masteropleiding Global Sociology). Hij bereidt aan de Radboud Universiteit in Nijmegen een proefschrift voor over de (zelf)legitimatiecrisis en transformatie van de moderniteit.

Martha Meerman is sinds 2004 lector gedifferentieerd HRM aan de Hogeschool van Amsterdam. Zij is tevens verbonden aan het Amsterdams Instituut voor ArbeidsStudies van de Universiteit van Amsterdam. Haar onderzoeksactiviteiten richten zich op de relatie tussen diversiteit en professionaliteit van werknemers en de ondersteuning die HRM daartoe kan bieden.

Frederiek van 't Hooft is juriste en als docent verbonden aan de opleiding Management Economie en Recht van de Hogeschool van Amsterdam.

Professionalisering van docenten in het hbo, een gevalstudie binnen een economisch domein

Arthur Zijlstra, Frederiek van 't Hooft
Martha Meerman

© 2011, Centre for Applied Research
on Economics & Management
School of Economics & Management
Hogeschool van Amsterdam
Fraijlemaborg 133, 1102 CV Amsterdam

Niets uit deze uitgave mag worden
verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt
door middel van druk, fotokopie,
microfilm of op welke andere wijze dan
ook zonder voorafgaande schriftelijke
toestemming van de uitgever en de
auteurs.

No part of this book may be reproduced in
any form, by print, photoprint, microfilm
or any other means without written
permission by the Publisher and Authors.

INHOUD

Summary	10
1. Waarom professionalisering?	13
1.1 De ontwikkelingen in de omgeving van het hoger onderwijs	13
1.2 Ontwikkelingen in het hbo en het economisch domein.	15
1.3 Doelstelling en probleemstelling	17
1.4 Opzet van het rapport	17
2. Een sociologisch kader over professionalisering.	
Een definitie, een onderzoeksmodel en een hypothese	19
2.1 Het docentschap een professie?	19
2.2 Betwijfelde autonomie van docenten als beroepsgroep	20
2.3 Verschuivingen in de beroepsautonomie	21
2.4 Definities van professie, professionaliteit, professional en professionalisering	22
2.5 Taaksplitsing en taakspecialisatie bij docenten	24
2.6 Conceptueel model en hypothese	24
3. Methodologie	27
3.1 Operationalisering van de kernbegrippen	27
3.2 Werkwijze	27
3.3 Steekproeftrekking	28
4. De professionaliteit van de docent als doel van professionalisering	31
4.1 Europese beleidsdoelen	31
4.2 Beleidsdoelen van de Rijksoverheid	32
4.3 Sociale partners	33
4.4 Hogeschool en economisch domein	34
4.5 Doelen van professionalisering volgens management en staf	37
4.6 Doelen van professionalisering volgens docenten	38
4.7 Specifieke kwaliteitseisen	41
4.8 Conclusie	44

5. Professionalisering in het economisch domein	47
5.1 Inleiding	47
5.2 Hoe organiseert het economisch domein professionalisering van docenten?	47
5.3 De rol van opleidingsmanagers bij de professionalisering van docenten	50
5.4 Professionaliseringsactiviteiten van docenten	53
5.5 De besteding van het professionaliseringsbudget van het economisch domein	57
5.6 Conclusie	62
6. Hbo-docenten in soorten en maten?	67
6.1 Inleiding	67
6.2 Specialisten of generalisten?	68
6.3 Differentiatie in jongere en oudere docenten	69
6.4 Differentiatie naar aard en omvang van de aanstelling	70
6.5 Differentiatie naar vakgebied en opleiding binnen het domein	70
6.6 Autonomie en complexiteit in het werk	71
6.7 Conclusie	73
7. Conclusies, aanbevelingen en discussie	77
7.1 Inleiding	77
7.2 Conclusies en aanbevelingen	77
7.3 De centrale hypothese: geen gedifferentieerde trajecten	80
7.4 Discussie: Een professie-in-ontwikkeling?	81

Bijlagen	84
Bijlage 1: Lijst met variabelen (hoofdstuk 3)	84
Bijlage 2: Vragenlijsten (hoofdstuk 3)	85
Bijlage 2A: Enquête opleidingsmanagers	85
Bijlage 2B: Lijst interviewvragen opleidingsmanagers	86
Bijlage 2C: Enquête docenten	88
Bijlage 2D: Lijst interviewvragen docenten	89
Bijlage 2E: Lijst interviewvragen directeur van het economisch domein	91
Bijlage 2F: Lijst interviewvragen hoofd van de afdeling HRM	92
 Literatuurlijst	 93
 Beleidsdocumenten (chronologisch)	 95
 Afkortingen	 97

VOORWOORD

Voor u ligt het verslag van een onderzoek naar de formele professionalisering van docenten in het hbo in een economisch domein. Onder formele professionalisering verstaan we alle zichtbare activiteiten die docenten ondernemen om zichzelf her- bij- of om te scholen in hun vak: het docentenvak. Dat vak is breed, de professionaliseringsactiviteiten om het vak op koers te houden, dus ook. Het docentenvak bestaat uit verschillende taken waarvan de interactie met de studenten in de klas, in de werkgroep of collegezaal, het meest voor de hand ligt. De interactie met studenten is nauw verbonden met specifieke vakkennis en vaardigheden.

Leren en professionalisering van docenten vindt overal plaats. Docenten leren van de studenten in de klas, maar zij leren natuurlijk ook met de collega's op de werkkamer. Docenten leren door het actief verzamelen van informatie of zij leren van wat toevallig voorbijkomt. Alhoewel wij al deze vormen van leren erkennen, hebben wij in ons onderzoek alleen gekeken naar de formele professionalisering activiteiten. We onderzochten activiteiten die zichtbaar zijn omdat ze bijvoorbeeld plaatvonden op initiatief van de manager, omdat de activiteit geld kost, de activiteit moet worden ingeroosterd etcetera.

De onderzoekers van het lectoraat gedifferentieerd HRM richten zich speciaal op deze vorm van professionalisering, omdat wij een samenwerkingsverband zijn aangegaan met lectoraten van de Haagse Hogeschool, de Hogeschool Utrecht en Hogeschool InHolland. Waar het lectoraat gedifferentieerd HRM de formele professionalisering voor haar rekening nam, hielden de andere lectoraten zich respectievelijk bezig met leren op de werkplek, de organisatie van het werk in relatie tot professionalisering en professionalisering als onderdeel van hrm. De integratie van deze verschillende perspectieven van professionaliseren is een volgende stap. In dit verslag refereren we bovendien slechts naar de activiteiten van één, weliswaar zeer groot, domein. Vergelijkend onderzoek naar het onderwerp in andere domeinen en hogescholen staat hoog op ons wensenlijstje.

Een onderzoek naar formele professionalisering is ons inziens relevant omdat het in hbo-land gonst van de visies, doelstellingen en opvattingen over de noodzaak van 'professionalisering'. 'Professionalisering van wat' is dan ook een eerste verkenning geweest van de vier lectoraten zoals hierboven genoemd¹. In onze gang naar opdrachtgevers kwam ook de vraag naar voren 'professionalisering van wie', waarbij de wens werd geuit te beginnen bij de teamleiders. In 2010 moesten we onze plannen bovendien steeds laten verhouden met het debat over de professionele ruimte in het hbo, een debat georganiseerd door de HBO-Raad. We kunnen immers pas spreken van professionalisering als de professional over de ruimte beschikt om de eigen professionaliteit ook waar te maken.

Het onderhavig onderzoek is onlosmakelijk verbonden met de gesprekken die we voerden met Ton Korver, Ben Fruytier en Petra Biemans, lectoren van de bovengenoemde hogescholen en hun kenniskringleden. Voor de noodzakelijke informatie voor ons onderzoek bedanken we op deze plaats de opleidingsmanagers, docenten en stafmedewerkers die ons van informatie hebben voorzien en bereid waren tijd voor ons uit te trekken. Wij danken de klankbordgroep die aan het begin van de rit en bij de conceptversie kritisch commentaar leverde. Dat geldt ook voor de kenniskring gedifferentieerd HRM.

¹ Korver, T., Fruytier, B., Biemans, P en M.Meerman, Professionalisering van wat, op weg naar een onderzoek over professionalisering van hbo docenten. *Thema*, maart 2010.

Tot slot, het doel van dit onderzoeksverslag is om het debat over formele professionalisering verder te voeren. We formuleren daartoe verschillende conclusies die, onafhankelijk van hetgeen er feitelijk gebeurt in de eigen opleiding of team, het overdenken waard zijn. We willen daarmee bereiken dat er meer bewust voor professionaliseringsactiviteiten wordt gekozen, dat er randvoorwaarden worden gecreëerd om die keuzes ook een kans van slagen te geven en *last but not least* dat de docent feitelijk en in de perceptie weer de professional is waar het onderwijs zo schreeuwend behoefte aan heeft.

Arthur Zijlstra, Frederiek van 't Hooft en Martha Meerman

SUMMARY

An economic school commissioned us to prepare the present report on the formal professionalisation of HBO (higher professional education) lecturers in the 2009/2010 academic year. The definition of 'formal professionalisation' used here is 'visibly and deliberately chosen activities with the aim of improving teaching performance'. We gathered the information for this report from several sources, including higher and middle management, the HRM and Quality & Accreditation staff departments and three lecturers of varying age and experience chosen among six study programmes. We have summarised the information and grouped it under four headings on the basis of the research questions posed. Our findings can be ordered according to three research questions:

1. What are the management's and lecturers' perspectives on the goals of teacher's professionalisation within an economic school?
2. Which activities are undertaken and what influence do the various internal stakeholders (board, programme management, staff and lecturers) have on the professionalisation process?
3. Which directions can be distinguished with regard to the professionalisation of HBO lecturers?

1. AIM OF PROFESSIONALISATION

We distinguish between external policy aims (political and social partners) and internal policy aims (the University of Applied Sciences and the Economic School).

External policy documents:

- There is an *economic* focus on higher education (the market and management discourse of the knowledge economy, see chapter 1).
- Concerning the five competencies of the HBO lecturer (see chapter 2), attention is only paid to the lecturers' expertise and level of education (more Master's and more doctoral studies) and research skills.
- Alongside vertical career paths, horizontal career opportunities for lecturers are also advocated (more salary scale 13 positions; 10% in 2012).
- The discussion on lecturers' *professional career opportunities (professional space)* has been transferred from the collective bargaining negotiations (CAO) to the Universities of Applied Sciences and their study programmes.

Internal policy documents:

- There is ambiguity with regard to the goals of teaching professionalisation at the various levels of the school and university.
- The school's HRM plan includes a plea for a degree of lecturer specialisation in two of the six basic qualifications cited. Simultaneously, the option of *horizontal* career development by means of job enlargement and job rotation is advocated alongside *vertical* promotion to management positions.

Opinions:

- There is consensus among the management and staff on the necessity of a Master's level, research skills and more lecturers undertaking doctoral studies (although this is not shared by all programme managers). In contrast, most of the lecturers are in fact against doing doctoral research altogether and differ in opinion as to the necessity of research skills and Master's levels.

2. LECTURER ACTIVITIES

- Activities aimed at individual professionalisation are centred mainly around pedagogical and didactic skills. There are no organised activities aimed at increasing academic expertise and strengthening the relationship with professional practice.
- The programme managers mainly organise *team* professionalisation activities. They set down agreements on *individual* professionalisation in the HR cycle.
- Approximately one third of the lecturers has not participated in any (organised) professionalisation activities.
- Professionalisation is often aimed at resolving deficiencies and much less at furthering lecturers' careers and development.
- There are no clear *professionalisation goals* or paths to be distinguished with associated specialisations, with the exception of: the compulsory didactics course for beginning lecturers and Master's and doctoral studies.
- In 2010, substantially *more money* was spent on lecturer training than in 2009. The school meets the CAO requirement of 1.4% of the salary budget, but not its own requirement of 2% of the school budget. A relatively large percentage is spent on didactic skills and very little goes to research skills and knowledge of the professional field.

3. SPECIALISATION AND/OR JOB ENLARGEMENT

- We can speak of a *hybrid* policy and practice: lecturers are stimulated by the management to be both generalists and specialists.
- The main *hypothesis* (teaching modernisation -> lecturer specialisation -> professionalisation) has not been confirmed. In this sense there is more a situation of *de-professionalisation* than of professionalisation; even though lecturers participate in many effective, short-term activities, these do not lead to specialisation.

The investigators suggest to consider the following: choose one of three forms of specialisation, each based on two competencies: (1) professional expertise/research and didactics, (2) professional practice and coaching, or (3) professional expertise/research and professional practice. The combination of didactics and coaching is undesirable as it lacks both the professional expertise component and the professional practice component. The lecturer as coach without a foundation of professional expertise or practice is undesirable in our opinion.

4. CONCLUSIONS: TEACHING COMPLEXITY AND LEVEL OF PROFESSIONAL AUTONOMY

- The following comments apply per stakeholder category with regard to lecturer autonomy:
 - (a) Higher management views lecturer autonomy as the lecturers' *individual responsibility* for their own professional development.
 - (b) The programme managers view professional autonomy of lecturers mainly in the light of *autonomous teams*. They too see individual autonomy in connection with lecturer professionalisation.
 - (c) Three themes come to light among the lecturers themselves: (i) they see themselves as individualists who carry out their work independently, (ii) they too work together in teams because this is a requirement of project-based education and (iii) particularly the older lecturers miss the old specialised departments with fixed job descriptions and authorities.

- The increasing complexity of teaching is demonstrated by the education level now desired of lecturers, alongside the increased focus on pedagogical skills, research skills and coaching and supervisory skills, and possibly in particular the *combination* of these very diverse competencies. We question whether all these competencies can be combined in a single person at the Master's level.
- The increasing complexity of teaching demands more differentiation and specialisation of lecturers and thus more cooperation. In contrast, the classical professional autonomy of lecturers emphasises their individual independence. This is the reason why autonomy is now sought mainly at the team level. We believe more trust should be placed in, and more recognition given to, the lecturers' expertise and professionalism. However, this expertise, and the level thereof, does need to be defined.

1. WAAROM PROFESSIONALISERING?

Professionalisering van docenten in het hbo is momenteel een 'hot' item. Het roept emoties op bij direct betrokkenen: 'dat gepraat over professionalisering suggereert dat wij als docenten niet goed genoeg zijn'. Het onderwerp leidt ook tot politiek gevoelige debatten bij werkgevers en vakbonden over de professionele ruimte ofwel de beroepsautonomie van docenten. Management en stafafdelingen moeten en willen wat met de professionalisering van docenten en stellen een aanzienlijk budget in tijd en geld beschikbaar. Maar daarmee is nog geenszins duidelijk wat professionalisering is en als dat helder is in welke richting(en) de professionalisering zou dienen te gaan en momenteel feitelijk gaat.

Om inzicht te krijgen in de wijze waarop professionalisering vorm krijgt binnen het hbo zijn we een *pilot* onderzoek gestart in opdracht van een economisch domein. Het betreft een gevalstudie die inzicht wil geven in het proces van formele professionalisering van de docenten, de keuzes die er gemaakt worden in zowel het beleid als op de werkvloer en niet in het minst het waarom van deze keuzes. Maar voordat we dat doen geven we eerst een schets van de externe en interne context waarin zich de professionalisering van docenten afspeelt. Wat maakt dat docentprofessionalisering een zekere urgentie heeft gekregen? Welke ontwikkelingen buiten en binnen het hbo zijn hiervan de aanjagers? Ze vormen evenzovele problematiseringen van (de professionalisering van) het hbo-docentschap. Intussen is professionalisering erop gericht docenten beter in staat te stellen studenten voor te bereiden op het beroepenveld zoals dat zich in het begin van de 21^e eeuw aan ons voordoet. Docenten moeten in staat zijn dat met elkaar en in de context van grote hogescholen te doen.

1.1 DE ONTWIKKELINGEN IN DE OMGEVING VAN HET HOGER ONDERWIJS

We gaan eerst in op enkele maatschappelijke en economische ontwikkelingen die we samenvatten met de trefwoorden 'Bolognaproces' en 'kenniseconomie'. In een volgende paragraaf bieden we een beknopte schets van ontwikkelingen in het hbo die als aanjager dienen van het debat. Ten slotte geven we aan welke doelstelling en probleemstelling aan het onderhavig onderzoek ten grondslag ligt.

Bolognaproces en Lissabonakkoord

In 1999 ondertekenden de Europese ministers van onderwijs in Bologna de zogenoemde Bolognaverklaring. Het was de opmaat voor een proces van reorganisatie van het hoger onderwijs in Europa. Het Angelsaksische systeem met de duale structuur van een bachelor en een masterprogramma vormde het uitgangspunt. Het centrale concept in de Bolognaverklaring is de totstandkoming van een Europese hoger onderwijsruimte. Dat is noodzakelijk om de inzetbaarheid (*employability*) en mobiliteit van de Europese (beroeps) bevolking te versterken. In de wereldwijde markt voor hoger onderwijs wordt de 'consument' (lees: de student) ontmoedigd door de lappendeken van opleidingen, diploma's en structuren. Het Bolognaproces wil aan deze klacht tegemoet komen en het Europese hoger onderwijs aantrekkelijk(er) maken voor getalenteerde studenten uit andere regio's van de wereld. En ook voor studenten uit Europese landen moet het gemakkelijker worden om in een ander Europees land te studeren. Het hoger onderwijs dient getransformeerd te worden in een duidelijk en aantrekkelijk 'product' dat een grotere 'omzet' haalt op de internationale onderwijs 'markt'.

Om het onderwijs voor een ieder toegankelijk te maken dienen docenten goed geoutilleerde en aantrekkelijke onderwijsprogramma's aan te bieden. Daar komt nog bij dat meer curricula en programma's in de nabije toekomst in het Engels worden aangeboden. Voor docenten zal het hoger onderwijs daarom

complexer worden en deze toenemende complexiteit is een belangrijke (eerste) aanjager van de professionele ontwikkeling van docenten.

Kenniseconomie

Het Bolognaproces staat echter niet op zichzelf. Een jaar later wordt door EU leiders het *Lissabonakkoord (2000)* gesloten. In het *Lissabonakkoord* werden maatregelen geformuleerd waarmee de EU zich tegen 2010 ontwikkeld zou moeten hebben tot de meest competitieve en dynamische kenniseconomie ter wereld. Er worden nu ook financiële afspraken gemaakt. Iedere lidstaat van de EU dient minimaal 3% van het Bruto Binnenlands Product te besteden aan onderwijs en ontwikkeling.

De westerse economieën zijn sinds de jaren '70 in een transitieproces van een industriële economie naar een diensteneconomie. De productie van materiële goederen draagt minder bij aan de welvaart (sgroei) in vergelijking met de voortbrenging van diensten. In de diensteneconomie concurreren landen en regio's niet langer primair met hun financieel kapitaal, grondstoffen en arbeidskrachten, maar zijn kennis en expertise de doorslaggevende productiefactor geworden. De overgang naar een diensteneconomie kreeg sinds de jaren '80 een nieuwe, krachtige impuls door technologische innovaties waarvan de informatie- en communicatietechnologieën wel het meest invloedrijk waren. De opkomst en diffusie van ICT zorgde voor een economische en sociale revolutie die haar weerga niet kende en gaf aan economie en maatschappij een nieuwe dynamiek en flexibiliteit (Castells, 2000).

De eisen van de kenniseconomie zijn het belangrijkste motief achter de hervormingen van het hoger onderwijs in Europa. Het onderwijs en de wetenschappen dienen zich te voegen naar de continu veranderende eisen van de grootbedrijven. Het hoger onderwijs vindt zijn bestemming niet langer primair in de culturele en morele vorming van nieuwe generaties studenten (Lorenz [2008], 89). Hier is een specifieke en duidelijke politieke keuze gemaakt, ongeacht hoe men die verder waardeert (Furedi [2009], 30-36).

In het (hoger) beroepsonderwijs op het terrein van (commerciële) economie, financiën en management is de imperatief van de kenniseconomie het sterkst zichtbaar en daarmee ook de economisering van het onderwijs zelf. Het zelfbeeld van het hbo wordt steeds meer bepaald door een markt en management vertoog. Aangezien kennis en expertise – volgens een krachtig vooroordeel – steeds sneller veroudert, dienen zowel studenten, beroepsbeoefenaren en niet in het minst hun docenten zich in te stellen op een leven lang leren (*life long learning*). De dynamiek van de kenniseconomie vormt zo een (tweede) aanjager van de professionalisering van docenten.

Bedrijfsmatige besturing

En ook in de besturingsfilosofie en het besturingsmechanisme van het hoger onderwijs heeft zich in de jaren '80 en '90 onder invloed van het primaat van de (kennis)economie een belangrijke verandering voorgedaan. De professionele, op publieke dienstverlening gerichte bureaucratie met een collegiale bestuursvorm is geleidelijk veranderd in een vorm van bedrijfsmatig bestuur gericht op het verwerven van een zo groot mogelijk 'marktaandeel', de inrichting van de organisatie conform de normen van effectiviteit en efficiency gezien vanuit de bekostigingssystematiek. De publieke sector wordt internationaal gezien gedomineerd door de besturingsfilosofie van het New Public Management dat ideologisch gestempeld is door het neoliberalisme (Lorenz et al, 2008, 65-196). Dat heeft o.a. tot gevolg dat de aansturing van docenten in het

hbo is veranderd. In het kader van de P&O-cyclus worden individuele afspraken gemaakt met docenten over de verbetering van hun professionele kwaliteit waarbij ze niet alleen moeten voldoen aan de professionele normen ontleend aan hun vakken zelf en hun pedagogische opdracht. Ze moeten nu ook voldoen aan extrinsieke normen van klant- ofwel studenttevredenheid en diplomarendement. Om dat te realiseren zijn zelfsturende teams en resultaatverantwoordelijkheid inzet van organisatieveranderingen binnen de instelling (Korver, 2007, 50-53, 60-61). Ze vormt een (derde) aanjager van de noodzakelijk geachte professionalisering.

Statusverlies en 'employability' van docenten

Een vierde externe aanjager van de professionalisering van docenten ligt in het (verminderde) aanzien van het beroep en de mogelijke tekorten op de arbeidsmarkt. Het beroep van hbo-docent, dient aantrekkelijker te worden en – naast verbetering van de primaire arbeidsvoorwaarden – is het aanbieden van voldoende ontplooiings- en scholingsmogelijkheden een goede manier om potentiële docenten te boeien en te binden. Een aanstekelijk palet van professionaliseringsmogelijkheden kan ook de brugfunctie naar professionals in het bedrijfsleven, de overheid en maatschappelijke organisaties versterken. En wie inzet op scholing en levenslang leren van het docerend personeel maakt het ook (opnieuw) aantrekkelijk voor functies buiten het hbo. Zo wordt gewerkt aan een verbeterde *employability* van hbo-docenten.

Samengevat hebben de volgende ontwikkelingen het vraagstuk van de professionalisering van docenten op de agenda van het hbo geplaatst: de internationalisering van het hoger onderwijs, de opkomst van de kenniseconomie en de besturingsfilosofie van het New Public Management en tot slot de noodzaak om de maatschappelijke status van hbo-docenten een positieve impuls te geven. Deze veelheid aan ontwikkelingen geeft richting aan het professionaliseringsproces.

1.2 ONTWIKKELINGEN IN HET HBO EN HET ECONOMISCH DOMEIN

Naast de hierboven genoemde externe aanjagers zijn er ook interne aanjagers van de professionalisering van docenten binnen het hbo. Het afgelopen decennium is er in het hbo een ontwikkeling op gang gekomen van onderwijsinstelling naar kennisinstelling. Er is niet langer een min of meer vaststaand fonds aan theoretische en praktische kennis van beroepen die door docenten jaar-in-jaar-uit wordt overgedragen aan telkens nieuwe lichtingen studenten. Kennis en vaardigheden ontwikkelen en vernieuwen, bestaande beroepen verdwijnen en nieuwe functies nemen hun plaats in. De dynamiek van de kenniseconomie maakt dat het hbo zelf nieuwe kennis wil verwerven teneinde zijn studenten zo goed mogelijk te bedienen. Dat heeft geleid tot de instelling van lectoraten waar praktijkgericht onderzoek wordt gedaan. In de kenniskringen participeren – tot nu toe op bescheiden schaal – docenten die in deeltijd nieuwe kennis genereren. De taak van het hbo als kennisinstelling is niet alleen het genereren van nieuwe (praktijk)kennis, maar ook het verspreiden ervan naar het werkveld. Bovendien wordt in de curricula de onderzoekseerlijn steeds belangrijker: beginnende beroepsbeoefenaren moeten in staat zijn om op hun vakgebied eenvoudig onderzoek op te zetten en uit te voeren. Docenten dienen zich daarom nader te bekwaamen op het gebied van onderzoeksvaardigheden. Dat is een eerste interne aanjager van de professionele ontwikkeling van docenten.

In de afgelopen periode heeft het hbo *grosso modo* de overgang gemaakt van curricula die gebaseerd zijn op een indeling in academische disciplines (van theorie naar beroepspraktijk) naar curricula die uitgaan van competentiegericht opleiden. Hierin zijn de eisen van de beroepspraktijk leidend (van beroepspraktijk naar theoretische verdieping ervan). Dat heeft de rol van docenten aanzienlijk veranderd. Niet langer dragen

zij in hoor- en werkcolleges leerstof over uit een rijk geschakeerd kennisfonds. Studenten werken veelal in projectgroepen aan praktijkopdrachten en doen op een pragmatische (en fragmentarische) manier theoretische achtergrondkennis op. De rol van docent is nu eerder begeleider en expert die op afroep assistentie biedt. Studenten worden voorts geacht op hun beginnend professionele handelen te reflecteren en hun eigen leervragen te formuleren. De docent als studentloopbaanbegeleider vervult de rol van coach die motiveert, inspireert en uitdaagt. Deze overgang naar competentiegericht leren vraagt van docenten een nieuwe manier van werken. Hier is sprake van een tweede interne aanjager van de professionele ontwikkeling van docenten.

De ontwikkeling van de informatietechnologie heeft tamelijk ingrijpende gevolgen voor de inrichting van het onderwijs en de rol van de docent daarin. Het (hoger) onderwijs is inmiddels al meer dan een decennium gewend aan het gebruik van tal van IT-toepassingen. Er zijn digitale leeromgevingen ingericht die het klassikale onderwijs en het projectonderwijs ondersteunen. Met de doorgaande innovaties op IT-gebied – denk aan de opkomst van de sociale media, *ipads* en *iphones* met hun *apps* – lijken de rollen te worden omgekeerd. E-learning – studenten volgen virtueel onderwijs – zou op termijn wel eens de standaard kunnen worden, daarbij ondersteund door de *face-to-face* interacties tussen docenten en studenten. Nu al zijn webcolleges beschikbaar naast de colleges in *real life*. Deze ontwikkeling zou kunnen leiden tot een (intensievere) vorm van technologisch determinisme in het onderwijs (Ellul, 1964; Korver, 2007). De pedagogische en maatschappelijke opdracht van hogescholen wordt dan verdrongen door of aangepast aan de technologische mogelijkheden. Hoe dit ook zij, de nieuwe mogelijkheden van e-learning vragen nieuwe vaardigheden van docenten, een derde aanjager van professionalisering.

Om het docentschap aantrekkelijker te maken en te houden willen hbo-instellingen meer gedifferentieerde loopbaanmogelijkheden en -paden creëren. In het onderwijs is een verticale mobiliteit slechts voor weinigen weggelegd. Niet iedereen kan of wil opklimmen naar management- of staffuncties, omdat ze betrekkelijk schaars zijn. Horizontale mobiliteit is daarentegen wel voor bijna iedere docent mogelijk: men kan een periode een jaarteam coördineren of stage- dan wel afstudeercoördinator zijn, of als onderwijsontwikkelaar werken danwel aan onderzoeksprojecten meedoen. Een tijdelijke of meer duurzame specialisatie vraagt veelal om aanvullende scholing. Een hrm-beleid dat inzet op horizontale mobiliteit van docenten is zo een vierde interne aanjager van de professionele ontwikkeling van docenten.

Uit het voorafgaande blijkt dat er heel uiteenlopende aanleidingen zijn voor de professionele ontwikkeling van docenten. De druk om te professionaliseren komt van uiteenlopende kanten en wijst ook niet in één duidelijke richting. Aan de term professionalisering worden heel verschillende invullingen gegeven en betekenissen toegekend. Hierin weerspiegelt zich waarschijnlijk ook de complexiteit van het docentschap in het hbo. Het belichaamt en verenigt heel uiteenlopende vormen van kennis, expertises en vaardigheden. Dat maakt het niet eenvoudig om het docentschap in het hbo scherp te typeren. Te verwachten valt op basis van deze probleemschets dat ook de inhoud en richting van de professionele ontwikkeling behoorlijk uiteen zal kunnen lopen. Professionalisering van docenten is dan ook zelf een complex gebeuren dat om nadere analyse vraagt.

1.3 DOELSTELLING EN PROBLEEMSTELLING

De hierboven gegeven verkenning en probleemanalyse van de professionalisering van docenten in het hbo is het kader waarbinnen we de opdracht van de directie van het domein plaatsen. Het domein wil de beste business school worden en wil weten welke docenten daarbij horen. Ze heeft reeds een opdracht verstrekt met de vraag wanneer de buitenwereld (de instroom van studenten en het beroepenveld) het domein tot de beste business school rekent. Onze opdracht ligt in het verlengde van die vraag en is gericht op de interne processen die ertoe zouden moeten leiden te komen tot de beste docenten voor de beste business school.

Met dit onderzoek willen wij inzicht geven in de vraag *hoe* op dit moment binnen het domein Economie en Management het professionaliseringsproces van docenten verloopt. We onderzoeken *wat* er binnen het domein feitelijk gebeurt op dit terrein en *waarom* die activiteiten gekozen worden. Op basis van deze doelstelling komen we tot de volgende *probleemstelling* voor het onderzoek:

Hoe verloopt binnen een economisch domein de professionalisering van docenten in het cursusjaar 2009-2010?

Aan de probleemstelling zijn de navolgende *onderzoeksvragen* ontleend:

1. Wat is de doelstelling van de professionalisering van docenten binnen een economisch domein gezien vanuit het management en de docenten?
2. Welke activiteiten worden er verricht en welke invloed hebben verschillende interne belanghebbenden (directie, opleidingsmanagement, staf en docenten) op het professionaliseringsproces?
3. Welke richtingen kunnen met betrekking tot de professionalisering van hbo-docenten worden onderscheiden?

1.4 OPZET VAN HET RAPPORT

Gegeven de zojuist geformuleerde doel- en probleemstelling van ons onderzoek heeft dit rapport de volgende opzet. In hoofdstuk 2 ontwikkelen we een theoretisch kader op basis van de sociologie van de professies. We introduceren en definiëren een viertal samenhangende kernbegrippen: professionalisering (en het tegenbegrip deprofessionalisering), professionaliteit, professional en professie, toegepast op het docentschap in het hbo. Ook vindt de lezer een conceptueel model en de centrale hypothese van het onderzoek. In hoofdstuk 3 geven we een verantwoording van de methodologische keuzes die gemaakt zijn bij de opzet van het empirisch onderzoek: het verzamelen van de gegevens. Dat betreft ook de wijze waarop de verkregen data vervolgens zijn geanalyseerd.

Het empirische hart van dit rapport wordt gevormd door de hoofdstukken 4, 5 en 6. In hoofdstuk 4 staat de professionaliteit van de docent centraal. Hierin wordt aan de hand van beleidsdocumenten en interviews met de geselecteerde belanghebbenden nagegaan wat de doelstellingen zijn van de professionalisering van docenten en aan welke kwaliteitseisen zij dienen te voldoen. Het hoofdstuk vormt de opmaat voor de beantwoording van de eerste onderzoeksvraag. In hoofdstuk 5 gaat het over de professionalisering van docenten in het economisch domein. Welke activiteiten hebben zij in het academisch jaar 2009-2010 ontplooid? We gaan ook na welke invloed hierop is uitgeoefend door het management en de stafafdelingen HRM en Kwaliteit en Accreditatie (K&A). De resultaten vormen het antwoord op de tweede onderzoeksvraag. In hoofdstuk 6 wordt nagegaan in hoeverre docenten zich door middel van professionaliseringsactiviteiten

specialiseren. We vragen daarbij naar de rol die persoonsgebonden kenmerken zoals opleiding(sniveau), werkervaring en leeftijd (het verschil tussen jongere en oudere docenten) daarbij spelen. Kunnen we hieraan een typologie van hbo-docenten ontlelen? Daarmee is dan ook de derde onderzoeksvraag beantwoord. Tenslotte worden in hoofdstuk 7 de conclusies uit de voorgaande hoofdstukken samengevat en geordend tot een drietal hoofdconclusies. Daarna bediscussiëren we de resultaten van het onderzoek vanuit het thema van het hbo-docentschap als een professie-in-ontwikkeling.

2. EEN SOCIOLOGISCH KADER OVER PROFESSIONALISERING. EEN DEFINITIE, EEN ONDERZOEKSMODEL EN EEN HYPOTHESE

Het begrip *professionalisering* hangt in de lucht indien we niet duidelijk omschrijven wat we onder een professie verstaan i.c. het docentschap waarin docenten zich beter willen bekwamen. Het ligt voorts voor de hand dat professionalisering zich richt op objectieve maatstaven die een goede beroepsuitoefening kenmerken. Dat zouden we de *professionaliteit* kunnen noemen, het doel waartoe de inspanningen leiden. De docent zelf kunnen we dan ook als (onderwijs) *professional* aanduiden: iemand in wie de objectieve standaarden op een unieke wijze subjectief worden belichaamd. We zullen daarom de begrippen professie – professionaliteit – professionalisering – professional in hun onderlinge samenhang verkennen en omschrijven en toepassen op de hbo-docent. Het zijn begrippen waaraan zowel een normatieve als een empirische component valt te onderscheiden.

We bieden in dit hoofdstuk een theoretisch kader, omdat in het alledaagse taalgebruik de begrippen professional en professionalisering verworpen zijn tot een enkele gedragsuiting of het beheersen van specifiek gedrag met het doel op een effectieve en efficiënte manier omgaan met klanten en collega's (zo wordt het bijvoorbeeld 'onprofessioneel' genoemd om emoties te tonen in het bijzijn van klanten). Deze alledaagse omschrijving van professioneel gedrag is slechts een klein onderdeel van wat wij in dit onderzoek bedoelen.

2.1 HET DOCENTSCAP EEN PROFESSIONEEL?

Bij professies denken we in eerste aanleg aan vrije beroepen zoals artsen, advocaten, architecten, notarissen, predikanten. Van deze beroepen geldt dat een belangrijk kenmerk de zelfstandige beroepsuitoefening is. Men dient als regel over een academische opleiding te beschikken en is in staat om op basis van kennis en expertise zelfstandig praktische vraagstukken aan te vatten. Dat geldt ook voor docenten in het hoger onderwijs. De kwalitatief hoogwaardige expertise en het vermogen complexe problemen op te lossen deelt het docentschap met de (klassieke) professies. Er zijn ook enkele andere kenmerken die het docentschap gemeen heeft met de klassieke professies. Luhmann (2002, 148-150) onderscheidt: (1) De expertise van een professie kan niet direct en logisch worden toegepast, omdat er een kloof is tussen idee en praktijk; (2) professies werken onder de voorwaarde dat succesvol handelen niet gegarandeerd is (niet iedere patiënt geneest na behandeling, niet iedere rechtszaak wordt gewonnen, niet iedere student slaagt voor een examen) en dat maakt dat ze hun werkterrein afschermen; (3) de kennis van professies is niet zozeer kennis van principes en regels als wel de beschikking over een voldoende groot aantal complexe routines die in onhelder gedefinieerde situaties ingezet kunnen worden; (4) een professie kenmerkt zich door een tegelijk specifieke en universele waardeoriëntatie waarbij waarden niet het object van ruiltransacties mogen worden; (5) in een professie worden persoon en rol op een bepaalde manier gescheiden.

Al deze algemene kenmerken van professies zijn ook op het hbo-docentschap van toepassing. Zo is er (1) in het onderwijs altijd een kloof of spanning tussen de theorie – zowel onderwijskundig als vakmatig – en de praktijk. Studenten leren op verschillende manieren, begrijpen niet onmiddellijk alles wat zij horen, bestuderen of uitproberen. In het hbo wordt dat nog extra duidelijk door het verschil tussen de onderwijssituatie (inclusief de theoretische en academische kennis over een beroep) en de situatie van de beroepspraktijk. (2) Docenten hebben – ondanks hun goede voorbereidingen en didactische kwaliteiten – geen garantie dat hun studenten succesvol zullen zijn bij de opdrachten en examens die ze doen. Ze overleggen met collega's over individuele probleemgevallen en lastige groepen. Hiermee toetsen ze (ook)

de kwaliteit van hun professionele handelen. (3) Wie met groepen studenten werkt, wordt als docent met tal van onvoorziene situaties geconfronteerd. Een goede docent beschikt over voldoende, uiteenlopende routines (know how) om er het hoofd aan te bieden. Het verbeteren van bijvoorbeeld het groepsproces is geen zaak van de mechanische toepassing van regels. Volgens Korver (2007, 47-49) kenmerkt de professie van het docentschap zich door de kwaliteit om in onverwachte situaties – gelet op de vrijheid en verscheidenheid van studenten – adequate toepassingen en oplossingen te bieden. (4) De specifieke waardeoriëntatie van de docent ligt in de doelstellingen van het onderwijs en houdt rekening met de situatie van de studenten (zo mag de waarde van vorming niet ten koste gaan van andere waarden zoals de waarde van de gezondheid of de waarde van veiligheid van studenten). De universele waardeoriëntatie betreft onder andere de integriteit van het handelen, het respect voor studenten ongeacht hun achtergrond en talent, het besef van burgerschap en goede omgangsvormen. Belangrijk is dat deze waarden niet instrumenteel mogen worden ten opzichte van economische waarden zoals winstgevendheid, efficiency, marktwerking en andere. (5) In het onderwijs kunnen persoon en rol niet heel sterk worden gescheiden. De persoon van de docent – charismatisch en bevlogen – is niet zelden belangrijker dan de methodiek die hij volgt.

Parsons noemt naast deze eigenschappen ook nog dat (1) de kernoriëntatie van een professie gelegen is in de gerichtheid op het publieke belang in plaats van het eigen belang, (2) er een hoge mate van zelfdiscipline is door middel van ethische codes die het resultaat zijn van socialisatie onder leiding van beroepsorganisaties en (3) de beloning in geld en status de arbeidsprestatie symboliseert en niet een instrument is voor het individueel eigen belang (Johnson, 1972, 33; Parsons, 1939). Ze lijken ons alle drie van toepassing op het hbo-docentschap, zij het dat gedragscodes niet op het niveau van de beroepsgroep zijn geregeld maar in het geval van het economisch domein in decentraal geformuleerde 'charters of behaviour'.

2.2 BETWIJFELDE AUTONOMIE VAN DOCENTEN ALS BEROEPSGROEP

We zien dat het docentschap in het hbo voldoet aan genoemde kenmerken van een professie, toch zien we ook belangrijke kenmerken die niet opgaan voor het docentschap. Essentieel voor professies zijn namelijk ook (1) de autonomie van de beroepsgroep om zelf de kwaliteitsstandaarden vast te stellen waaraan de beoefenaars moeten voldoen, inclusief het beslissingsrecht over de toelating van nieuwe leden en (2) een erkenning van de overheid om als zelfstandige beroepsgroep te opereren (Johnson, 1972, 54, 56).

Het is direct duidelijk dat het hbo-docentschap niet voldoet aan deze twee criteria. Hbo-docenten zijn niet als beroepsgroep georganiseerd en zij hebben niet het recht om over alle aangelegenheden ten aanzien van het beroep te beslissen. Ze oefenen geen vrij beroep uit, maar zijn in dienst van een hogeschool. Ook hebben ze geen licentie van de overheid met een monopolie op de uitoefening van hun beroep (inclusief de vaststelling van kwaliteitseisen en tarieven, regulering van het aantal docenten per sector, tuchtrecht). Er zijn sociologen (Etzioni en Johnson) die het leraarschap daarom betitelen als een *semiprofessie*. Hbo-docenten zijn hoogopgeleid en beschikken over een complexe expertise, maar ontberen de autonomie. Ze zijn daarom eerder semiprofessionals (Korver, 2007, 42).

In (kritische) beschouwingen over de recente ontwikkeling wordt signaleerd dat de autonomie van docenten in de uitoefening van hun vak onder druk staat (De Reijke, 2007; Lorentz, 2008; Furedi, 2009). Het betreft dan de zelfstandigheid en de beslissingsbevoegdheid inzake de ontwikkeling en uitvoering van onderwijsprogramma's. Als de criticasters gelijk hebben zou men kunnen spreken van *deprofessionalisering* (WRR, 2004).

Wellicht kan de recente discussie aan de CAO-tafel – en nu ook in de hbo-instellingen zelf – over de professionele ruimte van docenten geïnterpreteerd worden als een correctie op deze negatieve tendens. Realistischer lijkt het evenwel om een gelijktijdigheid van professionalisering en deprofessionalisering te constateren. Of zelfs een paradoxale verhouding zoals Boomkens en Gabriëls doen: 'De paradox van de professionalisering is dat een professional zijn werk alleen goed kan doen wanneer hij over een discretionaire ruimte beschikt, maar dat deze ruimte onder het mom van het verbeteren van de effectiviteit en efficiëntie steeds meer wordt ingeperkt. Deze paradox is het product van het spanningsveld tussen de logica van de professional en de logica van de manager.' (In: Lorenz et al [2008, 119]).

2.3 VERSCHUIVINGEN IN DE BEROEPSAUTONOMIE

Ter nuancering van de discussie over de al dan niet afnemende autonomie van hbo-docenten geven we nog enkele overwegingen. Zo zijn de klassieke professies de afgelopen decennia ook veel van hun handelings- en beslissingsvrijheid kwijtgeraakt. Zij moeten steeds meer rekenschap geven van hun professionele handelen en ze zijn veel sterker ingebed in de bureaucratie van organisaties (ziekenhuizen, maatschappen, zorgverzekeraars en dergelijke). Bovendien is hun handelen onderworpen aan een intensievere interne en externe controle. Dat weerspiegelt een maatschappijbreed toegenomen wantrouwen in experts en professionals; docenten hebben niet langer een vanzelfsprekend gezag vanwege hun kennis en werk- en levenservaring, maar moeten dat dagelijks verdienen. De maatschappelijke verantwoordingsplicht van professionals zou men – los van het wantrouwen en de controledwang – ook positief kunnen opvatten als een voorbeeld van professionalisering.

In veel sectoren is een managersrevolutie geweest, gepaard gaande met de introductie van marktwerking. Sinds de jaren '80 is er de opkomst van het New Public Management dat zich onderscheidt door een bedrijfsmatig bestuur van (semi-)publieke sectoren zoals het hoger onderwijs (Lorenz, 2008, 165-196). Het bestuur van instellingen waarin professies beoefend worden is niet langer collegiaal en in handen van vertegenwoordigers van de beroepsgroep zelf. Managers sturen professionals aan op te behalen resultaten vanuit een economisch jargon (marktaandeel, klanttevredenheid, prestatie-indicatoren, normen van effectiviteit en efficiency, *benchmarks*, outputfinanciering, strategische doelen, zelfevaluatie enzovoorts.) dat vreemd is aan de intrinsieke waarden en normen van de professies zoals vorming en *Bildung* in het onderwijs en vakmanschap of ambachtelijkheid in het (toekomstig) beroep (Sennett, 2008). Het effectief en efficiënt functioneren in de school is een onderdeel geworden van 'de objectieve maatstaven' die beroepsuitoefening mogelijk maken.

Er doen zich ook verschuivingen voor in de autonomie van de beroepsuitoefening zelf. In het hbo zien we een dubbele ontwikkeling: enerzijds worden individuele docenten zelf verantwoordelijk voor hun professionele ontwikkeling (verankerd in de P&O-cyclus), anderzijds werken docenten steeds meer samen in teams die een zekere autonomie krijgen. De docent, al of niet werkend binnen een vaksectie, die zelfstandig zijn vakken ontwikkelt en uitvoert (zoals de klassieke professional) is op haar retour. De verschillen in taakstelling van hbo-docenten zijn zo gevarieerd dat er nauwelijks sprake meer is van een welomlijnde beroepsgroep met een gedeelde expertise.

Samenvattend constateren wij een verschuiving van de kennis en vaardigheden waarover hbo-docenten dienen te beschikken. De omgeving waarbinnen zij moeten opereren wordt complexer, de eisen die aan

hun bekwaamheid of professionaliteit gesteld worden zijn strenger. Gezien alle eisen (zie ook hoofdstuk 1) wordt het voor buitenstaanders – afkomstig uit het werkveld of de universitaire wereld – lastiger om als docent in het hbo voldoende gekwalificeerd te zijn. In het kader van professionalisering gaat modernisering van een beroep vanuit een sociologische optiek altijd samen met specialisatie van taken, alleen door verdere concentratie kan men verdieping bereiken. Te verwachten is daarom dat professionalisering van het docentschap nieuwe vormen van specialisatie te zien zal geven.

2.4 DEFINITIES VAN PROFESSIE, PROFESSIONALITEIT, PROFESSIONAL EN PROFESSIONALISERING

Alvorens een antwoord te kunnen geven op onze onderzoeksvragen en we empirisch vaststellen hoe het proces van professionalisering binnen het economisch domein verloopt is de omschrijving van de begrippen *professie* – *professionaliteit* – *professionalisering* – *professional* in hun onderlinge samenhang van belang.

Het voorgaande geeft ons aanleiding om in dit rapport uit te gaan van de volgende omschrijving van de *professie* van het hbo-docentschap: het is een beroep dat zelfstandig uitgeoefend wordt in de organisatorische context van een hogeschool waarvoor vijf soorten bekwaamheden nodig zijn: (1) kennis en expertise in een academische discipline op tenminste bachelorniveau en de onderzoeksvaardigheden om deze kennis op peil te houden, (2) kennis van en/of ervaring met het beroep (de beroepen en het werkveld) waarvoor wordt opgeleid, (3) pedagogische kennis en didactische vaardigheden en (4) coachings- en begeleidingsvaardigheden en tot slot (5) organisatorische en IT vaardigheden om effectief en efficiënt te functioneren binnen de hogeschoolorganisatie.¹

De *professionaliteit* van het hbo-docentschap definiëren we als het geheel van kwaliteitseisen en –standaarden en het niveau waaraan een docent dient te voldoen. Het zijn de objectieve normen voor de vijf bekwaamheden, zoals hierboven genoemd, waaraan dient te worden voldaan om een goede hbo-docent te zijn. Hierbinnen kan uiteraard gedifferentieerd worden naar de eisen die gesteld worden aan beginnende en ervaren docenten. Sennett (2008, 177) merkt op dat men een vak of vaardigheid pas goed beheerst indien men zo'n 10.000 uur geoefend heeft. Dat komt overeen met ongeveer 6 jaar voltijdse inspanning alvorens men zich een professional mag noemen. Zo bezien is zelfs een 4-jarige hbo-opleiding (met ca. 1.600 studietijd per jaar) veel te kort om een beroep goed te leren.

De hbo-docent zelf is de *professional* en individuele drager en vertegenwoordiger van de *professie* in wie de expertise en ervaring belichaamd is. De individuele docent heeft zich de professionaliteit van het docentschap (het vakmanschap) op een unieke en subjectieve wijze toegeëigend. Volgens Sennett (2008) gaat het om een geheel van expliciete en impliciete expertise. We kunnen de vraag opwerpen of in de moderne hogeschoolorganisatie niet het team als de collectieve drager van de expertise kan worden beschouwd.

Binnen het beperkte kader van onze opdracht gaan we uitsluitend in op de expliciete expertise waarover hbo-docenten (dienen te) beschikken. Het laatste wordt ook wel aangeduid als *formele* professionalisering.

¹ In het vervolg worden deze bekwaamheden aldus **[genummerd]**, dus **[1]** verwijst naar vakinhoudelijke kennis en onderzoeksvaardigheden, **[2]** naar kennis en ervaring van de beroepspraktijk enz. De indeling van paragrafen over de kwaliteitseisen van docenten in het vervolg volgt hetzelfde stramien.

Professionalisering omschrijven we in dit rapport als het bewust verbeteren van de kwaliteit van het handelen van de docenten zodat er optimaal voldaan wordt aan de professionaliteit van het beroep. Met deze omschrijving nemen we afstand van een opvatting die professionalisering eenzijdig formuleert in termen van persoonlijke ontplooiing en ontwikkeling van de docent. We delen de opvatting van Verbrugge (2005) dat men zich pas kan ontplooien als docent – een eigen stijl van werken kan ontwikkelen - indien men eerst de objectieve maatstaven en voortreffelijkheden van het vak heeft leren toe-eigenen en beheersen.

Om de onderzoeksvraag te beantwoorden en te bezien wat er gebeurt, maken we vervolgens het onderscheid tussen *aangestuurde* en *zelfgestuurde* professionalisering ('moeten' en 'willen'; zie Mars, 2006). Een wezenskenmerk van iedere professional i.c. docent is dat hij/zij een intrinsieke motivatie heeft om de uitoefening van het beroep te blijven verbeteren. Uit eigen beweging verdiept men zich in nieuwe vakliteratuur, volgt cursussen onderzoeksvaardigheden, bezoekt men onderwijsconferenties enzovoorts. Bij aangestuurde professionalisering gaat het om door de onderwijsinstelling geïnitieerde professionaliseringsactiviteiten waartoe docenten door hun leidinggevende verplicht danwel gestimuleerd worden. Zelfgestuurde professionalisering onttrekt zich grotendeels aan het beleid van de hogeschoolorganisatie (behalve de benodigde facilitering in tijd en geld), aangestuurde professionalisering daarentegen niet. We beschouwen activiteiten die in goed overleg tussen docent en leidinggevende gekozen zijn als een hybride vorm van zelfsturing en aansturing.

Voorts kunnen we professionalisering van docenten opsplitsen in *individuele professionalisering* en *teamprofessionalisering*. Individuele professionalisering speelt zich af op microniveau, teamprofessionalisering op het mesoniveau van een opleiding. In systeemtheoretische termen is een team als systeem meer dan de som van de samenstellende elementen, in dit geval de individuele docenten. Bij teamprofessionalisering gaat het om het aanleren en verbeteren van de kwaliteiten van een samenwerkende groep docenten. De samenwerking in (informele) teams – bijvoorbeeld in de vorm van het samen geven van een vak – is een impuls voor professionalisering aangezien de kwaliteit het resultaat is van de kwaliteiten van alle betrokken docenten. De samenwerking kan uitmonden in de vorming van een *communities-of-practice*.

In het geval van formele teamprofessionalisering wordt – in vergelijking met individuele professionalisering – de logica van het management dominanter ten opzichte van de logica van de professional. Het (opleidings) management bepaalt dan immers de doelstellingen en randvoorwaarden van docententeams. Dat gaat ten koste van de (beroeps)autonomie van de teams. Het werken in teams wordt dan ook eerder beschouwd als een managementconcept dan een professionaliseringsconcept. Het oordeel van studenten behoort bij dit managementconcept en valt daarom buiten de reikwijdte van dit onderzoek.

Tenslotte introduceren we de term *professionaliseringsproces*. Behalve docenten zijn er ook andere actoren binnen en buiten de hogeschool die invloed uitoefenen op de richting waarin docenten zichzelf professioneel ontwikkelen. Het management formuleert beleidsdoelstellingen, stafafdelingen – zoals bijvoorbeeld HRM, de financiële afdeling en Kwaliteit en Accreditatie (K&A) – werken het beleid verder uit en doen een aanbod aan professionaliseringsactiviteiten. En binnen de opleidingseenheden zijn het de middenmanagers die een eigen beleidsruimte hebben om richting te geven aan de professionalisering van docenten en zo invloed uitoefent op de professionalisering van docenten.

2.5 TAAKSPLITSING EN TAAKSPECIALISATIE BIJ DOCENTEN

Professionalisering kent een richting. We meldden al dat het docentschap breed is en onderscheidt hierboven vijf taakgebieden. De complexiteit van het beroep is dermate groot geworden dat professionalisering van taken hand in hand gaan met specialisering op een beperkt aantal taakgebieden. We onderscheiden ten aanzien van de docenten tussen *specialisatie* en *differentiatie* (of diversiteit). Iedere vorm van specialisatie van taken binnen een functie of van functies binnen een organisatie is alleen mogelijk op basis van een zekere mate van differentiatie. Het omgekeerde gaat echter niet op. Differentiatie veronderstelt niet noodzakelijk specialisatie.

Vervolgens maken we een onderscheid tussen *taaksplitsing* en *taakspecialisatie* (Van Hoof & Van Ruysseveldt, 2004, 26, 63, 168, 217-229). Bij taaksplitsing gaat het om de uitsplitsing van de voorbereiding, uitvoering en evaluatie van werkzaamheden in afzonderlijke functies. Men kan hier ook spreken van arbeidsdeling. In geval van het hbo-docentschap is in de afgelopen periode het accent steeds meer gekomen op de uitvoering van het onderwijs, terwijl de voorbereiding zowel organisatorisch (bijvoorbeeld het maken van roosters en de cijferadministratie) als inhoudelijk (bijvoorbeeld de samenstelling van handleidingen door onderwijskundigen of docententeams) in andere functies gedaan wordt. Hetzelfde geldt voor de evaluatie van het onderwijs dat grotendeels gebeurt door de kwaliteitszorg.

Taaksplitsing heeft betrekking op het management van werkzaamheden, het maakt taken gemakkelijker vervangbaar en beheersbaar. Daartegenover gaat het in taakspecialisatie om professionalisering van werkzaamheden. In geval van taaksplitsing is er sprake van een afbouw van complexiteit, in het geval van taakspecialisatie van een toename van complexiteit (Luhmann, 1984, 45-57). Overigens vindt taaksplitsing haar tegenhanger in nieuwe vormen van coördinatie met haar eigen transactiekosten.

2.6 CONCEPTUEEL MODEL EN HYPOTHESE

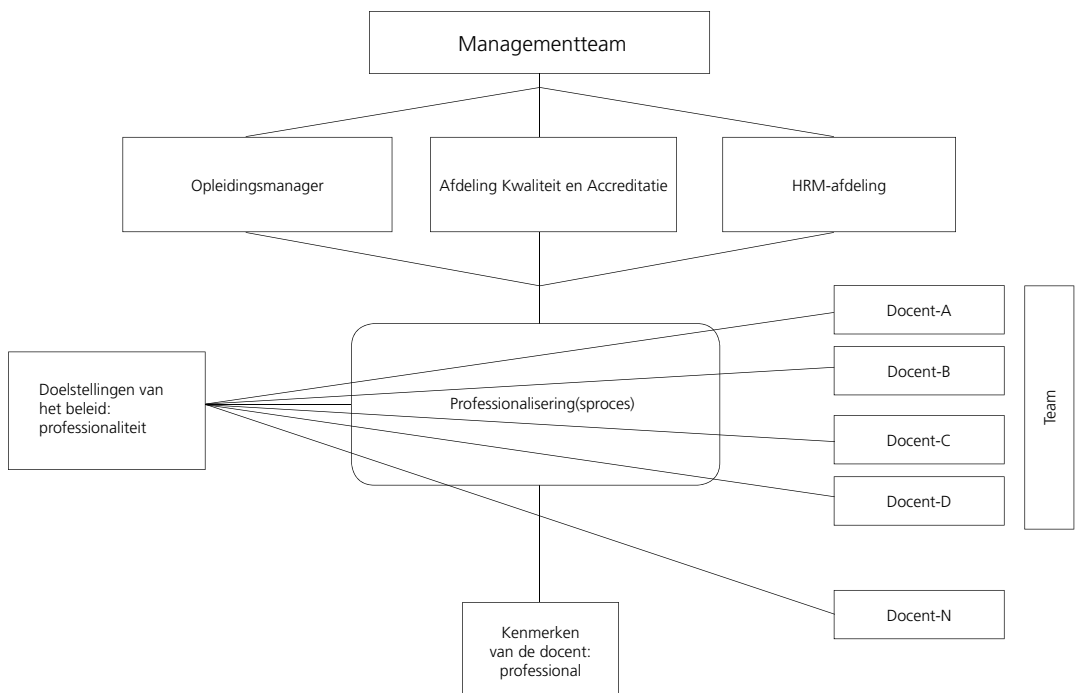
Centraal in dit rapport staat het proces van professionalisering van docenten in een economisch domein. De individuele docenten vormen het uitgangspunt, zijn als het ware de onafhankelijke variabele: zij brengen hun professionele kwaliteiten in en hebben wensen ten aanzien van de ontwikkeling van hun werk en loopbaan. Docenten hebben specifieke karakteristieken die deze wensen richting geven. We bedoelen de leeftijd en het opleidingsniveau van de docent, de werkervaring buiten en binnen het hbo, het vakgebied waarop men docent is, de opleiding waar men werkt, de docenttaken in de cursus 2009-2010 en de identificatie met het eigen vak dan wel met de opleiding en organisatie.

We hebben zoals gezegd ook belanghebbenden geselecteerd die naar onze aanname de meest significante invloed uitoefenen op de richting(en) van het proces. Zij formuleren het beleid, stellen kaders, houden zich bezig met werving en selectie, beoordeling en evaluatie van gemaakte afspraken en stellen budgetten beschikbaar voor de docentprofessionalisering. In onderzoekstechnische termen zijn dit de interveniërende variabelen. Zij vormen de inbedding van de professionaliseringsactiviteiten.

Het professionaliseringsproces wordt in een conceptueel model weergegeven. In het model staan links de doelstellingen van het beleid. Het betreft zowel het externe beleid (de overheid en sociale partners) als het interne beleid (de hogeschool en het economisch domein). Onder in het model staan de individuele docenten met hun genoemde kenmerken. Zij hebben in het jaar 2009-2010 keuzes gemaakt ten aanzien

van hun professionalisering. Deze keuzes zijn beïnvloed door het opleidingsmanagement. Hiermee zijn afspraken gemaakt in het kader van de P&O-cyclus. Voorts heeft het beleid van de HRM-afdeling en van de K&A-afdeling een sturende invloed gehad op de keuzes die gemaakt zijn door docenten. Hoewel het Managementteam (MT) van het domein beleidsdoelstellingen formuleert ten aanzien van de professionele ontwikkeling van docenten, heeft het op het proces van professionalisering zelf een indirecte invloed.

Schema 1: Het proces van professionalisering.



Aan de rechterkant zien we het verwachte resultaat (zowel de beoogde als de feitelijke effecten) van het proces van professionalisering: docenten hebben deelgenomen aan specifieke activiteiten en hebben zich op één of meer onderdelen van hun functie nader bekwaamd en ontwikkeld. Dat wordt weergegeven met docent-A, -B, -C enzovoorts. Er komt een (beginnende) typologie van hbo-docenten uit voort. We hebben eerder een onderscheid gemaakt tussen individuele professionalisering en teamprofessionalisering. Het professionaliseringsproces leidt in de eerste plaats tot uitkomsten op het niveau van individuele docenten, maar kan ten tweede op het niveau van teams ook leiden tot kwaliteitsverbetering in de uitoefening van gemeenschappelijke taken. De vooronderstelling is dat teams bestaan uit verschillende typen docenten. Ze kennen dus een diversiteit in samenstelling en kwaliteiten. In het schema is dat weergegeven met de verticale rechthoek.

De *centrale hypothese* van het onderzoek is dat de toenemende complexiteit van de professie gecombineerd met professionalisering leidt tot het ontstaan van verschillende typen gespecialiseerde docenten, zoals docenten die zich toeleggen op vakinhoudelijke specialisatie en onderzoeksvaardigheden, het (internationale) beroepenveld, pedagogische kennis en didactische vaardigheden, dan wel coachings- en begeleidingsvaardigheden. Voor het docentschap zelf zijn organisatorische vaardigheden geen specialisatie, maar een randvoorwaarde om goed te kunnen functioneren. Wie als docent evenwel opteert voor een managementcarrière kan zich hierop toeleggen.

De hypothese komt voort uit de sociologische stelling dat professionalisering van een beroep een vorm van modernisering is die zich kenmerkt door toenemende (taak)specialisering. Om aan hogere eisen van professionaliteit te kunnen voldoen dient men zich op specifieke taken te concentreren. De hypothese wordt bevestigd indien er uit het empirisch onderzoek blijkt dat zich een sterkere mate van differentiatie in docenttypen aftekent danwel dat individuele docenten zich in sterkere mate op enkele taken concentreren. De hypothese wordt verworpen indien de resultaten van het empirisch onderzoek niet leiden tot meer differentiatie in docenttypen danwel tot een sterkere concentratie op enkele taken van de individuele docent leiden.

3. METHODOLOGIE

In dit hoofdstuk wordt uiteengezet met behulp van welke methodiek we wij de onderzoeksvragen beantwoorden. We gaan eerst in op de (instrumentele) operationalisering van de kernbegrippen en bespreken vervolgens de methodologie.

3.1 OPERATIONALISERING VAN DE KERNBEGRIPPEN

In ons onderzoek is de docent/professional iedere medewerker van het domein met een aanstelling als docent-1, -2 of -3 voor het studiejaar 2009-2010. We vroegen naar hun leeftijd, opleidingsniveau, hun ervaring en het aantal dienstjaren. Het zijn karakteristieken die naar ons idee bepalend zijn voor de mate en richting van professionaliseringsactiviteiten. Alleen als het management of de docent expliciet melding maken van het professionele docententeam is dit in onze beschouwingen meegenomen. (Voor variabelen over de professional zie bijlage1 bij dit hoofdstuk: de variabelenlijst.)

Professionalisering – het *bewust* verbeteren van de kwaliteit van het handelen van hbo-docenten zodat optimaal voldaan wordt aan de kwaliteit van het beroep – staat centraal in dit onderzoek. Het gaat om activiteiten uitgedrukt in formele leergangen, cursussen, (team)scholingen, opfrisdagen, intervisie en dergelijke. Het kunnen activiteiten zijn die door de instelling zelf zijn georganiseerd of daarbuiten. De docent kiest professionaliseringsactiviteiten en wordt daarin beïnvloed door de omgeving van het opleidingsteam en de instelling. De keuze wordt beïnvloed door de kaders die voor het onderwijs gelden en zijn vastgelegd door overheidsinstanties, de CAO, het (hoger en lager) management van de instelling, de stafafdelingen HRM en K&A. De omgeving – let wel: niet de docenten zelf – stelt selectiecriteria op voor nieuwe professionals, beoordelen en evalueren gemaakte afspraken en stellen budgetten beschikbaar. De daarbij passende variabelen zijn de doelstellingen en uitvoering van het beleid, de beoogde sturingsmechanismen en facilitering.

De instrumentele operationalisering van professionalisering zijn nu bijvoorbeeld vragen naar de scholingen die docenten in het jaar 2009-2010 hebben doorlopen en wie het initiatief nam tot deelname. Indien docenten daar niet op ingaan vragen we of ze hebben meegedaan met 'scholing x' die door het domein werd georganiseerd. (Zie bijlage 2: de vragenlijst)

Het gedrag van de actoren wordt (onder meer) gestuurd door hun opvatting over de professionaliteit van de hbo-docent en/of doelstellingen van het hbo. We vroegen het management naar de kwaliteitseisen en selectie-eisen en we vroegen de professionals naar hun voorstelling van de goede hbo-docent. Naast de algemene variabele 'kwalificaties van de hbo-docent' kozen wij ook voor zeer specifieke kwalificaties die van belang zijn in de instelling: 'oriëntatie op internationalisering of regionale omgeving'; een 'oriëntatie op de opleiding of op het beroepenveld', 'de individuele beroepsuitoefening versus het functioneren in een team'.

3.2 WERKWIJZE

Om een antwoord te krijgen op onze onderzoeksvragen hebben we zoals blijkt uit hoofdstuk 2, allereerst een *literatuurstudie* gedaan over het onderwerp. We bestudeerden EU beleidsstukken, documenten op nationaal niveau zoals het Convenant Leerkracht van Nederland en de CAO-HBO en uiteenlopende nota's zowel van toepassing op de hogeschool als geheel als op het specifieke domein.

Na de literatuurstudie hebben we twee *interviews* afgenomen bij de directeur van het economisch domein en het hoofd van de afdeling HRM. Beide respondenten fungeerden als opdrachtgever van het onderzoek. De interviews waren bedoeld om goed in beeld te krijgen wat zij van het onderzoek verwachten. We gebruikten de gelegenheid eveneens te vragen naar de rol die zij spelen in het professionaliseringstraject. Hun verwachtingen en rol komen tot uiting in de beleidsdocumenten waar zij (mede) verantwoordelijk voor zijn. De *bestudering van de documenten* gaf ons inzicht in de intenties, normen en waarden, richtlijnen en het beleid dat de instelling voert. Op basis van die interviews zijn naast de docenten ook de andere belanghebbenden bepaald. Zij zijn de uitvoerders van het beleid. In elke organisatorische context verschillen de belanghebbenden die verantwoordelijk zijn voor de uitvoering van het beleid. In ons geval gaat het om de expliciete rol van het lijnmanagement en met name het opleidingsmanagement bij de implementatie van professionalisering zoals door de instelling verwoord. De afdeling HRM ondersteunt dit professionaliseringsproces en ontwerpt procedures en regelingen voor de opleidingswensen van docenten. Wij achten het van belang om ook de activiteiten van de afdeling Kwaliteit en Accreditatie bij het onderzoek te betrekken omdat zij verantwoordelijk is voor de evaluaties van het onderwijs en er op basis van de meting van criteria waaraan dit moet voldoen conclusies worden getrokken door de opleidingsmanager over het verbeteren van het functioneren van de docenten/professionalisering. We vroegen de afdelingen Financiën en HRM naar begrote en gerealiseerde geldbedragen voor de verschillende activiteiten.

We organiseerden een *schriftelijke enquête* met vragen over de kenmerken van de professional. De enquête diende als voorbereiding op de *half open interviews* die we vervolgens afnamen bij verschillende belanghebbenden en docenten. In de meeste gesprekken werd de volgorde van de topiclijst niet precies aangehouden, aangezien de geïnterviewde vaak zelf het gesprek opende met een onderwerp betreffende professionalisering dat hem of haar erg bezig hield. In de volgende hoofdstukken 4, 5 en 6 wordt het empirisch materiaal beschreven. De hoofdstukken geven antwoord op de drie deelvragen van het onderzoek.

3.3 STEEKPROEFTREKKING

De individuele gesprekken zijn gevoerd met 28 medewerkers van de instelling:

- de directeur van het economisch domein
- de afdelingsdirecteur van de grootste afdeling, tevens lid van het MT
- de leidinggevende van de stafafdeling (HRM), de stafafdeling Kwaliteit en Accreditatie (K&A)
- de opleidingsmanagers van zes opleidingen binnen het economisch domein
- drie docenten van bovenstaande opleidingen (totaal dus 18)

De meeste aandacht is uitgegaan naar de onderste managementlaag van de direct leidinggevende aan docenten. We hebben zes opleidingen betrokken bij het onderzoek. Het streven was een representatieve afspiegeling van het domein samen te stellen. Wij hebben daarom op basis van de volgende criteria een keuze gemaakt:

- grote, middelgrote en kleine opleidingen wat betreft studentenaantallen
- gelijke verdeling van opleidingen over verschillende locaties
- internationale en 'nationale' opleidingen
- brede en smalle opleidingen

De individuele respondenten gelden in eerste instantie als respondent, maar waar mogelijk zal ook over de opleidingen worden gerapporteerd. Immers, de rol van de opleidingsmanager en karakteristieken van het team komt het meest tot zijn recht als docenten niet alleen als individuen maar ook als representant van een opleiding worden gezien.

De docenten zijn afkomstig uit de zes geselecteerde opleidingen. Voor de selectie hebben wij de nadruk gelegd op het leeftijdsaspect, we veronderstellen dat jonge, minder ervaren docenten andere professionaliseringsbehoeften hebben dan oudere ervaren collega's. Bij iedere opleiding is daarom een gesprek gevoerd met:

- één docent ouder dan 50 jaar en minimaal 10 jaar werkzaam als hbo-docent
- één docent jonger dan 35 jaar en minder dan 5 jaar werkzaam als hbo-docent
- één docent die niet tot de bovenstaande categorieën behoort

Of deze keuzen geleid hebben tot een afspiegeling blijft natuurlijk de vraag. Er zullen altijd teams en individuele docenten zijn die afwijken van hetgeen onze respondenten te berde hebben gebracht. Deze steekproef voor ons kwalitatief onderzoek helpt ons een algemene deler vast te stellen van de wijze waarop het proces van professionalisering vorm krijgt binnen het economisch domein.

4. DE PROFESSIONALITEIT VAN DE DOCENT ALS DOEL VAN PROFESSIONALISERING

Meer aandacht voor en een opwaardering van het onderwijs kan alleen tot stand komen als docenten daarbij betrokken zijn. De kwaliteit van onderwijs staat of valt met de kwaliteit van de docenten. (Commissie Toekomstbestendig Hoger Onderwijs Stelsel, 2010) (31)¹

In dit hoofdstuk staan we stil bij de vraag welke doelen worden gesteld aan de professionalisering van docenten. Het gaat daarbij om de vraag welke kwaliteitseisen gesteld worden aan de professionaliteit van de hbo-docent; wat het vereiste niveau is van de kwaliteitseisen en op welke wijze de eisen gerealiseerd dienen te worden. We onderzochten de vraag welke randvoorwaarden en faciliteiten ter beschikking worden gesteld om de doelen te realiseren.

We beschrijven allereerst (beleids)documenten waarin de doelen van professionalisering van docenten beschreven worden. Vervolgens bespreken we de opvattingen van de geïnterviewden hierover. Dat leidt tot de volgende opzet. Europese en landelijke beleidsdocumenten geven de kaders aan van professionalisering. Ze worden besproken in de paragrafen 4.1 tot en met 4.3. De onderwijsinstelling vult deze kaders vervolgens in. In de volgende paragraaf 4.4 bespreken we aan de hand van specifieke beleidsdocumenten hoe de onderwijsinstelling en het economisch domein deze kaders vervolgens invult. Beleid en de doelstellingen ervan worden uitgevoerd door mensen. De opvattingen van degenen die verantwoordelijk zijn voor het uitdragen van de doelen en de prioriteiten stellen, zijn hierom van wezenlijk belang. We rapporteren in de paragrafen 4.5 en 4.6 de opvattingen van het management, stafleden en docenten over de kwaliteitseisen die zij aan docenten stellen. In paragraaf 4.7 gaan we in op specifieke kwaliteitseisen voor docenten. Tenslotte worden in paragraaf 4.8 enkele conclusies getrokken. De nummers tussen haakjes (...) verwijzen naar de (chronologische) genummerde lijst van documenten, opgenomen in de literatuurlijst achter in dit rapport.

4.1 EUROPESE BELEIDSDOELEN

Uit de *Sorbonne-verklaring* (mei 1998) (1):

The European process has very recently moved some extremely important steps ahead. Relevant as they are, they should not make one forget that Europe is not only that of the Euro, of the banks and the economy: it must be a Europe of knowledge as well.

Tijdens de viering van 750 jaar Sorbonne Universiteit in Parijs is door de Europese onderwijsministers de Sorbonne-verklaring opgesteld, waarin de grondslag is gelegd voor de gedachte dat kwaliteitsverbetering van het (hoger) onderwijs een taak is voor de EU. De verklaring werd ingegeven door bezorgdheid over de concurrentiepositie van het Europees hoger onderwijs in vergelijking met die van de VS en Zuid-Oost Azië. Het aantal studenten dat vanuit de rest van de wereld in Europa komt studeren daalde ten opzichte van het aantal Europese studenten dat naar andere wereldregio's trekt. Merk overigens wel op dat er een spanning is tussen het citaat (ook een 'Europe of knowledge') en de economisch gekwalificeerde en gemotiveerde bezorgdheid.

In hoofdstuk 1 spraken we al over de *Bolognaverklaring* (1999) (2) en het *Lissabonakkoord* (2000) (3). De Europese ministers van onderwijs komen in de daarop volgende jaren regelmatig bijeen om de voortgang hiervan te bespreken. In 2008 werd onderzocht wat er is terecht gekomen van de Bologna en

¹ Zie de lijst met (genummerde) beleidsstukken in de literatuurlijst

Lissabondoelstellingen. Het Twentse Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS) (16) concludeerde samen met een Duits en Brits onderzoeksteam dat in veel landen de wetten en regelingen naar de eisen van Bologna zijn aangepast. Dit betreft met name de invoering van de BaMa-structuur. De eigenlijke doelstellingen zoals verhoging van de studentenmobiliteit en kwaliteitsverbetering zijn echter in mindere mate gerealiseerd. Wel zijn er meer studenten uit de rest van de wereld in Europa komen studeren. De positie van de docent in het hoger onderwijs komt niet aan bod in dit onderzoek.

In 2009 komt – volgens onze bronnen – voor het eerst de positie van de docent in het hoger onderwijs aan de orde. In de *Leuvenverklaring* (2009) (19) wordt onder meer bepaald dat:

- Hoger onderwijsinstellingen extra prioriteit dienen te geven aan het verhogen van de kwaliteit van docenten;
- Het aantal medewerkers met gekwalificeerde onderzoeksvaardigheden moet toenemen;
- Aantrekkelijke arbeidsvoorwaarden voor docenten noodzakelijk zijn. Zij hebben immers een 'sleutelpositie' bij de kwaliteit van het onderwijs en daarom moeten hooggekwalificeerde docenten aangetrokken worden.

De financiering van deze voornemens komt in de *Leuvenverklaring* niet aan bod.

4.2 BELEIDSDOELEN VAN DE RIJKSOVERHEID

Welke visie heeft de landelijke overheid op de professionalisering van hbo-docenten? In mei 2005 verscheen de *Prestatieagenda* (4), een overeenkomst tussen de toenmalige staatssecretaris Mark Rutte en voorzitter van de HBO-Raad Doekle Terpstra. Doel van deze agenda is om de kwaliteit van het hbo-onderwijs te versterken en de deelname aan het hoger onderwijs te vergroten. Zo zou vijftig procent van de jongeren op 26-jarige leeftijd deel moeten nemen aan het hoger onderwijs of dat al hebben afgerond. Hogescholen dienen zich te ontwikkelen tot laagdrempelige kennisinstituten, waar kenniscirculatie met bedrijven en instellingen steeds belangrijker wordt. Uitbreiding van het aantal lectoraten en op het mkb-gerichte innovatieve projecten zijn methoden om dit doel te bereiken. 'Deze doelen stellen hoge eisen aan de kwaliteit van de medewerkers van hogescholen', lezen we in de *Prestatieagenda*. Daarom zal geïnvesteerd moeten worden in de *upgrading* van het niveau van hogeschooldocenten door een toename van het aantal gepromoveerde hogeschooldocenten in de vorm van een *professional doctorate*'. De ambitie is om voor deze plannen tot en met 2008 een bedrag van € 90,- miljoen te reserveren.

In het *Regeerakkoord Balkenende IV* (2007) (9) wordt eveneens aandacht besteed aan het hoger onderwijs. Daar zal extra in geïnvesteerd worden. 'Onderwijsinstellingen krijgen meer mogelijkheden om invulling te geven aan het onderwijs door vertrouwen te geven aan *professionals* in het onderwijs'. Er zal extra worden geïnvesteerd in het hoger onderwijs.

Als vervolg hierop sluiten toenmalig minister Plasterk en de sociale partners het *Convenant Leerkracht van Nederland* (2008) (17). De partijen stellen vast dat de docent een spilfunctie heeft bij de ontwikkeling van het hoger onderwijs en dat zij meer doorgroeimogelijkheden moeten hebben dan alleen de route naar managementfuncties. Het percentage docenten met een functieniveau van schaal 13 en hoger dient in 2012 zo'n 10% te zijn. Daarnaast moeten hogeschooldocenten worden gestimuleerd om deel te nemen aan scholing. Binnen 10 jaar moet 70 - 90% van de docenten een mastergraad hebben en is het aantal gepromoveerden gestegen naar 20%.

De Adviescommissie Toekomstbestendig Hoger Onderwijs Stelsel (de commissie-Veerman), die in opdracht van de minister van OCW in 2008 een toekomstbeeld van het Nederlands onderwijsstelsel beschreef, pleitte voor samenhangende carrièretracks voor docenten. (31). In de recente reactie van het kabinet op het advies van de commissie-Veerman (32) wordt daar niet op ingegaan. Dat geldt eveneens voor de verbetering van de arbeidsvoorwaarden om kwalitatief betere docenten aan het hbo te binden. Wel wordt er – opnieuw – gesteld dat de kwaliteit van het hbo verbeterd dient te worden door een verhoging van het aantal docenten met een mastergraad en een academische promotie. Tevens is nodig het versterken van de onderzoeksvaardigheden van de docenten. Het doen van praktijkgericht onderzoek is o.a. van belang voor de professionalisering van docenten. Het kabinet neemt evenwel niet de aanbeveling van de commissie-Veerman over om extra te investeren in het hoger onderwijs.

In het *Regeerakkoord* van het kabinet Rutte-Verhagen (2010) (21) zien we elementen van zowel de Europese ambities als de eerdere doelstellingen van de kabinetten Balkenende terugkomen. Nederland heeft de ambitie om tot de top vijf van de kenniseconomieën te behoren. Het hoger onderwijs heeft een kwaliteitsimpuls nodig. Om dit te bereiken wil de overheid dat de overhead (vermoedelijk management en staf) wordt beperkt en ruimte wordt gegeven aan vakmanschap in het onderwijs. Er komen meer goede en professionele leerkrachten. Het programma *Leerkracht van Nederland* (2008) (17) wordt voortgezet. Daarnaast komt er ruimte voor prestatiebeloning. Tegelijk is het kabinet voornemens om op de totale onderwijsbegroting een bedrag van 1,3 miljard euro te bezuinigen.

4.3 SOCIALE PARTNERS

Iedere drie à vier jaar onderhandelen de sociale partners (de HBO-Raad namens de hbo-werkgevers en de verschillende onderwijsvakbonden) over de inhoud van de nieuwe CAO; de huidige CAO loopt van 1 augustus 2010 tot 31 januari 2012 (30). Deze CAO bevat in artikel-O en -N een aantal regelingen die relevant zijn voor professionalisering van docenten:

- a. Iedere hogeschool maakt een ontwikkelingsplan, waarvoor 1,4% van de loonsom beschikbaar wordt gesteld.
- b. Iedere werknemer krijgt een persoonlijk scholingsbudget van 0,8% van het bruto jaarsalaris, waarover hij – weliswaar met toestemming van de leidinggevende – over mag beschikken.
- c. Iedere medewerker heeft een Persoonlijk Ontwikkelings Plan (POP) dat onder meer een persoonlijk scholingstraject bevat. De docent krijgt voor de uitvoering van dit plan minimaal 59 klokuren (bij een fulltime dienstverband).
- d. Een werknemer kan worden verplicht om deel te nemen aan bepaalde scholingstrajecten. De werkgever is soms gehouden studiekosten en verlof te vergoeden.

De regelingen (a) en (b) zijn pas in 2007 in de CAO opgenomen. Dit wijst op een recente tendens om aan werkgevers concrete eisen te stellen m.b.t. professionalisering alsook *dat de sociale partners toegroeien naar een docentbeeld van een zelfsturende docent* die voortdurend bezig is met zijn professionele ontwikkeling. Bij de nieuwe CAO in 2010 is de tekst ongewijzigd gebleven; blijkbaar heeft de ontwikkeling zich niet verder doorgezet. Wat opvalt is dat de sociale partners in de CAO, in tegenstelling tot de EU en Rijksoverheid, onder docentenprofessionalisering niet alleen de academische vorming op master- of PhD-niveau verstaan. Alle vormen van scholing worden meegenomen.

Sinds 2006 bevat de CAO een eenduidige functiematrix, volgens welke docenten ingedeeld worden in schaal-11 tot en met -13. Docenten kunnen niet ingedeeld worden in schaal-10. Deze indeling wordt verder uitgewerkt in functiebeschrijvingen. Typisch is dat alleen taakcomponenten die *niet* op onderwijsontwikkeling en -uitvoering zijn gericht, namelijk indirecte, beheersmatige (management)taken een hoog functieniveau met salarisschalen-12 of -13 bieden. De enige (financiële) doorgroeimogelijkheid van een hbo-docent is op dit moment dus nog steeds de 'management route', terwijl in het *Convenant Leerkraft van Nederland* (2008) (17) de sociale partners met de minister van onderwijs hebben afgesproken dat naar alternatieve carrièreroutes gezocht zou worden. Evenmin bevat de CAO maatregelen die de doelstellingen in het Convenant betreffende het aantal gepromoveerde docenten en in schaal-13 ingedeelde docenten realiseren. Kennelijk ontbreekt het aan innovatief vermogen dan wel aan politieke wil om dat ook serieus uit te voeren.

Op basis van het Convenant hebben de sociale partners wel het initiatief genomen voor een discussie betreffende de 'professionele ruimte'. Dit heeft als doel de versterking van de positie van de hbo-docent. In april 2010 stond tijdens het jaarcongres van de HBO-Raad het thema van de professionele hbo-docent centraal. Bij die gelegenheid is ook uitgebreid gesproken over het onderwerp 'professionele ruimte'. Vervolgens is in mei 2010 door de sociale partners vastgesteld dat men er in geslaagd is het onderwerp onder de aandacht van betrokkenen te brengen en dat verdere discussie over het onderwerp binnen de onderwijsinstellingen wenselijk is (29).

Tenslotte namen de sociale partners het initiatief voor de actie "500 POP" (www.500pop.nl). Hbo-docenten kunnen tussen 2010 en 2012 een eenmalige subsidie van maximaal € 500,- ontvangen voor een scholingsactiviteit. Evenals in de CAO komen alle soorten van scholing in aanmerking.

4.4 HOGESCHOOL EN ECONOMISCH DOMEIN

Hogeschool

In het *Instellingsplan van de Hogeschool van Amsterdam* (2007) (7) is professionalisering van docenten benoemd tot één van de speerpunten van de hogeschool. In tegenstelling tot de overheidsinstellingen en sociale partners wordt geformuleerd aan welke kwaliteitseisen een docent dient te voldoen of anders gezegd: wat het doel is van de professionalisering?

Volgens het Instellingsplan wordt van docenten het volgende verwacht:

- inzetten van de vakbekwaamheid voor de ontwikkeling van studenten
- werken in teamverband
- expertise in onderwijsdidactiek
- grondige kennis van het werkveld
- interesse in onderzoek

Volgens het Instellingsplan is voor deze doelen scholingsbudget beschikbaar. Wat wij niet hebben gevonden is de wijze waarop de doelstellingen gerealiseerd moeten worden. Daarnaast heeft de hogeschool de docentencompetenties geformuleerd.² Ze hebben betrekking op het functioneren binnen de organisatie en de directe onderwijsuitvoering. De bovengenoemde verwachtingen van het instellingsplan worden dus niet volledig gedekt.

² Zie de website: intra.hva.nl personeel en financieel – functioneren – functieprofiel

Eind 2010 is het *Profiel basisprofessionaliteit HvA docenten* (22) vastgesteld. Het is een organisatiebreed referentiekader voor alle HvA-docenten in de functies docent-1, docent-2 en docent-3. Het profiel bestaat uit de volgende vijf elementen. De HvA docent:

- werkt aan voorbereiding, uitvoering en evaluatie van onderwijs en toetsing;
- herontwerpt en optimaliseert delen van het onderwijs, in samenhang met het onderwijsprogramma en het beroepsprofiel van de opleiding;
- bouwt actuele expertise op ten behoeve van het onderwijs, door gebruik te maken onderzoekskennis en netwerken op het gebied van werkveld, vakgebied en didactiek;
- werkt samen en organiseert het eigen (team)werk, afgestemd op beleid en afspraken binnen de opleiding en
- is ambitieus ten aanzien van talentontwikkeling van de student en van zichzelf en is betrokken bij maatschappelijke ontwikkelingen.

Naast dit organisatiebrede profiel kan het domein en/of de opleiding aanvullende, met name vakinhoudelijke, eisen formuleren.

Tot slot heeft de hogeschool in het voorjaar van 2010 de 'Docent van het jaar verkiezing' georganiseerd (www.docentvanhetjaar.hva.nl). In dergelijke verkiezingen komen in de selectiecriteria kwaliteitseisen tot uitdrukking. Ze hebben weliswaar betrekking op alleen de onderwijsuitvoering maar zijn erg concreet. De docent:

- combineert vaak theorie met voorbeelden uit de praktijk;
- maakt de student enthousiast om te gaan beginnen te werken binnen het vakgebied van de opleiding;
- geeft vaak zinvolle feedback;
- stelt kritische vragen;
- steekt veel tijd in hulp of begeleiding bij opdrachten, essays, scripties en dergelijke;
- gebruikt relevant, vernieuwend en stimulerend studiemateriaal en
- informeert de student goed over de verwachtingen voor een toetsing.

Economisch domein

In het *Convenant* tussen het college van bestuur van de hogeschool en het economisch domein (2009) (18), zijn de doelstellingen uit het Instellingsplan nader gespecificeerd.

Algemeen:

Docenten hebben een brede vakkennis, kennen de beroepspraktijk en zijn didactisch vaardig. Daarnaast zijn zij geïnteresseerd in onderzoek en innovatie. Docenten laten in hun omgang met studenten en collega's zien dat zij verbindend, inspirerend en vernieuwend zijn.

Specifiek:

- 85% van de medewerkers (bedoeld zijn de docenten) heeft een bachelor- of masterniveau; 9% van het docentencorps een PhD; 85% van de docenten heeft een didactische aantekening³
- 2% van het domeinbudget wordt besteed aan scholing

In het domeinplan *De Beste Business School* (2007) (8) is het speerpunt van de docentenprofessionalisering verder uitgewerkt:

- Iedere medewerker krijgt volop kans zich te professionaliseren. Iedere onderwijsafdeling legt jaarlijks in een R&A-plan vast welke thema's prioriteit hebben.
- Om het beroep van hbo-docent aantrekkelijker te maken wordt het functiegebouw aangepast.
- Doelen van de professionalisering is het bijscholen in:
 - praktijkgericht onderzoek
 - kennis van de beroepspraktijk
 - internationalisering
 - kwaliteitsverhoging

Het domein heeft vervolgens het *HRM beleid voor 2010 – 2012* (25) vastgesteld. Daarin is onder meer het docentprofiel opgenomen. Docenten dienen over een aantal basiskwalificaties te beschikken, variërend van vakinhoudelijke expertise op masterniveau, tot verbinding met het beroepenveld, ondernemerschap en teamgerichtheid. Voorts wordt van de docent verwacht dat hij/zij zich specialiseert in twee aandachtsgebieden. Hier zien we een eerste stap in de richting van specialisering van de docentenprofessie.

In dit beleidsstuk wordt niet vermeld wanneer de docent over de basiskwalificaties dient te beschikken: is het een voorwaarde voor indiensttreding of worden deze eisen pas na een aantal dienstjaren gesteld? Het hoofd van de afdeling P&O zegt hierover: '*We trekken vooral medewerkers aan die al aan de basiskwalificaties voldoen.*' In onze gesprekken met managers die nieuwe docenten aannemen, werden deze basiskwalificaties echter niet genoemd als selectiecriteria. Verder is in het hrm-beleid niet besproken hoe de vereiste kwalificaties gerealiseerd kunnen worden. Kwalificaties als 'verbinden met het beroepenveld' of 'ondernemerschap' zijn immers niet met een cursus of workshop te ontwikkelen.

Het hrm-beleid geeft een aanzet tot het aanpassen van het functiegebouw, de doorgroeimogelijkheden voor docenten. Er wordt een onderscheid gemaakt tussen verticale en horizontale doorgroei. Enerzijds kan de docent doorgroeien naar een managementfunctie, waarmee hij/zij ook op grond van de CAO aanspraak maakt op een hogere inschaling. Anderzijds is er de horizontale doorgroei waarbij de docent zich verder ontwikkelt in de basiskwalificaties.

³ De uitdrukking 'didactische aantekening' is verouderd en ook onduidelijk qua betekenis. We interpreteren het als beschikken over een 1^o graads (?) onderwijsbevoegdheid of de succesvolle afronding van een didactische cursus.

4.5 DOELEN VAN PROFESSIONALISERING VOLGENS MANAGEMENT EN STAF

Het uiteindelijke doel van professionalisering is volgens het hogere management de kwaliteitsverbetering van de organisatie: 'het streven om als organisatie beter te worden' en 'de empowerment van het personeel'.

In antwoord op de vraag aan welke kwaliteitseisen de hbo-docent moet voldoen wordt door management en staf de vakkennis genoemd. De vakkennis moet bijgehouden worden, maar niet verder dan op 'basisniveau', aldus de directeur van het domein. Iedere docent wordt verondersteld het vereiste vakniveau te hebben, aldus het hoofd van de afdeling K&A en daarmee wordt een gevoelige snaar geraakt met betrekking tot 'professionalisering'. *'De docent voelt zich professional. Ze denken: "wij hebben de vakkennis in huis, wij zijn vakkundig". Maar daarnaast zijn er ook domeinambities. We willen het beste zijn op het terrein van internationalisering en innovatief vermogen. Dat vraagt ook dat je docenten goed toerust.'*

Over het belang van de ontwikkeling van (academische) onderzoeksvaardigheden van docenten om het vak bij te houden, zijn de betrokkenen eensgezind. *'Het is ook goed als er meer een academische wind door het hbo waait. Het is daarom goed als we gepromoveerde docenten aannemen, zodat de academische denkwijze meer in de organisatie wordt opgenomen.'* Bij vrijwel alle opleidingsmanagers leeft de behoefte om onderzoeksvaardigheden te ontwikkelen, soms wordt het 'beheersen van de onderzoekscyclus' genoemd. Het academische (niveau) wordt daarbij veel minder belangrijk gevonden dan bij het hogere management en de stafmedewerkers. Het doen van een promotieonderzoek wordt door vrijwel alle opleidingsmanagers minder belangrijk gevonden; dit in tegenstelling tot de bijdrage van kenniskringen.

De betrokkenen verschillen ook van mening over de vraag of docenten een mastergraad moeten hebben. Veelal worden praktijkervaring en didactische vaardigheden relevanter gevonden. Een opleidingsmanager vermeldt dat voor de trainer/coach het niveau van vakkennis er niet toe doet: *'Zij zijn ondersteunend voor de competentieontwikkeling van docenten en studenten. Zij hoeven geen kennis te hebben van de recente vakliteratuur over economie. Ze leren van de stagebegeleiding van studenten in bedrijven. Maar eigenlijk is dat wel discutabel, omdat ze geen vakkennis inbrengen.'*

Een tweede basiskwalificatie die door management en staf is genoemd zijn de didactische en agogische vaardigheden. *'Een goede hbo-docent is uiteindelijk een goede schoolmeester'*, aldus één van de managers. *'Je moet goed een verhaal kunnen vertellen, de ontwikkelingen van een groep kunnen blijven volgen, een goed gesprek kunnen voeren en de inhoudsdeskundigheid kunnen vertalen naar degene met wie je te maken hebt.'*

Een docent heeft ook een voorbeeldfunctie vertellen de managers. Een van hen gebruikt de beeldspraak van de meester (docent) en gezelschap (student). *'Het gaat niet alleen om goed gedrag, zoals het correct opruimen van afval. De meester heeft ook iets te maken met de professie waarvoor je opleidt. Je laat door je gedrag zien aan een beginnende beroepsbeoefenaar hoe het hoort. Dit benadrukt nog eens hoe belangrijk ervaring in de beroepspraktijk is.'*

Het hoofd van de afdeling K&A benadrukt dat het bij de didactiek niet alleen gaat om vaardigheden maar ook om didactische kennis. Een docent moet kunnen werken met begrippen als leerdoelen, opleidingsprofiel en leerlijnen. Een goede samenwerking op dit terrein voorkomt bijvoorbeeld overlap in het onderwijsaanbod.

De managers benadrukken eveneens het belang van praktijkervaring in het beroepenveld van docenten. De 'beroepspraktijk in huis halen' is primair een taak van de docent, aldus de directeur. Een andere manager vermeldt dat bij sollicitaties de voorkeur uitgaat naar kandidaten met praktijkervaring.

Wat zijn volgens de opleidingsmanagers de kwaliteitseisen van een goede hbo-docent? Opleidingsmanagers benadrukken de relaties die een docent moet kunnen leggen binnen een logische drie-eenheid: vakkennis, beroepspraktijk en de leefwereld van de student. Maar uiteindelijk is het laatste het belangrijkste. Kennelijk vormt deze drieslag de harde kern van het hbo-docentschap, hetgeen op zichzelf weinig verrassend is. *'Docenten moeten deskundigheid hebben over de beroepspraktijk, voorbeelden kunnen geven die studenten aanspreken en met het vak kunnen spelen'* aldus de opleidingsmanager van een grote algemene opleiding. *'Ik verwacht dat ze plezier in hun vak hebben en ook dat ze extravert zijn, willen scoren en nieuwe kansen zien voor de studenten. Ze moeten houden van de doelgroep, de studenten en niet voortdurend mopperen over het lage niveau van studenten, maar hen willen prikkelen tot verbetering en leren. Ongemotiveerd gedrag moet je leuk vinden, er een uitdaging in zien.'*

Opvallend is dat veel opleidingsmanagers en 'hogere' managers de docenten willen scholen op didactische en agogische vaardigheden. Daarbij hoort ook zoiets als (inter)culturele sensitiviteit. Opmerkelijk is ook dat een enkele manager ook het vermogen tot ontwikkeling noemt. Professionalisering van docenten wordt kennelijk niet primair verbonden met het vermogen tot professionele ontwikkeling. Hoewel dat overlapt met innovatief vermogen lijkt de spits van de opmerking toch anders, want breder te zijn. Geen van de docenten noemt het vermogen om zich als docent te ontwikkelen als een eis die men aan hbo-docenten zou moeten stellen. En ook wordt door één manager besluitvaardigheid en een gevoeligheid voor waarden en normen genoemd (wellicht kunnen we dat in samenhang zien met de al genoemde pedagogische taak van de docent).

4.6 DOELEN VAN PROFESSIONALISERING VOLGENS DOCENTEN

Gevraagd naar de eisen waaraan de (ideale) hbo-docent zou moeten voldoen, komt uit de interviews met de docenten van het economisch domein een beeld naar voren waarin uiteenlopende aspecten van het docentschap genoemd worden. Vandaar dat we in deze paragraaf achtereenvolgens de revue laten passeren: het (wenselijke) opleidingsniveau en vakkennis, de verworteling in het beroepenveld, de didactische en pedagogische capaciteiten, de mate waarin onderzoeksvaardigheden nodig zijn en de houding die men van docenten verwacht.

Opleidingsniveau, vakkennis en onderzoeksvaardigheden

Wat betreft het gewenste *opleidingsniveau* van de (ideale) hbo-docent komt uit de vraagesprekken een heel gemengd beeld naar voren. Ongeveer de helft van de docenten is van mening dat een masterniveau wenselijk is. *"Docenten op bachelorniveau leren studenten vooral trucjes. Er wordt te rigide met modellen gewerkt, terwijl de werkelijkheid niet zo simpel is. Een docent moet dat kunnen overbrengen."* Een andere docent meldt: *"Ik vind een master niet verkeerd. Je merkt toch het verschil in abstractieniveau van denken, in doen en handelen. Maar tegelijkertijd zeg ik: ik werk veel liever met iemand met wat minder abstractieniveau die de praktijk goed kent."* Een even grote groep docenten is van mening dat een bacheloropleiding volstaat, onder andere omdat ervaring met de beroepspraktijk en didactische capaciteiten net zo belangrijk zijn, zo niet belangrijker zeker waar het eerstejaars studenten betreft. Een belangrijke overweging bij sommige docenten is voorts

dat de afstand tot studenten met een mbo-vooropleiding te groot wordt als de docenten overwegend op masterniveau geschoold zijn. Dat geeft meer wrijvingen tussen docent en studenten.

Hier staat tegenover dat met name oudere, zeer ervaren docenten het wenselijk vinden dat er bij de werving en selectie van nieuwe docenten bij voorkeur een masterniveau gevraagd wordt. Zij hebben de ervaring dat jongere docenten op bachelorniveau te weinig vakkennis in hun bagage hebben. Enkele docenten zijn van oordeel dat er op het niveau van opleidingsteams er een goede mix dient te zijn van collega's die een masterdiploma hebben en collega's met een bachelordiploma. Opmerkelijk is dat het eigen opleidingsniveau van docenten geen rol speelt bij deze kwestie. Wel zien we verschillen per opleiding. Zo zijn docenten uit financiële opleidingen meer uitgesproken over de wenselijkheid van een masterniveau dan docenten van de commerciële opleidingen.

Indien we de verdeelde mening van de docenten vergelijken met het beleid van de overheid en de hogeschool en het economisch domein valt op dat het streven naar een niveauverhoging van overwegend bacheloropgeleide docenten naar 85% masteropgeleide docenten niet erg leeft onder de geïnterviewde docenten.

Over de noodzaak van onderzoeksvaardigheden voor hbo-docenten is een grote meerderheid van de geïnterviewde docenten nogal kritisch gestemd. Sommigen staan er ronduit afwijzend tegenover – zij zien het belang er niet van in – anderen vinden het (vergeleken met andere beroepseisen voor de docent) minder belangrijk en kennen er dus geen prioriteit aan toe. Enkele docenten vinden onderzoeksvaardigheden wel van belang, maar dan voor die collega's die zich bezig houden met de begeleiding van vierdejaars afstudeerprojecten danwel met de onderzoeksleerlijn in het curriculum. De enige docent die zelf deel uitmaakt van een kenniskring vindt onderzoeksvaardigheden wel van belang.

We zagen hierboven al dat de docenten een gemengd oordeel hebben over de wenselijkheid van het masterniveau voor hbo-docenten. Dat oordeel slaat om in een ronduit negatieve stemming bij het merendeel van de docenten als het gaat om de wenselijkheid en het nut van een promotiestudie. Eén docent geeft als reden dat de afstand van gepromoveerde docenten tot docenten met een bacheloropleiding te groot wordt. Zelfs de enige docent die gepromoveerd was, stond sceptisch tegenover het nut en de noodzaak van promotieonderzoek in het hbo. Hetzelfde geldt voor de docent met onderzoekstaken in een kenniskring: zij is van oordeel dat onderzoeksvaardigheden weliswaar belangrijk zijn, maar dat promoveren ver aan het doel van het geven van onderzoeksvaardigheden voorbijschiet. Het meest positief is nog de docent die – zelf gespecialiseerd in training en coaching – stelt dat een promotieonderzoek vakinhoudelijke verdieping en specialisatie kan geven.

Ervaring in het beroep

Een andere belangrijk element in het hbo-docentschap betreft de ervaring met de *beroepspraktijk*. Het meest opvallend is dat ruim een derde van de geïnterviewde docenten dat niet noemde toen zij gevraagd werden een profiel te schetsen van de ideale docent. In tweede instantie blijken vrijwel alle docenten de ervaring in de beroepspraktijk belangrijker te vinden dan vakkennis. Toch heeft het merendeel van deze groep docenten zelf wel beroepservaring in het bedrijfsleven. Een groot deel van de geïnterviewden acht het van belang dat docenten beschikken over recente ervaring in de beroepen waarvoor men opleidt. Een enkeling gaat zelfs zover alleen nog nieuwe docenten benoemd te willen zien die uit het werkveld afkomstig zijn. De meeste

docenten die zich erover uitlieten vinden actuele kennis en goede contacten in het beroepenveld voldoende. Docenten moeten in staat zijn om studenten over te brengen wat er van medewerkers in bedrijven wordt verwacht en hoe zij hun klanten tegemoet treden.

Pedagogische kennis en didactische vaardigheden

Over het belang van goede didactische vaardigheden bestaat een stevige consensus. Ook vergelijkenderwijs – afgezet tegen andere beroepseisen als vakkennis en praktijkervaring – scoort de didactiek hoog. Zo merkte een docent op dat een goede docent in staat moet zijn *'qua niveau van de stof heel ver door de knieën te kunnen zakken om het aan de studenten over te brengen'*. Een ander merkte op dat men *'een docent in hart en nieren moet zijn'*. En weer een andere docent beschreef het hbo-docentschap in termen van een *'goede schoolmeester zijn'*. Een flinke groep noemde spontaan het belang van aansluiting bij de leefwereld van studenten. Een enkeling merkte daarbij op dat vertrouwdsheid met de studenten voor hem niet per se via sociale media als Hyves en Twitter hoeft te gaan. Een ander verwoordde het als *'het plezier in de omgang met studenten'*.

Hoewel men in het hbo in de voltijdopleidingen met jong volwassen studenten werkt is het opmerkelijk dat nogal wat docenten ook de pedagogische taak en capaciteiten opnamen in hun profiel van de (ideale) hbo-docent. Zij vinden niet alleen hun uitstraling van belang, maar vooral ook hun houding. Dat zit in ogenschijnlijk kleine dingen zoals op tijd komen bij de colleges, beleefde omgangsvormen, kledingstijl, proactief optreden, kritisch durven zijn naar studenten en hen op hun resultaten aanspreken, toezeggingen nakomen. Eén docent noemde in dat verband ook het belang van het surveilleren bij tentamens, dat volgens hem door collega's vaak niet serieus genomen wordt.

Opmerkelijk is dat slechts één docent uitsprak dat een hbo-docent een goede coach voor haar studenten dient te zijn. Zij was zelf overigens niet als coach of trainer actief in het economisch domein, maar als taaldocent. We vinden dat opmerkelijk, omdat de omslag van vakonderwijs naar competentiegericht onderwijs in het hbo de coachings- en begeleidingscapaciteiten van docenten belangrijk(er) heeft gemaakt. Kennelijk verbinden de geïnterviewde docenten coaching (nog) niet met het hart van het hbo-docentschap.

Organisatorische en IT-vaardigheden

Tenslotte noteren we een aantal opmerkingen uit de interviews die grotendeels te maken hebben met de houding die docenten verbinden met de goede hbo-docent. Verschillende malen wordt aandacht gevraagd voor het *innovatieve vermogen* van docenten. Ze moeten in staat zijn om nieuwe (financieel-economische) modellen te ontwikkelen nu de financiële crisis sinds 2008 de traditionele modellen heeft achterhaald. Een ander noemt het voorbeeld van het zoeken en vinden van nieuwe, aantrekkelijke websites voor studenten. Weer een andere collega noemt het opmerken van hypes en trends in de marketing. Ook wordt innovatief vermogen verbonden met gerichtheid op de buitenwereld en het goed volgen van de actualiteit. Daar staat tegenover dat er één docent is die van mening is dat de wens om te innoveren – in haar geval te experimenteren met onderwijsprojecten buiten het kader van roosters en schoollocatie om – stuit op de hindernissen van de hogeschool bureaucratie. We tekenen hierbij nog aan dat onze indruk is dat de kernwaarde 'ondernemend en innovatief' van de hogeschool onder de geïnterviewde docenten duidelijk leeft. Opvallend is dat slechts één docent de beheersing van *IT-vaardigheden* als vereiste voor een goede hbo-docent noemt. Organisatorische competenties – je weg weten te vinden in de organisatie van hogeschool

en domein – worden door niemand genoemd. Alleen beginnende docenten maken er melding van toen we vroegen naar hun ervaringen met het inwerkprogramma (zie 5.4.2). Misschien zijn deze omissies minder zwaarwegend omdat in de basiskwalificaties van een hbo-docent in de beleidsstukken van de hogeschool en het economisch domein hier ook niet of nauwelijks van gerept wordt. Van de zes opleidingsmanagers noemde er ook slechts één het kunnen omgaan met de nieuwe media als beroepseis.

Sommige docenten verbonden de beroepseisen van de hbo-docent met de eisen waaraan het *team* dient te voldoen. Er wordt gesteld dat het (ideale) team bestaat uit een mix van individualisten en teamplayers. Een enkele maal wordt teamspeler-zijn ook als een eis voor de individuele docent genoemd. Bij de opleidingsmanagers komt de teamspeler eis vaker en sterker naar voren, hetgeen begrijpelijk is omdat zij verantwoordelijk zijn voor het goed functioneren van het docententeam. Ook op een andere manier wordt het docententeam als een mix voorgesteld door een docent: het is belangrijk dat er zowel vakdocenten zijn als collega's met veel ervaring in de beroepspraktijk.

Tenslotte viel het ons op dat slechts een enkele docent beheersing van het *Engels* als beroepsvereiste noemde, terwijl nota bene internationalisering beleidsmatig één van de speerpunten van het economisch domein is. Voor docenten aan een internationale opleiding is dat vermoedelijk zo vanzelfsprekend dat ze het niet meer expliciet noemen. Andere kenmerken die één maal genoemd werden als kenmerk van de ideale docent: jezelf en je vak kunnen verkopen, zelfvertrouwen ten aanzien van de eigen vakbekwaamheid, het vermogen om te leren van fouten en openheid naar niet-westerse culturen in de studentenpopulatie van de hogeschool.

Samenvattend kunnen we concluderen dat alle belanghebbenden eensgezind zijn over het belang van vakkennis, didactische en agogische vaardigheden alsmede ervaring in de beroepspraktijk. Over de andere kwaliteitseisen bestaat geen duidelijke consensus.

4.7 SPECIFIEKE KWALITEITSEISEN

We hebben de geïnterviewden ook gevraagd om te reageren op een aantal specifieke kwaliteiten die in het domein een belangrijke rol spelen. Het gaat achtereenvolgens om (a) de internationalisering van het onderwijs (b) de identificatie van de docent met het eigen vak dan wel met de opleiding (of breder: de organisatie) en (c) de vraag of de hbo-docent vooral individualistisch te werk moet gaan of meer een teamplayer is.

Ad. a: internationalisering van het onderwijs

In het domeinplan *De Beste Business School* (2007) (8) is internationalisering tot één van de speerpunten van het domein benoemd. De door ons geïnterviewde docenten bleken allen hiervan op de hoogte te zijn. Niet verbazingwekkend is dat de beleving van internationalisering mede afhankelijk is van de opleiding waaraan de docent of opleidingsmanager is verbonden. Voor een internationale opleiding zit internationalisering van nature in de genen, zoals verschillende malen verteld werd. En ook bij een financiële opleiding is dat in sterke mate het geval.

Het opvallendst is wellicht dat er nogal wat verwarring bestaat onder docenten over de precieze betekenis van internationalisering. Meerdere docenten vonden het een nogal vaag begrip. Lang niet iedereen is ervan

overtuigd dat (alle) docenten zich hierop moeten richten en internationale competenties in huis moeten hebben. Zo vroeg een docent naar de criteria die gebruikt worden om vast te stellen of een activiteit of competentie internationaal is. Gaat het over de beheersing van de Engelse taal, het werken met Engelstalige literatuur of om het omgaan met cultuurverschillen in de klas? Een andere docent stelde dat ook de beheersing van het Duits (voor docenten en studenten) van belang is, omdat Duitsland de belangrijkste handelspartner van Nederland is.

Verschillende malen werd ook opgemerkt dat de internationale oriëntatie sterk afhankelijk is van het vakgebied dat men doceert. Belastingrecht is nationaal gebonden, bij bankleer is internationalisering belangrijker dan bij verzekeringsleer. Marketing is al internationaal, bedrijfsadministratie daarentegen weer sterk nationaal van karakter. Een overweging van sommige docenten om het belang van internationalisering te relativeren is dat hbo-studenten voor het overgrote deel bij het regionale bedrijfsleven een middenkader functie gaan vervullen. Een ander argument dat genoemd wordt: de Nederlandse economie is al (lang) internationaal, waarom dan internationaliseren? Maar dit argument wordt ook omgekeerd door een docent: juist omdat Nederland een open economie heeft, dienen we studenten hierop beter voor te bereiden. De financiële verslaglegging verloopt al volgens internationale richtlijnen, zegt weer een andere docent. Een volgende overweging: *'Het domein loopt te kritiekloos aan achter Amerikaanse handboeken, een cursus zakendoen met Duitsland is voor onze studenten veel nuttiger.'*

Eén docent verwoordde de scepsis *pars pro toto* aldus: *'Internationalisering is een vage ambitie van het domein, de relevantie is voor menig een ver te zoeken. Ik zou niet weten waarom een goede docent gericht zou moeten zijn op internationalisering. Dat is niet per definitie nodig. Het domein moet niet al te hoge ambities hebben.'* Bij al deze twijfels was er ook een docent die vertelt volgend jaar een internationale minor te gaan doen: ze wil zich daarom verder bekwamen in het Engels. Ook was er een docent die met passie verhaalt over een internationaal onderwijs project met een Fachhochschule in Dortmund: studenten schrijven in gemengde groepen exportadviezen voor het Midden- en Kleinbedrijf. Dat was de invulling van zijn opleiding van het internationale semester.

Ad. b: identificatie met vakgebied of opleiding

Wat betreft de identificatie met het eigen vakgebied of de opleiding (breder: organisatie) gaat de voorkeur veelal uit naar het laatste. In het verlengde daarvan wordt de identificatie met het beroep waarvoor de student wordt opgeleid genoemd. *'Docenten hebben op de universiteit een vak geleerd. Maar dat is niet het vak dat zij nu onderwijzen. Waar het nu om gaat is: wat gebeurt er in het beroep waar wij voor opleiden?'*, aldus één van de hogere managers. Datzelfde geluid hoorden we ook terug van enkele opleidingsmanagers. Er was echter ook een opleidingsmanager die het tegenovergestelde beweerde: *'De regel is dat docenten zich het sterkst identificeren met hun eigen vakgebied.'* En ook het 'gouden middenstandpunt' (met dank aan Aristoteles' ethiek) ontbrak niet bij het opleidingsmanagement: *'Vakgerichtheid en beroepsgerichtheid liggen in deze opleiding dicht bij elkaar. De opleiding en de beroepen leven wel goed in het team, ook bij de docenten Nederlands en rechten.'*

Ook onder de docenten komen we eenzelfde spectrum van meningen tegen. Een docent: *'Mijn grootste ambitie als docent is om financieel adviseurs af te leveren die ik toevertrouw dat ze mijn moeder adviseren'*

over haar hypotheek.' Voor hem zijn opleiding en beroep leidend, niet zijn vakdiscipline. Hier tegenover staat de mening van een docent wiskunde die zich meer verbonden voelt met de vaksectie dan met de opleiding. En ook bij docenten komen we de tussenpositie tegen. Een docent training & coaching voelt zich verbonden met zowel de opleiding waar ze werkt als haar vakgebied. In haar geval liggen vak en (competentiegerichte) opleiding natuurlijk ook dicht bij elkaar.

Ad. c: de hbo-docent: individualist of teamplayer?

Bij de vraag of de hbo-docent vooral een individualist danwel een teamplayer is wordt vaak benadrukt dat er feitelijk geen sprake is van een tegenstelling. Van nature zijn docenten individualisten, die nu ook moeten gaan samenwerken. Een hbo-docent moet bij de onderwijsuitvoering veel taken individueel uitvoeren. Aangezien iedere onderwijsmodule deel uit maakt van een samenhangend curriculum, moet er regelmatig met collega's worden overlegd en soms ook samengewerkt. Eén van de stafmedewerkers formuleert het als volgt: *'De hbo-docent is in de eerste plaats een solist. Zo is het hbo ingericht. Maar om dit goed te kunnen doen is samenwerking, ook inhoudelijk, nodig.'*

Een opleidingsmanager zegt: *'In het werk is een docent voor 90% individueel bezig, m.n. in de klas. Als het gaat om de verbetering van het onderwijs, dan is dat een wij-vraag. Hier moet een docent in teamverband kunnen werken. Een docent moet naar mijn mening een trekker van projecten kunnen zijn. Dat is een verbinding van zelfstandig werken en teamplayer zijn.'* Een collega verwoordt het met een fraaie one-liner aldus: *'Mijn docententeam bestaat uit gepassioneerde individualisten die ook samenwerken.'* In wisselende bewoordingen schetsen alle opleidingsmanagers het (normatieve) beeld van de docent als een teamspeler. Ook hier worden de zelfsturende teams genoemd waarin docenten samenwerken. Bovendien is er voor veranderingen altijd een gemeenschappelijk draagvlak nodig, zo tekenden we op. Toch realiseren de opleidingsmanagers zich ook dat in de klas hun docenten meestal individualistisch opereren.

Onder de docenten is er een grotere schakering van meningen te bespeuren. Er viel ons een verschil op tussen de (kern)vakdocenten en de docenten die ondersteunende vakken geven. De eerste categorie heeft een uitgesproken individualistisch beeld van het docentschap. Zo merkte een docent marketing op dat *'docenten elkaar alleen ontmoeten als er samen iets gedaan moet worden. Daarbuiten zie je elkaar niet en is iedereen een individualist. Er wordt geen tijd genomen om kennis en ervaring te delen of dingen samen op te bouwen.'* Haar collegadocent marketing voegt daar nog aan toe dat hun opleidingsmanager moeilijk aanspreekbaar is.

De tweede categorie heeft daarentegen een beeld van het docentschap waarin het teamverband centraal staat. Een docent training & coaching stelde: *'Er wordt veel samengewerkt, dat moet ook wel: het curriculum zit zo in elkaar dat je van elkaar afhankelijk bent.'* De gulden middenpositie tussen deze polen komen we ook tegen. Zo hoorden we van een docent commerciële economie: *'Idealiter is een docent individualist en teamplayer.'* Een collega die bedrijfseconomie geeft, voegt eraan toe: *'Een docent is een kleine zelfstandige die studenten in een vak inwijdt, maar dat doet binnen een curriculum en daarom moet overleggen met collega's.'* Hun specifieke verantwoordelijkheid voor een opleiding als geheel, en daarbinnen het docententeam, maakt dat opleidingsmanagers het teamspeler-zijn sterker benadrukken dan de docenten dat plegen te doen.

4.8. CONCLUSIE

Wat zijn de belangrijkste conclusies uit de voorgaande paragrafen?

1. Volgens de EU heeft de docent een centrale rol als het gaat om de verbetering van de onderwijskwaliteit van het hoger onderwijs. Docenten moeten om deze reden beter gekwalificeerd zijn. Er worden echter geen kwaliteitseisen gesteld. Hetzelfde geldt voor de randvoorwaarden zoals de facilitering en financiering.
 2. De enige kwaliteitseis die in de beleidsstukken van de Rijksoverheid wordt beschreven is de (academische) vakkennis van de hbo-docent. In landelijke beleidsstukken wordt aangedrongen op een verhoging van het percentage hbo-docenten met een masterdiploma of PhD. Er wordt niet aangegeven hoe deze doelen gerealiseerd moeten worden.
 3. Ook in de CAO-hbo en beleidsdocumenten van de sociale partners worden geen kwaliteitseisen voor docenten genoemd. In de CAO zijn sinds 2006 echter wel concrete voorwaarden opgenomen voor de scholing van docenten. Uit de tekst blijkt dat de sociale partners de scholing van hbo-docenten niet willen beperken tot vergroting van academische kennis, maar ook tot ontwikkeling van andere competenties. De enige (financiële) carrièremogelijkheden van docenten die de CAO biedt is nog steeds de zogenaamde 'managementroute'.
 4. Bij de hogeschool en het economisch domein is in verschillende beleidsstukken een totaalpakket van kwaliteitseisen voor de hbo-docent beschreven. Het totaalplaatje geeft de indruk dat er weliswaar overlap bestaat tussen de documenten, maar (nog) geen eenduidig beeld van het doel van het professionaliseringsbeleid. Er is in de opeenvolgende documenten een opeenstapeling van doelen zonder dat daar randvoorwaarden en criteria mee verbonden worden.
- Het docentschap wordt gezien als een volledige functie en niet als een opgeknijpte functie: het werk bestaat uit voorbereidende en uitvoerende werkzaamheden. Ook de evaluatie (toetsing) van de eigen werkzaamheden behoort daartoe. Ten aanzien van het hrm-beleid voor docenten wordt er onderscheid gemaakt tussen de verticale doorgroei naar managementfuncties en de horizontale doorgroei in de vorm van taakverbreding en afwisseling van taken. Het domein stelt zich ten doel om jaarlijks 2% van het domeinbudget te besteden aan scholing en professionalisering van zijn medewerkers. Alle docenten krijgen de kans om zich te professionaliseren.
5. De enige methode die in de beleidsstukken genoemd wordt om de kwaliteitseisen te realiseren is scholing in de vorm van cursussen. Voor sommige kwaliteitseisen, zoals 'verbinding met het beroepenveld', 'ondernemerschap' of 'internationalisering' is dit niet de meest voor de hand liggende manier om deze eisen te realiseren.
 6. Een groot deel van de geïnterviewde managers en docenten noemt ervaring of betrokkenheid met het beroepenveld als belangrijkste kwaliteitseis voor hbo-docenten. Docenten noemen de didactische en agogische vaardigheden. Ook vakkennis wordt over het algemeen belangrijk gevonden. Over het vereiste niveau hiervan wordt verschillend gedacht. Een deel van de geïnterviewden sluit zich aan bij de visie van de Rijksoverheid en sociale partners dat hbo-docenten over een masterdiploma moeten beschikken. Een ander

deel van de geïnterviewden vindt dit minder relevant of meent zelfs dat de hbo-student behoefte heeft aan teams met zowel master- als bachelorgeschoolde docenten. Tenslotte blijken de meningen over de noodzaak van onderzoeksvaardigheden verdeeld te zijn: de docenten staan hier in het algemeen kritisch tegenover, de opleidingsmanagers zijn veel positiever.

7. Over de specifieke kwaliteitseisen kunnen we de volgende conclusie trekken. (a) Het merendeel van de docenten is niet goed op de hoogte over internationalisering als speerpunt van het domein. Er bestaat verwarring over de betekenis(sen) die eraan worden toegekend. Onduidelijk is wanneer competenties of activiteiten een internationale component hebben. Voorts is de internationale component afhankelijk van de opleiding en het vakgebied waarbinnen een docent werkt. (b) De meeste docenten identificeren zich sterker met de opleiding waar ze werken dan met hun eigen vak(gebied). (c) Opleidingsmanagers en docenten zijn als regel van mening dat docenten individualisten zijn die ook in teamverband samenwerken. Het is niet zozeer een tegenstelling of een dilemma, maar zelfstandig en in teamverband werken liggen eerder in elkaars verlengde. Bij docenten zijn de meningen hierover meer verdeeld dan bij de opleidingsmanagers.

5. PROFESSIONALISERING IN HET ECONOMISCH DOMEIN

Voor mij was lesgeven een ontdekking. Ik vind het erg leuk om studenten nieuwe inzichten te geven. Dat is er niet iedere week, maar soms wel en dan zie je het aan de ogen van de studenten. Dan heb je ze 'gewonnen'. Ik zou willen dat iedere docent dat af en toe heeft (docent internationale opleiding).

5.1 INLEIDING

In dit hoofdstuk inventariseren we de activiteiten die worden verricht in het kader van de professionalisering van docenten in het economisch domein (onderzoeksvraag 2). We hebben ons beperkt tot activiteiten die in de cursus 2009-2010 zijn ondernomen. Hierbij gaat het zowel om het aanbod dat in het economisch domein en de hogeschool zelf is georganiseerd alsook door derden georganiseerde activiteiten waaraan door docenten is deelgenomen. Het kan daarbij gaan om conferenties, trainingen, stages en opleidingen. We pretenderen geen totaaloverzicht te bieden, maar beperken ons tot een impressie van de zes geselecteerde opleidingen.

We beginnen met het aanbod aan activiteiten dat door het economisch domein zelf werd georganiseerd (5.2). Leidraad zijn de interviews met enkele stafmedewerkers en het hogere management van het economisch domein. Daarna komen de professionaliseringsactiviteiten aan bod die door de opleidingsmanagers zijn georganiseerd danwel gefaciliteerd. Behalve in de activiteiten zelf zijn we ook geïnteresseerd in de wijze van aansturing en de uitvoering ervan (5.3). In de volgende paragraaf (5.4) bieden we een overzicht van door docenten ondernomen professionaliseringsactiviteiten (5.4.1). Hierbij wordt in specifieke zin nagegaan hoe beginnende docenten ingewerkt worden om aan de beroepseisen te voldoen (5.4.2), of er intervisiesamenkomsten zijn waar docenten van elkaar leren (5.4.3). Daarna brengen we in kaart hoe het professionaliseringsbudget is besteed (5.5). We ronden dit hoofdstuk af met enkele conclusies (5.6).

5.2 HOE ORGANISEERT HET ECONOMISCH DOMEIN PROFESSIONALISERING VAN DOCENTEN?

Teneinde de docenten te informeren over het aanbod aan cursussen en trainingen wordt aan alle docenten een exemplaar gestuurd van de *Brochure professionalisering docenten*. Hierin worden relevante opleidingen voor de ontwikkeling van de basisvaardigheden van docenten onder de aandacht gebracht. Soms worden deze activiteiten buiten de hogeschool georganiseerd, vaker zijn ze beschikbaar via de interne opleidingscentra. In onderstaande tabel bieden we een overzicht van de activiteiten die in 2010 beschikbaar zijn. We geven het onderwerp aan, de doelgroep, de studiebelasting en de kosten (zie Tabel 5.1).

Tabel 5.1: Aanbevolen professionaliseringsactiviteiten van het economisch domein (Brochure professionalisering docenten) ¹.

Onderwerp	Doelgroep	Studiebelasting (cursusdagen)	Kosten (Euro's)
Onderzoeksvaardigheden [1]	Docenten die participeren in kenniskringen of een promotieonderzoek voorbereiden	8-10 (gedurende een jaar)	N.v.t.
English language training course for teachers HBO [2]	Docenten zonder didactische aantekening	10 (gedurende 7 maanden)	3.095,-
Teaching Effectively in English [2]	Alle docenten	3 (gedurende een maand)	995,-
Cambridge Examination Courses [2]	Alle docenten	3 (8 sessies gedurende 8 maanden)	340,-
Didactische cursus voor docenten [3]	Docenten zonder didactische aantekening	20 (gedurende 6 maanden)	3.300,-
Didactische cursus voor hbo-docenten [3]	Docenten zonder didactische aantekening	10 (gedurende 4 of 6 maanden)	3.095,-
Ontwikkelen van toetsen: MC en open vragen [3]	Docenten die toetsvragen moeten ontwikkelen	0,5	150,-
Trainen en certificeren van assessoren [3]	Assessoren	2	950,- (excl. 19% btw)
Training grensoverschrijdend gedrag, verbale agressie en conflicthantering [3]	Docenten	0,5	1.300,-
Training professioneel reageren op straatcultuur door begrijpen gedrag [3]	Docenten	1 (2 sessies van 3,5 uur)	2.650,-
Certificering van assessoren [3, 4]	Jaar-3 en jaar-4 assessoren	2	N.v.t.
Competentiegericht beoordelen van werkplaatsbegeleiders [4]	Werkplaatsbegeleiders	1 (minimaal)	N.v.t.
Coachen op studiesucces [4]	Coaches en stagebegeleiders	1,5	N.v.t.
Coachen op competenties [4]	Coaches en stagebegeleiders	1	N.v.t.

¹ De **getallen** in de eerste kolom verwijzen naar de vijf soorten van bekwaamheden van docenten die in hoofdstuk 2, par. 2.4, genoemd zijn. Dat geldt voor alle tabellen in hoofdstuk 5.

Jaarlijks organiseert het economisch domein een studiedag bedoeld voor alle docenten van het domein. Begin maart 2010 vond hij plaats in de vorm van een evenement. Het onderwerp was de *Best Business School*, de ambitie die het domein zichzelf heeft opgelegd. Eén van de doelen van de studiedag was volgens de directeur van het economisch domein om het gevoel van docenten te versterken dat ze – ondanks de uiteenlopende opleidingen waaraan ze verbonden zijn – deel uitmaken van één en hetzelfde domein. Een tweede doelstelling was om thema's aan de orde te stellen die voortvloeien uit de strategische doelen (speerpunten) van het economisch domein. De bijeenkomst in maart 2010 wilde 'vooral een gevoel creëren van: wij willen de beste zijn en daarvoor hebben we elkaar nodig. Daarom was het motto ook: 'nummer 1 word je nooit alleen'. Qua werkvorm was gekozen voor een aantal workshops en ronde tafels. Hieraan werden *best practices* en veelbelovende initiatieven besproken. De studiedag was overigens verplicht voor docenten. Wie verhinderd was, diende zich af te melden bij zijn of haar leidinggevende. Tijdens de interviews met de opleidingsmanagers en de docenten bleek dat hier nogal kritisch op werd gereageerd. Slechts een enkeling van beide groepen zag het nut van het verplichte karakter.

Voorts wordt elk jaar op de hogeschool een onderwijsconferentie georganiseerd. In 2010 ging deze onder de titel: koersen op kwaliteit. De *keynotesprekers* gingen expliciet in op het niveau van de hbo-docent. In de masterclasses werd aandacht besteed aan de verbetering, kwaliteit en het vakmanschap van de docent. Een kwart van de docenten van het domein was aanwezig en enthousiast over het congres.

Aansturing

Indien we de wijze van aansturing van de cursussen en trainingen in de *Brochure professionalisering docenten* nagaan, dan valt op dat alleen de genoemde didactiekcursussen verplicht zijn. Dat wil zeggen dat beginnende docenten met een tijdelijke aanstelling ze met succes moeten volgen om een vaste aanstelling te krijgen. Alle andere activiteiten zijn optioneel ofwel de keus is aan de docenten zelf. Kennelijk zijn ze minder essentieel voor een goede uitoefening van het docentschap. Het hoofd van de afdeling HRM stelt dat er in de P&O-gesprekken tussen opleidingsmanagers en docenten in toenemende mate afspraken gemaakt worden over cursussen en trainingen uit het interne aanbod van de hogeschool. De brochure vervult hierin z.i. een versterkende rol. Hieruit verklaart hij ook de in zijn ogen toegenomen besteding van het professionaliseringsbudget. Ook de afdelingsdirecteur is van oordeel dat de P&O-gesprekken een belangrijke rol vervullen bij de keuzes die gemaakt worden voor de richting van de docentprofessionalisering.

Het hoofd van de afdeling Kwaliteit en Accreditatie merkt op dat het niet de taak is van haar afdeling professionaliseringsactiviteiten voor docenten te organiseren. Wel organiseert ze ondersteuning voor toetscommissies en incidenteel ook voor curriculumcommissies. Zij is van oordeel dat het economisch domein zoveel mogelijk met een concreet professionaliseringsaanbod voor de gekozen speerpunten dient te komen. Men kan bijvoorbeeld niet internationalisering als speerpunt kiezen en vervolgens de docenten zelf laten uitzoeken hoe ze zich hierop het beste kunnen voorbereiden, aldus het afdelingshoofd. De afdelingsdirecteur merkt op dat er op zijn afdeling van tijd tot tijd coachingsgesprekken georganiseerd worden. Ze zijn bedoeld voor docenten die met een specifiek probleem rondlopen. Als voorbeeld noemt hij docenten die sociaal-emotioneel vastgelopen zijn. In het verlengde hiervan worden intervisiegesprekken – die op initiatief van docenten plaatsvinden – op afdelingsniveau gefaciliteerd door externe deskundigen in te huren. Zo was er recent een uitwisseling over de toenemende agressie van studenten richting docenten. Zijn ervaring met zelfgestuurde activiteiten van docenten is dat ze voor 75% een vakinhoudelijk karakter hebben, verder

scoren cursussen Engels tamelijk goed. Hier tegenover valt de (vrije) vraag naar didactische cursussen tegen. Indien een docent goed lesgeeft, zo merkte hij op, hoeft hij zich niet te professionaliseren. Hierbij tekenen we aan dat professionalisering van docenten vaak als een verplichting wordt gezien om deficiënties weg te werken, een opvatting die we ook van docenten terughornden. Vooral oudere docenten zien vaak niet het nut van (verdere) professionele ontwikkeling. Overigens is de afdelingsdirecteur van mening dat docenten op twee manieren gestimuleerd kunnen worden in hun professionalisering, te weten hen aanspreken op hun vakinhoudelijke ontwikkeling en hen ruimte te geven voor een eigen professionele ontwikkeling.

5.3 DE ROL VAN OPLEIDINGSMANAGERS BIJ DE PROFESSIONALISERING VAN DOCENTEN

De opleidingsmanagers onderscheiden individuele professionaliseringsactiviteiten en vormen van gemeenschappelijke of teamprofessionalisering. Eén van de zes leidinggevenden die we interviewden organiseerde geen gemeenschappelijke professionaliseringsactiviteiten. De aandacht van de meeste opleidingsmanagers voor professionalisering op teamniveau – er wordt in verschillende opleidingen geëxperimenteerd met resultaatverantwoordelijke (jaar en minor) teams van docenten – komt overeen met de doelstelling van het economisch domein om een lerende organisatie te willen zijn.

Tabel 5.2: Door opleidingsmanagers georganiseerde team professionaliseringsactiviteiten.

Onderwerp	Doelstelling	Eenmalig of langere termijn?
Trends in marketing [1]	[onbekend]	Eenmalig
Internationalisering binnen CO dual [2]	[onbekend]	[onbekend]
Workshops Inspireren tot leren [3]	[onbekend]	Langere termijn
Trainingen voor assessoren [3]	[onbekend]	Eenmalig (?)
Straatcultuur [3]	[onbekend]	Langere termijn
Coachingstraject [4]	[onbekend]	Langere termijn
Sturen op studiesucces [4]	[onbekend]	Eenmalig (?)
ICT en sociale media [5]	[onbekend]	Eenmalig (?)
Value of behaviour (kernwaarden van de HvA) [5, 3]	Bespreking van kernwaarden en eigen waarden toevoegen	Eenmalig
Studiedag DEM in Amsterdam Arena [5]	Binding aan het domein	Eenmalig
Intervisiebijeenkomsten	[onbekend]	Langere termijn
Werkdruk	Psychologisch: compensatie bieden aan docenten voor het harde werken	Eenmalig
Onderwijsituatie van duale opleidingen	Het betrekken van de docenten	Eenmalig

In Tabel 5.2 geven we een overzicht van de professionaliseringsactiviteiten die door de opleidingsmanagers zijn georganiseerd in 2009-2010. Het betreft hier bijeenkomsten voor het team. We geven aan wat het onderwerp van de activiteit is, wat de doelstelling is (indien bekend) en of het een eenmalige activiteit betreft danwel op de langere termijn gericht is. Voor alle activiteiten geldt dat ze slechts één maal genoemd werden.

Het meest opvallend is dat slechts drie van de 13 genoemde activiteiten een duidelijk lange termijn karakter heeft. Dat geldt voor het coachingstraject, de intervisiebijeenkomsten (aangenomen dat ze regelmatig plaatsvinden) en de straatcultuur (waarover gezegd werd dat er een vervoltraining kwam). Indien we Tabel 5.2 vergelijken met Tabel 5.1 dan valt op dat er thematisch drie onderwerpen gemeenschappelijk zijn: straatcultuur, het trainen van assessoren en sturen op studiesucces. Hier is er dus sprake van overeenstemming tussen de activiteiten die door het economisch domein georganiseerd worden en door opleidingsmanagers uitgevoerd. Verder valt op in bovenstaande tabel dat er van de dertien genoemde thema's slechts één een vakinhoudelijk karakter heeft en het merendeel van de onderwerpen onderwijskundig van aard is.

Opleidingsmanagers noemen ook individuele professionaliseringsactiviteiten. Het gaat over coachen, de didactische aantekening, een master- of promotiestudie. Een enkeling noemt een geheugentraining voor oudere collega's. Het meest opvallend is dat het slechts gaat om een vijftal individuele professionaliseringsactiviteiten. Bij de opleidingsmanagers ligt tijdens de vraaggesprekken de teamprofessionalisering voor in het geheugen. De onderzoekers hebben overigens geen inzage gehad in de formele afspraken die met individuele docenten in P&O-gesprekken zijn gemaakt over te ondernemen activiteiten. Dan was er vermoedelijk een grotere staalkaart aan individuele activiteiten naar voren gekomen.

Beleidsdoelen van het opleidingsmanagement

We krijgen meer inzicht in de activiteiten van de opleidingsmanagers indien we nagaan welke beleidsdoelen zij met hun docenten nastreven ten aanzien van professionalisering. Eén leidinggevende die een sterk vergrijsd docentencorps heeft, betwijfelde of er wel zo sterk moet worden ingezet op hun professionalisering. Dat belette hem overigens niet de al genoemde cursus geheugentraining te faciliteren. Ook was er een manager die – als enige – het belang van professionaliseringstrajecten benadrukte tegenover eenmalige activiteiten. Hij hecht ook aan een regelmatige meting van de effecten van professionaliseringsactiviteiten, zoals de didactiekcursus. Hij noemde als doelstellingen van zijn professionaliseringsbeleid: het toenemende belang van coachen en didactiek (m.n. de omgang met studenten), onderzoeksvaardigheden (met name in de kenniskringen) en versterking van de multiculturele sensitiviteit van docenten.

Wat betreft de onderzoeksvaardigheden is een collega-manager hetzelfde oordeel toegedaan. Een derde opleidingsmanager verwoordde het doel van zijn professionaliseringsbeleid in termen van de blijvende ontwikkeling van docenten, opgevat als het wegwerken van deficiënties. Zij ziet het als haar taak om de docenten in haar team zo goed mogelijk in te passen in de speerpunten van het domein zoals internationalisering en ondernemerschap. Dat vindt bijval van twee collega-managers. Zij verwees ook naar het meerjaren personeelsplan van de HRM-afdeling. Hierin zijn de prioriteiten voor de professionalisering van docenten: de training van assessoren, de beheersing van de Engelse taal en de verbetering van coachen en begeleiding. Uiteindelijk is voor haar het doel van het professionaliseringsbeleid in de opleiding dat

de juiste mensen op de juiste plek terechtkomen. Daarin wordt ze bijgevallen door één van haar collega opleidingsmanagers. Hij voegt er nog aan toe dat er pas dan groei in professionaliteit mogelijk is.

Weer een andere opleidingsmanager differentieert als enige van de zes leidinggevendenden in haar professionaliseringsbeleid naar beginnende docenten en ervaren docenten. Nieuwe docenten dienen (mogelijke) achterstanden weg te werken, voor ervaren docenten is het belangrijk dat hen een ontwikkelingsperspectief geboden wordt. Ze noemt daarbij als mogelijkheden de participatie in een kenniskring, het doen van een masterstudie en het verrichten van een promotieonderzoek. Overigens werkt ze wat betreft de laatstgenoemde activiteiten niet met een planning waarin streefpercentages gehaald dienen te worden.

Aansturing

Onder de opleidingsmanagers bestaat consensus over de formele aansturing van de professionalisering van docenten door middel van de *P&O-gesprekken*. Het is de organisatorische drager van het professionaliseringsproces. Iedere leidinggevende wordt geacht jaarlijks een drietal gesprekken met alle docenten te voeren. Bij de grotere opleidingen (met veel studenten en docenten) beperkt de P&O-cyclus zich tot één gesprek per jaar. Per afdeling zijn er ook *R&A-plannen* (Resultaten en Activiteiten). Uit de interviews blijkt dat de meeste opleidingsmanagers dat niet als een sturingsmechanisme noemen en nogal eens onbekend zijn met de inhoud ervan.

Eén van de geselecteerde opleidingen werkt overwegend met freelance docenten. Daar zijn de mogelijkheden tot (aangestuurde) professionalisering tamelijk klein. Eén manager opperde het idee om salarisverhoging (de periodieken) afhankelijk te maken van het volgen van twee cursussen per jaar. In dat geval zou de *beloning* als sturingsinstrument gebruikt worden om te professionaliseren. In het verlengde hiervan maakte hij ook een koppeling tussen professionaliseringsactiviteiten en het voldoen aan de minimum functie-eisen voor docent-1, docent-2 en docent-3 (conform de Hay-systematiek). We tekenen hierbij aan dat het met name in het geval van beloning als sturingsinstrument om een extrinsieke motivatie gaat, terwijl docenten als regel intrinsiek gemotiveerd zijn in hun werk.

Het merendeel van de opleidingsmanagers noemt nadrukkelijk de *intrinsieke motivatie* van docenten om zichzelf te ontwikkelen en te verbeteren in hun professionele functioneren. Het zijn veelal 'gepassioneerde individualisten die ook samenwerken met collega's'. De tendens is om op basis van vrijwilligheid tot afspraken te komen voor professionaliseringsactiviteiten. Er is in alle opleidingen sprake van *verplichte* of aangestuurde professionalisering indien er sprake is van deficiënties (blijkend uit slechte studentevaluaties van het onderwijs) en als het gaat om teamprofessionalisering.

Enkele opleidingsmanagers differentiëren qua sturing naar beginnende, jongere docenten en ervaren, oudere docenten. Bij startende docenten zijn er meer mogelijkheden tot aansturing (zoals de verplichte didactiekcursus), bij oudere docenten zou men beter met argumenten kunnen overtuigen dan met een beroep op een verplichting ('moeten').

5.4 PROFESSIONALISERINGSACTIVITEITEN VAN DOCENTEN

5.4.1 Overzicht van activiteiten

In deze paragraaf gaan we na op welke manier de docenten zelf in de cursus 2009-2010 gewerkt hebben aan hun professionalisering. Ook nu vatten we de antwoorden van docenten uit de interviews samen in Tabel 5.3. We geven achtereenvolgens aan: het onderwerp, of het een eenmalige activiteit dan wel een lange termijn activiteit betrof, of er sprake was van autonomie in de leeractiviteit en het aantal keren dat de activiteit genoemd werd. Het gaat om *georganiseerde* activiteiten. Dat geldt ook voor intervisieactiviteiten van docenten en het inwerkprogramma voor beginnende docenten. Van alle activiteiten geldt dat ze desgevraagd spontaan genoemd werden. Docenten noemen dan wat zij belangrijk vinden en waaraan ze intensief gewerkt hebben.

Tabel 5.3: Professionaliseringsactiviteiten van docenten (georganiseerd).

Onderwerp (organisatie-niveau)	Eenmalig of langere termijn?	Autonomie in leeractiviteit	Hoe vaak genoemd of deelgenomen?
Landelijk overleg docenten bedrijfsadministratie [1]	Eenmalig	Zelfgestuurd	1
Bijeenkomst Vereniging van Wiskundeleraars [1]	Eenmalig	Zelfgestuurd	1
Opfriscursus SPSS (digitaal statistiekprogramma voor de sociale wetenschappen) [1]	Eenmalig	Zelfgestuurd	1
Cursussen en workshops internationaal recht [1]	Lange termijn	Zelfgestuurd	1
Cursus Internationalisering [2]	Eenmalig	Zelfgestuurd	1
Werkbezoek met studenten aan EU in Brussel [2]	Eenmalig	[onbekend]	1
Didactische introductie of didactische cursus [3]	Eenmalig	Aangestuurd	2
Teambijeenkomst over 'Value of behaviour' of studiedag over 'Charter of Behaviour' [3, 5]	Eenmalig	Aangestuurd	2
Workshop over digitalisering van lessen [3, 5]	Eenmalig	Zelfgestuurd	1
Studiedag met team over creatieve werkvormen [3]	Eenmalig	Aangestuurd	1
Studiemiddag over straatcultuur [3]	Eenmalig	[onbekend]	4
Workshop over veelgebruikte software (Mediatheek) [3, 5]	Eenmalig	Zelfgestuurd	1
Assessment training [3, 4]	Eenmalig	Zelfgestuurd	1
Workshop over studentbegeleiding bij opening studiejaar [4]	Eenmalig	Zelfgestuurd	1
Overige activiteiten (onder andere van domein)	Eenmalig	Aangestuurd	6
Overige activiteiten	Eenmalig	Zelfgestuurd	1

Indien we Tabel 5.4 nader bestuderen, vallen enkele dingen op. Het merendeel van de gekozen activiteiten heeft een onderwijskundig (pedagogisch) karakter: didactiekcursus, studiedagen over onderwijskwaliteit, straatcultuur, onderwijssoftware, studentbegeleiding en creatieve werkvormen. Ongeveer 20% van de geïnterviewde docenten bezocht studie(mid)dagen van het economisch domein die eveneens een onderwijskundig karakter hadden. De waardering hiervoor was bij een aantal docenten nogal kritisch ('weggegooid geld', 'zonde van mijn tijd'), al is met name de studiemiddag over jeugdcultuur positief ontvangen. Voorts valt op dat er slechts een drietal vakinhoudelijke activiteiten worden genoemd: twee maal een bezoek aan een bijeenkomst van een beroepsvereniging en één maal cursussen internationaal recht. Vakinhoudelijke professionalisering – zoals het volgen van nieuwe ontwikkelingen en het bijhouden van vakliteratuur – vindt overigens vaker op eigen initiatief (zelfgestuurd) plaats. Het is ook opvallend dat er nauwelijks activiteiten zijn ondernomen die de organisatie competenties van de docenten versterken. Hetzelfde kan gesteld worden over de actuele kennis van de economisch-financiële beroepspraktijk.

Eén van de meest opvallende resultaten is dat een derde van de geïnterviewde docenten in 2009-2010 niets gedaan heeft aan georganiseerde professionaliseringsactiviteiten. Het betreft in vrijwel alle gevallen ervaren en oudere docenten. *Ik heb niet meegedaan aan een cursus of bijeenkomst van school. Dat vind ik niet nodig. Ik houd zelf mijn vak wel bij.* Zij blijken minder gemotiveerd. Sommigen hebben behoefte aan meer vakgerichte professionaliseringsactiviteiten en geven aan het liefst dingen te leren die ze direct in hun werk kunnen toepassen. Zij zijn in het verleden wel naar cursussen geweest, maar vonden de opbrengst voor henzelf te gering. Er werd enkele malen opgemerkt dat het georganiseerde aanbod te ver van hen afstaat. Tenslotte signaleren we dat vrijwel alle uitgevoerde professionaliseringsactiviteiten eenmalig van karakter zijn. Er kan derhalve niet gesproken worden van een *proces* van professionalisering met duidelijk afgebakende richtingen of trajecten waarin docenten zich ontwikkelen.

Uit Tabel 5.3 kunnen we ook aflezen op welk niveau de ondernomen activiteiten georganiseerd zijn. We onderscheiden het individueel niveau, het niveau van het opleidingsdocenten team en het niveau van het economisch domein en hogeschool. Van de 20 vermelde activiteiten zijn er evenveel op individueel niveau georganiseerd als op het niveau van het domein, namelijk telkens acht. Het aantal op teamniveau georganiseerde activiteiten bedroeg met vier precies de helft. Hieruit kan men de voorzichtige conclusie trekken dat er een redelijke spreiding is over de niveaus waarop professionaliseringsactiviteiten worden georganiseerd.

Vergelijking van het aanbod met de keuzes van docenten

Indien we Tabel 5.3 (docenten) vergelijken met Tabel 5.2 (opleidingsmanagers), dan valt op dat er slechts vijf gemeenschappelijke thema's zijn die door de leidinggevendenden zijn aangeboden en waarvan door enkele geïnterviewde docenten gebruik is gemaakt. Het betreft de didactische cursus(sen), coachen (studentbegeleiding), assessment training, straatcultuur en het 'Charter of Behaviour'. Het meest opvallende verschil – gegeven het speerpunt van de HRM-afdeling om het opleidingsniveau te verhogen is dat het opleidingsmanagement weliswaar de master- en promotiestudie vermeldt, terwijl van de geïnterviewde docenten slechts een enkeling aangaf met zo'n studie bezig te zijn.

Hierbij aansluitend merken we op dat een vergelijking van Tabel 5.3 (docenten) met Tabel 5.1 (economisch domein) laat zien dat bij de docentactiviteiten onderzoeksvaardigheden ontbreken, terwijl dat één van de speerpunten van het economisch domein is. Dezelfde opmerking kan gemaakt worden over de aangeboden cursussen Engels waar geen van de geïnterviewde docenten gebruik van maakte. Dat gold ook van de docenten die aan de internationale en dus Engelstalige opleiding IBMS verbonden zijn. Vermoedelijk is hun beheersing van het Engels al zodanig dat ze er zonder moeite mee uit de voeten kunnen.

Welke zelfgestuurde professionaliseringsactiviteiten ontplooiden docenten in de cursus 2009-2010? Docenten noemden het aanleren van IT vaardigheden, het lezen van vakliteratuur en het bijhouden van de actualiteit.

5.4.2 Inwerkprogramma voor beginnende docenten

Een zestal beginnende docenten hebben we de vraag voorgelegd hoe hun inwerkperiode was verlopen. Was er sprake van een speciaal op hen toegesneden inwerkprogramma om aan de professionele eisen van een startende docent te voldoen? De gegeven antwoorden laten een gemengd beeld zien. Het meest kritisch was de docent die opmerkte dat ze niet echt ingewerkt is en alles zelf moest uitzoeken. Er was alleen de introductiemiddag voor nieuwe docenten. En verder heeft ze het meeste geleerd door collega's te bevragen. Enkele docenten noemden de didactische cursus die zij in hun eerste jaar volgden. Ook waren er twee docenten die binnenkwamen met een didactische bevoegdheid op zak en dus vrijgesteld waren van de verplichte didactische cursus.

Voorts was er een docent die enkele vakken overnam van zijn opleidingsmanager. Zijn leidinggevende fungeerde als coach en vraagbaak. Veel organisatorische vaardigheden (zoals het kopieerapparaat, het hogeschoolpasje, het lenen van audiovisuele apparatuur) leerde hij van collega's. De introductiemiddag voor nieuwe docenten had hij als zinvol ervaren. Dat gold evenzeer van de syllabus voor nieuwe docenten die in allerlei opzichten ook praktisch was. Hier tegenover staat als minpuntje dat er van de deelnemers aan de introductiecursus voor nieuwe docenten niemand ooit een college van hem bezocht, terwijl dat eigenlijk wel de afspraak was.

Dan was er van dezelfde opleiding een docent Engelse taal die juist nogal kritisch was over de manier waarop het inwerken verliep. Hij was niet goed opgevangen en kreeg ook te weinig informatie over het vak, het lesprogramma (doelen en eisen voor studenten) en het lesboek. Hij had weinig steun gevonden bij zijn vaksectie, maar wel hulp gekregen van zijn opleidingsmanager. Hij vond evenals zijn collega de syllabus voor beginnende docenten wel goed, maar te theoretisch en ook onvolledig. Hij had ook deelgenomen aan de kennismakingsbijeenkomst voor startende docenten. Hierover merkte hij als suggestie op dat deze beter kan worden verdeeld over twee aansluitende dagen, omdat er dan meer gelegenheid is om kennis te maken met andere deelnemers. Tenslotte suggereerde hij dat hij zelf een inwerkprogramma zou maken voor groepjes van vier startende docenten die door het eerste jaar heen begeleid worden door een ervaren collega.

Een docent taalgebruik merkte op dat zij een gesprek had met de collega van wie zij de lesprogramma's overnam. Het ging alleen over de inhoud en niet over de didactische aanpak. Ze was onzeker over de duur van lesonderdelen en de toon die ze naar de studenten toe moest kiezen. Ze miste ook een docenthandleiding voor haar vak en had van oudere docenten graag meer gehoord over mogelijke valkuilen.

Na een week had ze enkele vrienden buiten de hogeschool geraadpleegd die ook net begonnen waren als docent. Ze is wel goed te spreken over het inhoudelijke coachen door de opleidingsmanager gedurende de eerste weken. Ze kenschetst haar als toegankelijk en menselijk. Ze heeft geleerd om niet teveel van de studenten te verwachten aan motivatie voor haar vak, omdat het simpelweg verplichte stof is. Zij was – anders dan eerder genoemde docenten – niet op de hoogte van de syllabus voor beginnende docenten. Praktische zaken (beamer, lokalen, kopieerapparaat) leerde ze van collega's. Tenslotte merkte ze – net als één van de vorige docenten – op graag een ervaren collega als coach te hebben gehad. Bij navraag bleek dat geen van deze startende docenten op de hoogte was van de faciliteit van de hogeschool dat er vijf taakuren beschikbaar zijn om zich in te werken. Ook bij de opleidingsmanagers was dit niet bekend, althans zij hebben de nieuwe docenten er niet op attent gemaakt.

5.4.3 Intervisie

Een belangrijke manier voor docenten om te professionaliseren is de deelname aan intervisiebijeenkomsten. Het hoofd van de afdeling HRM merkte op dat er momenteel op domeinniveau geen beleid voor is geformuleerd. Wel wordt er in het Managementteam nagedacht over de manier waarop eigen initiatieven van docenten dienaangaande ondersteund kunnen worden. Hier tegenover stelde het hoofd van de afdeling K&A dat het aan de opleidingsmanagers is om voor intervisie van docenten goede faciliteiten – genoemd werden tijd en instrumenten – te scheppen. In een afdeling nemen docenten geregeld initiatieven voor intervisie die door de directeur worden gefaciliteerd. Waar nodig vindt facilitering plaats door begeleiding van externe deskundigen in te huren.

De opleidingsmanagers staan als regel positief tegenover intervisieactiviteiten van hun docenten. Een enkeling vertelde ons dat het niet vanzelf gaat en er wel op gestuurd moet worden. Onderwerpen die tijdens intervisiebijeenkomsten aan de orde komen zijn: afstudeerprojectbegeleiding, assessments van studenten, omgang met lastige groepen, bespreking van individuele studenten, onderlinge ondersteuning bij een klacht van een student en advies over de aanpak van een vak dat een docent voor het eerst gaat geven. Als wens wordt genoemd om in het rooster vaste overlegmomenten te creëren zodat maximale deelname verzekerd is.

Uit de gesprekken met de docenten komt het volgende beeld naar voren. Het merendeel van de docenten positief staat tegenover intervisie. Het belang ervan wordt onder meer duidelijk uit de opmerking dat *'ik van collega's leer hoe ik dingen kan doen. Dit is directer toepasbaar dan wat je in cursussen leert.'* Een deel van de opleidingsteams is actief bezig met intervisie, bij enkele opleidingen is er weinig contact en uitwisseling. Informele contacten waarbij ervaringen gedeeld worden zijn er tamelijk veel, vooral de docentenkamer in één van beide locaties heeft hier een functie. Enkele docenten staan sceptisch tegenover intervisie. Eén van hen merkte op dat er een taboe rust op intervisie, aangezien docenten afschermen wat ze doen. Een andere docent was nog stellig: *'echte intervisie is een brug te ver, je moet zo iets niet in een format gieten'*. Een paar docenten noemen als voorwaarde voor intervisie de noodzaak van vertrouwen in de collega's, een open en kwetsbare opstelling. Ook werd als voorwaarde gesteld dat de afdeling HRM mogelijkheden tot intervisie zou moeten aanreiken. Dat stemt overeen met het denken van het hoofd HRM hierover (zie boven). Slechts één maal werd de rol van de leidinggevende gememoreerd die een stimulerende invloed heeft op het team inzake intervisie. Als praktische randvoorwaarde voor intervisiebijeenkomsten noemden verschillende docenten het inroosteren van deze activiteit. Dan is een maximale deelname mogelijk, anders niet.

Behalve de docentenkamer, merkte een docent op dat hij veel geleerd had van collega's in zijn werkkamer. Hier tegenover staat de opmerking van een andere docent dat slechts een klein deel van de oudere docenten naar de docentenkamer komt, terwijl de anderen zich in hun werkkamer ('hokjes') opsluiten. De aloude vaksecties werden ook verschillende malen genoemd als een heel geschikt instrument voor intervisiebijeenkomsten. Daar werd voorheen de vakinhoudelijke professionaliteit gevormd en de didactische aanpak verbeterd. In sommige opleidingen is er weinig contact tussen de docenten, zeker als het gaat om docenten met alleen lestaken (en die niet in onderwijsprojecten participeren).

Docenten noemden heel verschillende inhoudelijke activiteiten: stagebezoeken aan bedrijven (hoewel juist de kennisdeling hiervan naar collega's verbeterd kan worden); van goede docenten wordt geleerd hoe ze lesgeven, welke lesvormen ze gebruiken en hoe dat overkomt op studenten; het activeren van een passieve groep. Ook genoemd wordt de intervisie van beginnende docenten tijdens de (verplichte) didactiekcursus. Een docent meldde dat in zijn team bijeenkomsten worden belegd over de opzet van intervisie zelf. Een bijzondere vermelding verdient de opmerking van een docent die in het kader van een internationaal onderwijsproject met Nederlandse en Duitse collega's en studenten veel heeft geleerd van de wijze waarop zijn Duitse collega's tewerk gaan, inclusief het degelijke handboek dat zij gebruiken.

5.5 DE BESTEDING VAN HET PROFESSIONALISERINGSBUDGET VAN HET ECONOMISCH DOMEIN

Uit de ARAP-rapportages – driemaandelijkse overzichten waarin de uitgaven van het domein worden geregistreerd – blijkt volgens het hoofd HRM dat er in de loop van de cursus 2009-2010 meer wordt uitgegeven aan professionaliseringsactiviteiten dan voorheen. Tot voor kort was er sprake van onderbesteding, tegenwoordig – zo merkt hij op – is er eerder sprake van overbesteding. Volgens de CAO voor het hbo dient – zoals we in hoofdstuk 4 zagen – 1,4% van de loonsom besteed te worden aan de scholing van docenten. Het economisch domein heeft als doelstelling om hieraan 2% van het domeinbudget te besteden.²

In deze paragraaf gaan we op basis van de cijfers in recente ARAP-rapportages³ na of het vermoeden van het hoofd HRM bevestigd wordt. Belangrijker zijn evenwel de volgende vragen: Hoeveel geld is er in 2009-2010 het professionaliseringsbudget besteed? Welke activiteiten zijn er uit het professionaliseringsbudget bekostigd? We rubriceren de activiteiten in een vijftal categorieën zoals uiteengezet in hoofdstuk 2: **[1]** vakinhoud en onderzoeksvaardigheden, **[2]** kennis van de beroepspraktijk, **[3]** pedagogische kennis en didactische vaardigheden, **[4]** coachings- en begeleidingsvaardigheden en **[5]** organisatorische en IT-vaardigheden. Kunnen we aan de hand van deze cijfers ook enkele algemene trends onderscheiden?

² Merk op dat het domeinbudget en de loonsom niet samenvallen! Volgens de controller van het Economisch domein maakt de loonsom ca. 62% uit van het totale domeinbudget. Zie voor de normstelling van 2% van het domeinbudget voor scholing het *Convenant Invulsheet 100913* (Exceldocument).

³ De ARAP-rapportages bieden een overzicht van alle scholingsuitgaven in het Economisch domein.

Tabel 5.4: Uitgaven van het domein Economie en Management aan professionalisering volgens de ARAP-rapportages.

Afdeling	2009 (€)	2010 (€)
Afdeling A-1	57.142	79.000
Afdeling A-2	42.631	69.000
Afdeling A-3	192.068	148.000
Afdeling B-1	87.283	157.000
Afdeling B-2	29.287	33.000
Onderzoek		36.000
Staf		249.000
Totaal	408.411	771.000 (486.000)
Percentage van domein-budget (hogeschool-norm: 2,0%)	1,65	0,92 (0,59)
Percentage van loonsom domein (CAO-norm: 1,4%)	2,13	1,54 (0,97)

In Tabel 5.4 zijn de uitgaven over 2009 en 2010 gerubriceerd per afdeling van het domein. Deze totaalcijfers geven helaas geen zuiver beeld van de uitgaven voor docentprofessionalisering, omdat in de rapportages tevens de scholingsuitgaven zijn opgenomen van leidinggevend en ondersteunend personeel. Over 2010 zijn de scholingsuitgaven voor staf en onderzoek voor het eerst uitgesplitst en in de tabel weergegeven; over 2009 zijn ze opgenomen in de totaalbedragen per afdeling. Ook is meestal niet duidelijk om wat voor activiteiten het inhoudelijk gaat en wat er precies onder scholing en professionalisering verstaan wordt. Voorts zijn in de uitgaven ook de salariskosten opgenomen voor vervanging van docenten die aan scholing deelnamen. De richtlijn voor 2009 en 2010 is dat deze kosten standaard 34% van de externe cursuskosten bedragen. De ARAP-rapportages laten het niet toe de uitgaven per afdeling verder uit te splitsen naar opleidingen en individuele docenten (onze onderzoekseenheden). We kunnen dus niet nagaan hoe deze uitgaven verdeeld zijn over de vijf categorieën professionaliseringsactiviteiten die eerder onderscheiden zijn. Deze beperkingen bemoeilijken de analyse.

Uit Tabel 5.4 kunnen we niettemin toch wel enige bevindingen afleiden. Zo valt allereerst op dat er over 2010 substantieel meer geld aan professionalisering is uitgegeven dan in 2009. Er wordt in totaal bijna 90% meer aan besteed. Er is bij alle afdelingen van het domein sprake van een toename, behalve bij afdeling A-3 waarop we later nader ingaan. Ten tweede valt op dat de staf maar liefst een derde van de totale uitgaven voor zijn rekening nam. Het overzicht biedt geen inzicht waaraan het bedrag is besteed. Indien we alleen de uitgaven over 2010 van docenten bezien, blijft er een totaalbedrag over van € 486.000 en als we aannemen dat de uitgaven voor onderzoek ten bedrage van € 36.000 door docenten zijn gemaakt, dan hebben zij in totaal € 522.000 aan professionalisering besteed. Overigens is ook van het uitgegeven bedrag voor onderzoek niet duidelijk wat hiermee precies bekostigd is. In de derde plaats valt op dat er in 2010 slechts € 36.000 aan onderzoek is uitgegeven ofwel 5% van de totale uitgaven.

Ten vierde zien we dat er in 2010 een kleiner percentage van het domeinbudget wordt uitgegeven aan docentprofessionalisering dan in 2009, te weten 0,92% tegenover 1,65%. En indien we de uitgaven van de staf niet meerekenen, zakt dat percentage tot 0,59%. In beide jaren wordt niet voldaan aan het normpercentage van 2% dat het economisch domein zichzelf heeft opgelegd. Vervolgens zijn de professionaliseringsuitgaven als percentage van de totale loonsom van het domein – deze bedraagt zoals opgemerkt 62% van het domeinbudget – gedaald van 2,1% naar 1,54% en over 2010 na weglating van de stafuitgaven zelfs naar 0,97%. Daarmee scoort het domein op zichzelf boven de norm van 1,4% volgens de CAO, maar over 2010 is dat na correctie voor de stafuitgaven duidelijk onder de CAO-norm. Tenslotte kunnen we niet eenduidig concluderen tot overbesteding danwel onderbesteding van het professionaliseringsbudget. Indien we de CAO-norm als maatstaf nemen is er in 2009 sprake van een overbesteding, met dien verstande dat er in 2010 een afname plaatsvindt en er dus onderbestede is. Indien we de domeinnorm van 2% als maatstaf kiezen, dan is er in 2010 zelfs sprake van een groeiende onderbesteding, terwijl er ook in 2009 al sprake was van onderbesteding. Het economisch domein haalt dus in beide jaren niet haar eigen streefcijfer!

Tabel 5.5A: Uitgaven van de afdeling A-3 aan professionalisering in 2009.

Categorie professionalisering	Opleiding-1	Opleiding-2	Opleiding-3	Opleiding-4	Opleiding-5
Vakinhoud en onderzoek [1]	1.350 [7,8%]	3.620 [29,1%]	3.800 [9,4%]	9.145 [27,7%]	16.600 [30,3%]
Beroepspraktijk en internationalisering [2]	0 [0,0%]	875 [7,0%]	0 [0,0%]	6.125 [18,6%]	1.000 [1,8%]
Pedagogische en didactische vaardigheden [3]	15.500 [89,9%]	6.600 [53,0%]	16.800 [41,4%]	9.200 [27,9%]	11.400 [20,8%]
Coachings- en begeleidings-vaardigheden [4]	400 [2,3%]	850 [6,8%]	4.750 [11,7%]	1.500 [4,5%]	10.200 [18,6%]
Organisatie- en IT-vaardigheden [5]	0 [0,0%]	0 [0,0%]	4.000 [9,9%]	0 [0,0%]	0 [0,0%]
Overigen	0 [0,0%]	500 [4,0%]	11.250 [27,7%]	7.000 [21,2%]	15.500 [28,3%]
Totaal	17.250 [100%]	12.445 [100%]	40.600 [100%]	32.970 [100%]	54.700 [100%]
Aantal docenten	31	33	19	31	34
Percentage participatie docenten	8 [25,8%]	11 [33,3%]	8 [42,1%]	17 [54,8%]	22 [64,7%]
Gemiddelde uitgaven per participerende docent	2.156	1.131	5.075	1.939	2.486
Eigen bijdragen docenten	0	630	0	630	0

De ARAP-rapportages laten ons slechts algemene bevindingen toe over de besteding van het budget voor professionaliseringsactiviteiten. We beschikken echter ook over een analyse van de uitgaven voor docentprofessionalisering over 2009 en 2010 (*Notitie Analyse Scholingskosten 2008-2010*) van een afdeling (afdeling A-3). Hieraan ten grondslag ligt een overzicht van uitgaven per opleiding en daarbinnen per docent. Ook bieden de documenten informatie over de inhoud van de ondernomen professionaliseringsactiviteiten. Daarom kunnen we onze vijf categorieën van professionaliseringsactiviteiten hier wel toepassen. De gegevens bevatten minder verontreinigingen dan de ARAP-rapportages: de scholing van het ondersteunend personeel is er niet in opgenomen en ook wordt de salariscompensatie voor het vervangen van docenten niet vermeld. Hier staat tegenover dat ook uitgaven voor teamprofessionalisering en scholing van de staf zijn opgenomen en dat de post overige uitgaven aan de hoge kant is. Aan de hand van deze cijfers kunnen we niettemin specifiekere conclusies trekken over de professionaliseringsuitgaven van bijvoorbeeld een specifieke opleiding: opleiding-2.

Tabel 5.5B: Uitgaven van de afdeling A-3 aan professionalisering in 2010.

Categorie professionalisering	Opleiding-1	Opleiding-2	Opleiding-3	Opleiding-4	Opleiding-5
Vakinhoud en onderzoek [1]	0 [0%]	6.672 [22,6%]	595 [3,6%]	4.035 [8,3%]	27.205 [41,6%]
Beroepspraktijk en internationalisering [2]	0 [0%]	0 [0,0%]	0 [0,0%]	0 [0,0%]	950 [1,5%]
Pedagogische en didactische vaardigheden [3]	3.390 [29,7%]	17.510 [59,3%]	10.880 [65,3%]	40.590 [83,6%]	4.370 [6,7%]
Coachings- en begeleidingsvaardigheden [4]	6.090 [53,4%]	3.690 [12,5%]	4.400 [26,4%]	0 [0,0%]	25.000 [38,3%]
Organisatie- en IT-vaardigheden [5]	0 [0%]	0 [0,0%]	0 [0,0%]	0 [0,0%]	0 [0,0%]
Overigen	1.922 [16,9%]	1.650 [5,6%]	790 [4,7%]	3.900 [8,0%]	7.798 [11,9%]
Totaal	11.402 [100%]	29.522 [100%]	16.665 [100%]	48.525 [100%]	65.323 [100%]
Aantal docenten	40	50	35	43	49
Percentage participatie docenten	7 [17,5%]	18 [36%]	10 [28,6%]	16 [37,2%]	21 [42,9%]
Gemiddelde uitgaven per participerende docent	1.629	1.640	1.666	3.033	3.111
Eigen bijdragen docenten	0	30.000	0	0	0

Allereerst valt op dat opleiding-2 over 2010 ruim twee maal zoveel uitgeeft aan docentprofessionalisering dan in 2009. Dat kan deels verklaard worden uit de groei van het docententeam. In 2010 werkten er 49

docenten, terwijl er in 2009 33 docenten werkten. Dit is een toename met bijna 50%. Ten tweede kunnen we vaststellen dat de gemiddelde uitgave per docent in 2009 € 1.131 bedroeg, terwijl dat in 2010 stijgt naar een bedrag van € 1.640. Het gemiddelde bedrag per docent steeg in een jaar met ruim € 500. In de derde plaats merken we op dat in beide jaren meer dan 50% van de totale uitgaven besteed zijn aan pedagogische en didactische vaardigheden. Het percentage over 2010 (59,3%) is hoger dan dat over 2009 (53%). Het absolute bedrag is in 2010 bijna verdrievoudigd ten opzichte van 2009. De verklaring voor het relatief hoge aandeel van pedagogische en didactische vaardigheden ligt ongetwijfeld in de verplichting van nieuwe docenten om hun didactische aantekening binnen drie jaar te halen om in aanmerking te komen voor een vast dienstverband.

Ten vierde valt op dat ongeveer 25% van de uitgaven gaat naar de vakinhoud en onderzoeksvaardigheden, het procentuele aandeel dat overigens in 2010 6,5% lager was dan in 2009. Vervolgens noteren we dat de uitgaven voor coachings- en begeleidingsvaardigheden in beide jaren op een derde plaats komen, met een groeiend relatief aandeel van 6,8% in 2009 naar 12,5% in 2010. Het opmerkelijkste gegeven is in de zesde plaats dat er vrijwel niets (een *quantité négligeable*) wordt besteed aan de beroepspraktijk en internationalisering alsook aan organisatorische en IT-vaardigheden. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat professionaliseringsuitgaven op dit gebied, zoals taal- en cultuurs cursussen, voor rekening van het internationaliseringbudget gekomen zijn. Hetzelfde kan ook opgaan voor trainingen op het terrein van IT. Uit de *Notitie Analyse Scholingskosten 2008-2010* blijkt dat van het docentencorps van dezelfde opleiding in 2009 33% (11 van de 33 docenten) deelnam aan een (geregistreerde) professionaliseringsactiviteit. In 2010 is dit percentage gestegen naar 37% (18 van de 49 docenten). Daarbij moet wel worden opgemerkt dat de eigen bijdrage van docenten in 2009 € 630 bedroeg, terwijl dat in 2010 gestegen is naar € 30.000. In alle (vier) gevallen gaat het om masteropleidingen, in drie van de vier gevallen een MBA. Opleiding-2 faciliteert professionaliseringsactiviteiten ruimhartig, behalve waar het om (dure) masteropleidingen gaat.

Een onderlinge vergelijking met de overige opleidingen van deze afdeling (A-3), biedt interessante gezichtspunten. We hebben dat in Tabellen 5.5-A (2009) en 5.5-B (2010) achtereenvolgens weergegeven hoe de uitgaven verdeeld zijn over de vijf categorieën van professionaliseringsactiviteiten, het aantal docenten per opleiding, het percentage docenten dat heeft deelgenomen aan een (betaalde) professionaliseringsactiviteit en de eigen bijdrage die ze betaald hebben. Over de opleidingen die onder de afdeling ressorteren, kunnen we de volgende conclusies trekken over hun besteding van het professionaliseringsbudget.

Allereerst valt het op dat de totale uitgaven per opleiding nogal uiteenlopen als men 2009 en 2010 met elkaar vergelijkt. Drie van de vijf opleidingen geven aanzienlijk meer uit, de andere twee beduidend minder. En dat terwijl in alle opleidingen het aantal docenten in alle opleidingen fors is toegenomen. In totaal werkten er in 2009 148 docenten, in 2010 is dat gestegen naar 217 docenten; een stijging van maar liefst 47%. Des te opmerkelijker is het dat de totale uitgaven van de afdeling in 2010 met ruim € 80.000 afneemt (ofwel 41,7%) ten opzichte van 2009.

Ten tweede zien we dan ook dat in vier van de vijf opleidingen het percentage docenten dat participeerde in enigerlei activiteit ten opzichte van het totaal aantal docenten in de betreffende opleiding fors terugloopt indien we 2010 vergelijken met 2009. Slechts ongeveer een derde van alle docenten heeft aan een georganiseerde professionaliseringsactiviteit meegedaan.

In de derde plaats valt op dat de meeste opleidingen er wel behoorlijke uitgaven zijn voor de verbetering van de vakinhoudelijke bekwaamheden, maar dat daar bij nader inzien weinig activiteiten ontplooid worden op het gebied van onderzoeksvaardigheden. Ter nuancering zij opgemerkt dat de uitgaven hiervoor soms voor rekening komen van de kenniskringen (lectoraten). Naar verhouding veel geld wordt door weinig docenten besteed aan het volgen van commerciële masteropleidingen. De uitgaven gericht op de kennis van het beroepenveld (inclusief de internationale aspecten ervan) zijn op een enkele uitzondering na buitengewoon laag. We zien wel dat verschillende docenten bij een enkele opleiding cursussen Engels gedaan hebben. Ter nuancering kan hier worden aangevoerd dat mogelijk meer internationale activiteiten zijn verricht die onder een andere kostenpost dan scholing zijn verantwoord.

Vervolgens merken we op dat er zowel in absolute als relatieve zin veel wordt uitgegeven voor de versterking van de pedagogische en didactische kwaliteiten van docenten. De fikse groei in het docentencorps gevoegd bij het verplichte karakter van de didactische basiscursus vormt hiervoor de meest waarschijnlijke verklaring. Andere, meer specifieke didactische cursussen worden weinig gevolgd. Coachings- en begeleidingsvaardigheden scoren op één uitschieter naar boven na nogal middelmatig. Er wordt wel aan meegedaan, maar de uitgaven per opleiding wisselen nogal en dat geldt ook als men 2010 vergelijkt met 2009.

In de vijfde plaats constateren we dat aan organisatorische en IT-vaardigheden vrijwel niets wordt uitgegeven, althans niet wordt verantwoord onder de post scholing. Wellicht dat deze activiteiten wel plaatsvinden, maar hier niet zichtbaar worden. In zijn algemeenheid opereren we het vermoeden dat verschillen tussen de opleidingen in de verdeling van hun uitgaven een indicatie vormen van het professionaliseringsbeleid van de opleidingsmanagers. We zien bijvoorbeeld een opleiding die in beide jaren veel inzet op coachen en begeleiding; dezelfde opleiding scoort ook hoog met promotie- en masterstudies. Daar neemt ruim de helft van de docenten deel aan professionaliseringsactiviteiten. Het lijkt een *best practice* te zijn.

Indien we ter controle de financiële gegevens van de afdeling P&O vergelijken met de ARAP-rapportage dan merken we op dat de totale uitgaven van de afdeling (A-3) nogal uiteenlopen. Over 2009 worden totaalbedragen genoemd van € 176.515 respectievelijk 192.068. Over 2010 gaat het om totaalbedragen van € 169.289 respectievelijk 148.000. Het verschil over 2009 kan waarschijnlijk verklaard worden uit de eerder genoemde verontreinigingen in de ARAP-rapportages (compensatie van salariskosten en de scholingskosten van niet-docenten). Het verschil over 2010 is lastiger te begrijpen, omdat men hier nu juist in de ARAP-rapportage een lager totaalbedrag ziet. Voorshands blijven we een verklaring schuldig.

5.6 CONCLUSIE

Wat zijn de belangrijkste bevindingen uit de voorgaande paragrafen? We vermelden ze hieronder puntsgewijs.

1. Professionalisering van wat?

Het aanbod van door het economisch domein aanbevolen professionaliseringsactiviteiten (Tabel 5.1) dekt grotendeels de zes basiskwalificaties waaraan alle docenten van het domein dienen te voldoen. Het is voor ons echter zeer de vraag of het in de praktijk haalbaar is om alle zes basiskwalificaties op een masterniveau

te beheersen. Dat geldt met name voor onderzoeksvaardigheden.⁴ Ook kan men zich afvragen of van deeltijd docenten met bijvoorbeeld een eigen onderneming zo'n intensieve inspanning verwacht kan worden.

De aandacht in de uitvoering gaat intussen exclusief uit naar de pedagogische en didactische vaardigheden. Het zijn zonder uitzondering steeds activiteiten die gericht zijn op de *individuele* professionalisering van de docent. Docenten dienen breed inzetbaar te zijn. Er is geen aanbod om de organisatorische competenties van docenten te versterken. Hetzelfde geldt van vakinhoudelijke activiteiten en activiteiten die betrekking hebben op versterking van de relatie met de beroepspraktijk. Het lijkt niet raadzaam er op voorhand vanuit te gaan dat docenten hieraan voldoen. Professionalisering wordt door de meeste betrokkenen gezien als een middel om deficiënties van docenten weg te werken.

Het meest opvallend is de grote verscheidenheid aan thema's waarvoor gekozen is. Vakinhoud, pedagogische en didactische vaardigheden alsook IT-competenties scoren gelijkmatig. In mindere mate is dat het geval voor kennis van het beroep en werkveld (de nadruk ligt op het internationale aspect ervan) en de coachings- en begeleidingsvaardigheden.

Massale evenementen zoals de jaarlijkse Studiedag van het domein en de Onderwijsconferentie van de HvA zijn volgens de docenten minder geschikte instrumenten om aan hun professionaliseringsbehoeften tegemoet te komen. Het is volgens hen te weinig direct toepasbaar in hun dagelijks werk. We constateerden de nodige irritatie over de verplichte deelname eraan zowel bij docenten als bij opleidingsmanagers. Dergelijke irritatie neemt niet weg dat de respondenten dergelijke evenementen als nuttig ervaren.

Op een enkele uitzondering na zijn alle activiteiten eenmalig van karakter.

2. Richting van de professionalisering

Opleidingsmanagers organiseren overwegend *team*professionaliseringsactiviteiten (Tabel 5.2). In het kader van de (verplichte) P&O-gesprekken worden afspraken gemaakt over individuele professionaliseringsactiviteiten. Zij laten een grote verscheidenheid aan ondernomen activiteiten zien. Toch is er een redelijke mate van thematische overeenstemming met het aanbod van het economisch domein, met name op het gebied van coachen, didactiek en onderzoeksvaardigheden. Het merendeel van deze activiteiten is eenmalig, slechts in enkele gevallen is er sprake van een traject dat zich uitstrekt over een langere periode.

Hoewel er een duidelijke differentiatie is tussen beginnende en ervaren docenten, is het niet mogelijk een palet aan professionaliseringsrichtingen te ontwaren waarin het professionaliseringsproces zich voltrekt. Deze bevinding komt overeen met de veelheid aan beleidsdoelen die opleidingsmanagers noemen ten aanzien van docentprofessionalisering: persoonlijke ontwikkeling van de docenten, de juiste mensen op de juiste plaats in de opleiding, het inpassen van de docenten in de speerpunten internationalisering en ondernemerschap, het wegwerken van deficiënties, verbetering van coachen, didactiek en multiculturele sensitiviteit. Een scherpe focus en overeenstemming tussen opleidingen ontbreekt.

⁴ We herinneren aan de opmerking van Sennett (zie hoofdstuk 2) dat men een vak of vaardigheid pas goed beheerst indien men zo'n 10.000 uur geoefend heeft.

Het merendeel van de ondernomen individuele professionaliseringsactiviteiten heeft een onderwijskundig karakter. Nergens wordt melding gemaakt van activiteiten die de relatie met het beroepenveld versterken. Ongeveer een derde van de docenten heeft in 2009-2010 geen professionaliseringsactiviteiten ondernomen, het betreft veelal ervaren en oudere docenten.

3. Aansturing

Er is een stevige consensus onder het (opleidings)management en de afdeling HRM dat de P&O-gesprekken de drager dient te zijn van de individuele professionalisering van docenten. Daar worden afspraken gemaakt over te ondernemen activiteiten. Voor de teamprofessionalisering ontbreekt een vergelijkbaar organisatorisch kader. Ook vonden we teamprofessionalisering niet terug in de beleidsdocumenten van het economisch domein, behalve dat er in algemene termen gesproken wordt over het domein als lerende organisatie en er *pilots* zijn met resultaatverantwoordelijke docententeams. De R&A-plannen spelen als sturingsmechanisme geen rol bij de opleidingsmanagers om de koers en invulling van professionaliseringsactiviteiten te bepalen.

De afdeling Kwaliteit en Accreditatie speelt nauwelijks een rol bij de professionalisering van docenten. Dat geldt zowel beleidsmatig als in het (geringe) eigen aanbod van activiteiten. Er is alleen ondersteuning voor toetscommissies van opleidingen en incidenteel voor curriculumcommissies.

Professionaliseringsactiviteiten zijn zowel aangestuurd als zelfsturend. Professionaliseringsactiviteiten zijn aangestuurd in geval van de didactiek cursus voor beginnende docenten, de activiteiten van de opleidingsteams van docenten en waar het deficiënties in het functioneren betreft. Vakinhoudelijke professionaliseringsactiviteiten vinden zonder uitzondering op eigen initiatief van docenten (zelfgestuurd) plaats. Ervaren docenten zijn van mening dat de vaksecties hier een belangrijker rol zouden kunnen spelen. Dat geldt ook voor het verbeteren van de didactische aanpak en het doen van intervisie. Er is zowel bij de opleidingsmanagers als de docenten een breed draagvlak voor het doen van intervisie.

4. Verschillen tussen docenten

Startende docenten zijn niet geheel tevreden over het huidige inwerkprogramma. Met name de overdracht van collegeprogramma's (opzet, presentatie en toon, planning) en de inwijding in de fijne kneepjes van de organisatie laat nogal eens te wensen over. Er is een duidelijke behoefte aan intervisie en coaching door ervaren collega's. Voor sommigen vervult de opleidingsmanager de rol van coach en vertrouweling.

Oudere docenten zien niet altijd het nut en de noodzaak van professionalisering, ook omdat zij het opvatten als het wegwerken van deficiënties en veel minder als continue professionele ontwikkeling. Professionalisering van docenten wordt dus niet zozeer gezien in het licht van de voortgaande ontplooiing van talenten en kwaliteiten.

5. Professionaliseringsbudget

Over 2010 wordt door het domein substantieel meer geld aan professionalisering van docenten uitgegeven dan in 2009. De toename bedraagt bijna 90%. Het domein voldoet zowel in 2009 als in 2010 aan de CAO-norm om 1,4% van de loonsom te besteden aan scholing. Hier staat tegenover dat het domein noch in 2009 noch in 2010 zijn eigen streefpercentage haalt om 2% van het domeinbudget aan docentprofessionalisering te besteden. Er wordt door de staf naar verhouding veel geld uitgegeven aan scholing, terwijl er aan

onderzoek juist weinig besteed wordt. In beide gevallen is het uit de gegevens van de controller onduidelijk waaraan het geld nu precies is uitgegeven.

Indien we de schijnwerper richten op de afdeling A-3, waaronder vijf opleidingen ressorteren, dan valt op dat in 2010 de participatie van docenten tussen de opleidingen uiteenloopt van 18 tot 43%. Vermoedelijk is niet altijd sprake van een sterke stimulans en motivatie bij de docenten om zich actief in te zetten voor de eigen ontwikkeling. Het totaal van de uitgaven van de opleidingen houdt hiermee *grosso modo* gelijke tred. Vergeleken met 2009 is er sprake van een (enigszins zorgelijke) terugval waarvoor we de verklaring schuldig moeten blijven. Naar verhouding wordt er veel gedaan aan pedagogische en didactische vaardigheden, vooral vanwege de verplichte basiscursus. Er wordt daarentegen weinig activiteit ontplooid op het gebied van onderzoeksvaardigheden. Hetzelfde geldt voor de kennis van het beroepenveld (incl. Engels) en de organisatorische vaardigheden. Coachen en begeleiding mogen zich in een gemiddelde aandacht verheugen, zij het dat er tussen de opleidingen behoorlijke verschillen voorkomen aan professionaliseringsactiviteiten.

6. HBO-DOCENTEN IN SOORTEN EN MATEN?

Veel oudere docenten bouwen nog op de praktijkervaring van 20 jaar geleden. Ze komen niet met actuele onderwerpen. Studenten hebben dat snel in de gaten, want ze zijn door internet goed geïnformeerd. Een docent kan dit compenseren met een grote deskundigheid op het vakgebied (docent financiële opleiding).

6.1 INLEIDING

In hoofdstuk 2 is een model ontwikkeld voor de professionalisering van docenten in het hbo. Als centrale hypothese van dit onderzoek formuleerden we dat de toenemende complexiteit van het docentschap gecombineerd met professionaliseringsactiviteiten van de docenten leidt tot het ontstaan van verschillende typen docenten, bijvoorbeeld docenten die zich toeleggen op vakken en onderzoek, begeleiding van afstudeerwerkstukken en stage, training en coaching, management en de relatie met het beroepenveld. De hypothese is voortgekomen uit de sociologische stelling dat professionalisering van een beroep een vorm van modernisering is die zich kenmerkt door toenemende specialisering. Om aan hogere eisen van professionaliteit te kunnen voldoen, dient men zich op specifieke taken te concentreren.

In het conceptueel model in hoofdstuk 2 (par. 2.6) zijn de kenmerken van de docent als onafhankelijke variabelen genoemd. In hoofdstuk 3 is uitgelegd om welke kenmerken het gaat: leeftijd, opleiding (niveau), werkervaring (binnen en buiten het hbo), omvang van de aanstelling, vakgebied, taakgebied en opleiding (in het economisch domein waar men werkt). Op basis van persoonskenmerken is er dus al sprake van verschillende differentiaties en (mogelijk ook) specialisatie(s) voordat de professionaliseringsactiviteiten beginnen. Het doel van dit hoofdstuk is om te bepalen of er ten gevolge van het professionaliseringsproces een grotere mate van specialisatie van docenten kan worden vastgesteld waaraan een beginnende typologie van hbo-docenten kan worden ontleend.

We gaan hieronder na tot welke uitkomst het proces van professionalisering van de docenten in 2009-2010 heeft geleid. Zien we een uitkristallisering van gespecialiseerde docenttypen of juist niet? Zien we bij individuele docenten een grotere concentratie op enkele taken of juist een grotere variatie van taken? We analyseren allereerst wat docenten, opleidingsmanagers en stafmedewerkers hebben gezegd over de wenselijkheid van specialisering wat betreft de taakinhoud (6.2). Ten tweede gaan we na wat het effect is van de differentiatie tussen jongere en oudere docenten op het proces van professionalisering (6.3). In de derde plaats zijn we geïnteresseerd in de betekenis van aard en omvang van de aanstelling voor het proces van professionalisering (6.4).

Vervolgens vragen we ons af wat het effect is van de (academische) vooropleiding van docenten en de opleiding binnen het domein waar ze werken voor hun professionalisering (6.5). Het gaat in deze paragraaf m.a.w. over de kennis en ervaring als kenmerken van de professionals. Daarna verbreden we de discussie over (mogelijke) specialisering naar de autonomie van docenten in hun werk en de complexiteit van hun werk. In hoofdstuk 2 hebben we betoogd dat autonomie en complexiteit twee belangrijke kenmerken zijn van een professie. (6.6). Tenslotte brengen we in de conclusie de gegevens over specialisering, complexiteit en autonomie van het docentschap in verband met de professionaliteit ervan (6.7).

6.2 SPECIALISTEN OF GENERALISTEN?

In hoofdstuk 5 (par. 5.4.1) is al duidelijk geworden dat er veelal sprake is van eenmalige activiteiten en slechts in een enkel geval sprake van een traject. Dit vormt een aanwijzing dat er niet of nauwelijks sprake is van specialisering van docenten in uiteenlopende typen. Uit de vraaggesprekken komt *grosso modo* eenzelfde beeld naar voren. De goede uitzondering op de regel zijn hier de masterstudies en de promotiestudies. Daar verwerft en verdiept men over een langere periode kennis en inzicht waarbij men zich ook specialiseert. Met verwijzing naar Sennett worden docenten geen onderzoeker door af en toe een cursus onderzoeksvaardigheden te volgen. Hetzelfde geldt voor coaching en begeleiding: men is pas een professionele coach indien men ieder jaar zijn (verplichte) punten met nascholing behaalt en geregistreerd staat in het landelijk register.

In het beleid van het economisch domein wordt gesteld – zo zagen we in hoofdstuk 4 – dat docenten professional dienen te zijn op drie terreinen: onderwijs **[1, 3, 4]**, werkveld **[2]** en kennis en onderzoek **[1]**. Iedere docent dient zich te profileren op één ervan. (*De Beste Business School. Domeinplan DEM, 2007, 14*). Onduidelijk is op welk denk- en werkniveau docenten op genoemde drie terreinen thuis dienen te zijn evenmin als helder is naar welk niveau er geprofileerd dient te worden. Er wordt niet echt gekozen tussen de docent als generalist en de docent als specialist. Er is eerder sprake van een hybride situatie. Of dit leidt tot de beste dan wel de slechtste van alle mogelijke docentwerelden (vrij naar Leibniz) is een open vraag.

In het beleid wordt volgens het hoofd van de afdeling HRM geen rekening gehouden met differentiatie en specialisatie tussen docenten die zou kunnen of moeten uitmonden in verschillende docenttypen. Er is alleen een uitzondering voor beginnende docenten. Voor hen is er wel een apart traject met een speciale OrO-training. Naar zijn mening moet differentiatie verder aan de orde komen in de P&O-gesprekken met de docenten. Hij stelt voorts dat het domein inzet op generalistisch ingestelde docenten zoals geformuleerd in de basiskwalificaties. *‘We zoeken mensen die breed inzetbaar zijn, geen specialisatie in trainers of wiskundedocenten.’* Om deze kwalificaties op een hoger plan te brengen is er een docentenmaster in voorbereiding. Onduidelijk is nog of deze master voor alle docenten van het domein verplicht wordt.

De afdelingsdirecteur uit zich in vergelijkbare termen. *‘Een goede hbo-docent is een duizendpoot en geen vakidoot.’* Hij houdt alleen rekening met verschillende docenttypen als hij moet beslissen over doorstroming van docenten naar andere functies in het domein. Hier tegenover staat de mening van de directeur van het domein. Zij vindt dat je juist de sterke kanten van docenten moet stimuleren. *‘Je hoeft niet allemaal even sterk te zijn, je mag differentiëren.’* Een docent moet een (vak)specialisme hebben om een kennisvoorsprong te hebben ten opzichte van de studenten. Dat dient volgens haar wel verbonden te worden met andere specialismen (vermoedelijk bedoelt ze didactiek, begeleidings- en coachingsvaardigheden, onderzoeksvaardigheden). Haar argument is dat studenten opgeleid worden tot generalisten en dat kan alleen indien ook de docenten generalist zijn of worden. Hier zien we dus een omgekeerde beweging: docenten komen als vakspecialist de hogeschool binnen en dienen zich vervolgens te ontwikkelen tot generalisten.

Hoe denken de docenten zelf over nut en noodzaak van specialisering? Een jongere en een oudere docent merken op dat het voor docenten gemakkelijker is om zich te specialiseren, maar dat in spanning hiermee de studenten juist breed georiënteerde docenten verwachten. *‘Specialiseren is niet nodig. Het is belangrijk*

dat docenten breed inzetbaar zijn; hij is een manusje van alles. Dat verwachten studenten ook. Ze moeten ook goed kunnen begeleiden. Deze opmerking sluit aan bij de mening van de directeur van het domein. Een andere collega nuanceert met de opmerking *dat specialisatie op zichzelf niet nodig is, maar dat iedere docent wel goed geschoold moet zijn voor de taken – zoals projectonderwijs – die hij moet uitvoeren.* Ook hoorden we een docent vertellen dat ze uiteenlopende taken juist leuk vindt, ook omdat ze geen vakdocent is en zich alleen kan ontwikkelen door zich te verbreden.

Maar er klinken onder docenten ook andere geluiden. Zo is er iemand die stelt dat je promovendi c.q. gepromoveerde docenten heel goed kunt inzetten voor specifieke taken. Een ander stelt dat een promotie vakinhoudelijke verdieping en specialisatie kan geven. Zij is een voorstander van een specialisatie van taken voor docenten en vindt een brede inzetbaarheid niet nodig. Als voorbeeld noemt ze dat college geven en organiseren niet altijd goed samengaan. Het maakt plannen lastig en geeft veel stress. Ook hoorden we van een docent, die trainingen geeft en als coach fungeert, dat ze er niet aan moet denken om in de toekomst ook hoorcolleges te moeten geven. Die zijn haar te massaal en te weinig interactief.

We constateren dat de teneur onder docenten is om niet te sterk in te zetten op professionalisering van het docentschap in de vorm van specialisatie. Er kunnen pragmatische overwegingen zijn om wel enige specialisatie toe te staan, bijvoorbeeld als taken vragen om aanvullende scholing en ook in het geval van gepromoveerde docenten die zich – meer dan andere collega's – op onderzoeksvaardigheden en scriptiebegeleiding kunnen toeleggen. Deze bevinding is in overeenstemming met het eenmalig karakter van veruit de meeste professionaliseringsactiviteiten die we in hoofdstuk 5 inventariseerden. Het gemengde oordeel van docenten stemt overeen met het tweeledige karakter in het beleid van het domein ten aanzien van de docent als generalist en specialist.

De slotsom is dat de ondernomen professionaliseringsactiviteiten niet leiden tot een (verdere) specialisatie van het docentencorps van het economisch domein in onderscheiden docenttypen. Er is eerder sprake van een hybride situatie: het merendeel van de docenten wil zelf breed inzetbaar zijn en ambieert een afwisseling van taken. Waar het voor specifieke taken nodig is, wil men graag aanvullende scholing volgen. Dit is in overeenstemming met het beleid van de afdeling HRM (en de uitvoerende opleidingsmanagers) dat inzet op docenten als generalisten.

6.3 DIFFERENTIATIE IN JONGERE EN OUDERE DOCENTEN

Blijkens hoofdstuk 3 verstaan we onder een jongere docent iemand die jonger is dan 35 jaar en minder dan 5 jaar werkzaam is in het hbo. Met een oudere docent bedoelen we een docent die ouder is dan 50 jaar en minimaal 10 jaar werkzaam is in het hbo. De term 'jong' betekent dus jong in leeftijd en in dienstjaren, de aanduiding 'oud' op analoge wijze oud in leeftijd en in dienstjaren.

Jongere docenten geven in de vraaggesprekken – we interviewden een zestal – aan behoefte te hebben aan op hen toegesneden professionaliseringsactiviteiten. Dat geldt niet alleen de (verplichte) didactiekcursus, maar ook intervisie met andere recent begonnen collega's onder leiding van een ervaren, oudere docent. Ze willen ook begeleiding van een oudere docent als coach. Daarnaast is er ook een duidelijke behoefte om hun organisatorische competenties (vertrouwdheid met de organisatie van de hogeschool) te ontwikkelen. Oudere docenten blijken als regel minder actief op het terrein van professionalisering. Ze houden het liefst

zelf hun vak bij en gaan een enkele keer naar bijeenkomsten van het domein of de hogeschool. Sommigen missen de oude vaksecties.

De voorzichtige conclusie kan zijn dat er een asymmetrie bestaat tussen de professionalisering van jongere en oudere docenten. Dat wordt deels in de hand gewerkt door de verplichte didactiek cursus, maar ook door de behoefte om wegwijz te worden in de organisatie en het onderwijs zelf. Er is een duidelijke behoefte aan intervisie en coaching. Oudere docenten lijken minder gemotiveerd. De activiteiten van jonge docenten zijn niet gericht op specialisatie, maar op het voldoen aan de basiskwalificaties van het hbo-docentschap.

6.4 DIFFERENTIATIE NAAR AARD EN OMVANG VAN DE AANSTELLING

De ratio tussen docenten in vaste dienst en docenten in tijdelijke dienst is 78-22% (*Sociale kengetallen DEM*, peildatum: 1-9-2010). De categorie docenten in tijdelijke dienst valt deels samen met de categorie jonge docenten uit par. 6.3. Vandaar dat hier geen nieuwe informatie aan kan worden ontleend. Hoewel het niet in het beleidsdocumenten gedocumenteerd is, liggen langduriger (en dure) professionaliseringstrajecten zoals master- en promotiestudies voor tijdelijk personeel minder in de rede. Met enige nuancering kan hetzelfde gezegd worden over docenten met een kleine deeltijdaanstelling. Zij zullen zich niet zo snel op tijdrovende trajecten storten.

Op een paar uitzonderingen na interviewden we alleen docenten met een voltijdaanstelling. De meesten in deze categorie hadden in 2009-2010 geparticipeerd in professionaliseringsactiviteiten. Het aantal activiteiten varieerde van twee tot vijf. De twee docenten met grotere deeltijd aanstellingen ondernamen twee tot drie activiteiten. We kunnen hier nauwelijks een conclusie aan ontleen, omdat de aard en omvang van de ondernomen professionaliseringsactiviteiten uiteenliepen (zie hoofdstuk 5).

6.5 DIFFERENTIATIE NAAR VAKGEBIED EN OPLEIDING BINNEN HET DOMEIN

De leidende vraag in deze paragraaf is: kunnen er afhankelijk van de academische discipline van de docent verschillen in professionalisering worden waargenomen die leiden tot een zekere specialisatie? En maakt het voor de richting van de professionalisering verschil in welke opleiding een docent werkzaam is?

Zes docenten hebben een masteropleiding gedaan, waarvan twee een economische opleiding. De overige vier studeerden een taal (3x) en rechten (1x). Zeven docenten voltooiden een studie op hbo-niveau, waarvan er zes een economische opleiding deden en één wiskunde deed. Tenslotte was er één gepromoveerde docent (vakgebied: economie, onderwerp: e-commerce). Van één docent weten we niet wat haar opleiding(s)niveau is. Het merendeel van de docenten dat aan professionaliseringsactiviteiten deelnam, hield zich bezig met didactische en/of coachings- en begeleidingscursussen. Er was slechts een enkele docent die zich uitsluitend met activiteiten op het eigen (oorspronkelijke) vakgebied bezighield. Twee docenten bezochten bijeenkomsten van beroepsverenigingen op hun vakgebied (respectievelijk bedrijfsadministratie en wiskundedocenten). Het is opvallend dat de docenten met een economische vooropleiding vaker een bachelor- dan een masteropleiding hebben gevolgd. Het gaat hier veelal om docenten die de kernvakken in een opleiding verzorgen.¹

¹ Dit gegeven bevestigt de bevinding van de Commissie-Veerman (31) dat het docentencorps in het hbo vergeleken met andere Europese landen een naar verhouding laag opleidingsniveau heeft. 4% is gepromoveerd en 46% beschikt over een masterdiploma (70).

We kunnen hieruit concluderen dat het merendeel van de geïnterviewde docenten zich niet primair op hun vakinhoudelijke expertise professionaliseerde, maar zich verbreedde qua expertise op het gebied van didactiek, coaching en begeleiding. Organisatorische vaardigheden en de beroepspraktijk zijn in de ondernomen professionaliseringsactiviteiten vrijwel afwezig. Dat geldt ook voor onderzoeksvaardigheden. Deze uitkomsten zijn in overeenstemming met de opmerking van de directeur van het domein dat docenten binnenkomen als vakspecialist en zich gaandeweg qua expertise verbreden. Maar dat betekent ook dat er geen duidelijke specialisatie(s) zijn aan te wijzen. Tenslotte konden we geen relatie vinden tussen de opleiding waar men werkt en het soort professionaliseringsactiviteiten die docenten ondernomen hebben.

6.6 AUTONOMIE EN COMPLEXITEIT IN HET WERK

Het docentschap is in de afgelopen decennia bepaald complexer geworden: pedagogisch (diversiteit van de studentenpopulatie en de noodzaak van gedragscorrecties), didactisch (competentieleren vraagt om projectmanagement en coachingscapaciteiten), vakinhoudelijk (kennis veroudert sneller) en de gerichtheid op de beroepspraktijk (die snel verandert en ook steeds internationaler wordt). Ook wordt er meer gevraagd op het gebied van de organisatiesensitiviteit (het werken in teams wordt belangrijker, het zijn weg kunnen vinden in een complexe bureaucratie en IT-vaardigheden en e-learning). In hoofdstuk 2 is de complexiteit van het docentschap beschreven in termen van de toegenomen eisen aan het docentschap die kunnen leiden tot (verdere) taakspecialisatie. Dat leidt tot de uitvoering van moeilijker taken – we herinneren aan Luhmann's typering van het hanteren van complexe routines in onhelder gedefinieerde situaties – en daarmee tot leren in het werk. Hiertegenover staat dat taaksplitsing op haar beurt een afname van complexiteit in het docentschap tot gevolg heeft.

Autonomie en complexiteit van de taakuitoefening zijn een articulatie van de professionaliteit van de docenten. De mate waarin zij aanwezig zijn is ook een indicatie van het docentschap als professie. Onze belangstelling hiervoor komt op uit de eerste onderzoeksvraag naar de doelstellingen van de professionalisering van docenten. We gaan in deze paragraaf eerst na wat (opleidings)managers en stafmedewerkers hierover hebben opgemerkt. Daarna komen de docenten zelf aan het woord. Hoe kijken zij aan tegen de autonomie en complexiteit van hun werk?

Het hoofd van de afdeling HRM merkt op dat naar zijn schatting 30-40% van het docentencorps op academisch niveau geschoold is. Het economisch domein heeft van het opleidingsniveau geen centrale registratie in de personeelsdossiers. Zijn uitgangspunt is dat de docent één niveau hoger opgeleid is dan waarop men als docent optreedt. Wie in het hbo werkt, zou dus zelf op masterniveau moeten zijn opgeleid. *'Het gaat om het niveau van denken en het abstractieniveau.'* De directeur van de afdeling merkt ter aanvulling op dat *'het goed is als we meer gepromoveerden aannemen, zodat deze wijze van denken meer in de organisatie wordt opgenomen.'*

We tekenen hierbij aan dat tussen beide opmerkingen een zekere spanning bestaat: wie gepromoveerden aantrekt – om het onderzoek in het hbo te versterken – krijgt docenten in huis die twee niveaus hoger opgeleid zijn dan het hbo-niveau waarop men opleidt. De opleidingsmanagers zijn verdeeld over de vraag of een hbo-docent dient te beschikken over een academische vooropleiding met bijbehorend denk- en werkniveau. De complexiteit van het docentschap zit voor alle belanghebbenden – dus ook de docenten zelf – vooral ook in de combinatie van zeer uiteenlopende taken.

De directeur van het economisch domein en de afdelingsdirecteur gaan er beiden van uit dat docenten – in ieder geval een deel van hen – zichzelf zullen blijven ontwikkelen. *‘Het hoort bij de eigen verantwoordelijkheid van de docent.’* Eerstgenoemde merkt ook op dat docenten in een meester-gezel relatie staan met de studenten. De beginnende beroepsbeoefenaar leert van de ervaren beroepsbeoefenaar het beroep. *‘Meester heeft iets te maken met de professie waarvoor je opleidt.’* Het hoofd van Kwaliteit en Accreditatie stelt dat hbo-docenten in de eerste plaats solisten zijn, die juist om dat te kunnen zijn ook (inhoudelijk) moeten samenwerken in teamverband.

Hoewel de meeste opleidingsmanagers hechten aan het samenwerken van docenten in teamverband en ook investeren in teamprofessionalisering, is het opmerkelijk dat ze als regel binnen de gestelde kaders tamelijk veel ruimte geven aan de autonomie van hun docenten. Enkele van hen zeiden te sturen op afstand. *‘Ik geef niet echt leiding, maar kijk wat er her en der in het docententeam opborrelt en leeft.’... Ik wil de kwaliteiten van docenten ontdekken, vertrouwen schenken en hen volgen op afstand. Indien er bijvoorbeeld van het nieuwe werkplaatsconcept wordt afgeweken vindt er zeker bijsturing plaats. Dat geldt ook voor wie meer hoor- en werkcolleges zou willen invoeren, omdat werken in projecten nu eenmaal hoort bij competentiegericht onderwijs.’*

Hierbij tekenen we aan dat het erop aankomt hoe leidinggevers de kaders opvatten. De teneur onder de opleidingsmanagers is dat de autonomie van de docenten vooral in zelfsturende teams zit (vgl. par. 2.2). Maar de individuele autonomie is niet verdwenen, met name waar het de professionele ontwikkeling betreft. Zoals een andere manager opmerkt: *‘Een goede hbo-docent is intrinsiek gemotiveerd en zelfsturend. Hij werkt aan zijn eigen ontwikkeling.’*

De complexiteit van het docentschap komt o.a. tot uiting in het niveau waarop docenten zijn opgeleid danwel opgeleid zouden behoren te zijn. Een toenemende complexiteit zou dan een hoger opleidingsniveau van docenten vragen. Hoe denken zij hier zelf over? Docenten die zelf een vooropleiding hebben op hbo-niveau zijn – weinig verrassend – van mening dat een academische opleiding voor hbo-docenten niet zo belangrijk is. Onder de docenten die op academisch niveau zijn opgeleid, liggen de meningen verdeeld. Sommigen vinden een academisch niveau belangrijk voor hbo-docenten. Er is de noodzaak van *‘een goede vakkennis en niet alleen het toepassen van trucjes en het rigide werken met economische modellen. Je moet ook kunnen overbrengen waarom ze niet kloppen.’* Daar staat tegenover dat andere docenten een hbo-opleidingsniveau voldoende vinden. Er zijn ook docenten die op het niveau van het opleidingsteam pleiten voor een mix van hbo-opgeleide en academisch gevormde docenten. Er is dus geen vanzelfsprekende vereenzelviging van de meester (in relatie tot de gezel) met de master!

Meerdere docenten noemen opmerkelijk genoeg als argument tegen een academisch opleidingsniveau dat de afstand met de studenten, veelal met een mbo-vooropleiding, te groot wordt en er gemakkelijker wrijvingen ontstaan. Het is natuurlijk de vraag of dit een valide argument is, zeker gegeven de toegenomen complexiteit van het docentschap. Men zou even goed kunnen stellen dat het niveau van de instromende studenten in het hbo substantieel verhoogd moet worden. Hoe dit ook zij, lang niet alle docenten delen de opvatting van het hoofd HRM dat men zelf op academisch niveau moet zijn opgeleid om op hbo-niveau les te kunnen geven.

In het verlengde hiervan vindt het merendeel van de docenten dat een promotiestudie aan het doel voorbijschiet in het hbo. Zo merkte iemand op: *'Gepromoveerd zijn en een academisch niveau is niet zo belangrijk. Wat kan een gepromoveerde docent van zijn kennis kwijt in het hbo? Ik zou in dat geval aan de universiteit willen lesgeven.'* Voor onderzoeksvaardigheden is een promotiestudie niet nodig, zo luidt de communis opinio. Niet iedereen is er trouwens van overtuigd dat het beschikken over onderzoeksvaardigheden van belang is voor hbo-docenten, zelfs de enige gepromoveerde docent die we interviewden toonde zich hierover sceptisch.

Ten aanzien van de autonomie in het werk komen er uit de interviews met de docenten *grosso modo* drie dingen naar voren. Allereerst zijn docenten geboren individualisten die graag zelfstandig hun werk verrichten. Ten tweede werken ze ook samen in teams, meestal georganiseerd rond het projectonderwijs in het kader van het competentiegericht opleiden. De wijze waarop curricula zijn georganiseerd geeft een onderlinge afhankelijkheid en dus de noodzaak tot samenwerking. In de derde plaats worden – met name door oudere docenten – de oude vakgroepen of vaksecties gemist. De nieuw gevormde vaksecties zijn te vrijblijvend: ze hebben geen vaste taken en bevoegdheden. Een jonge docent merkte op: *'Iedereen werkt op een eiland. Docenten ontmoeten elkaar alleen als er samen iets gedaan moet worden. Daarbuiten zie je elkaar niet en is iedereen een individualist. Er wordt geen tijd genomen om kennis en ervaring te delen of dingen samen op te bouwen. De docenten krijgen veel vrijheid, maar moeten wel veel zelf uitzoeken. De opleidingsmanager is een volger die geen richting aangeeft welke kant we op moeten.'* We interpreteren dat zo: (beroeps)autonomie is een medaille met twee kanten ofwel vrijheid is tegelijk een last.

6.7 CONCLUSIE

Wat is de oogst van de voorgaande paragrafen? We vermelden hieronder puntsgewijs onze conclusies.

1. Het management en de stafafdelingen kiezen niet echt tussen de docent als generalist en de docent als specialist. Er wordt wel verdieping en versterking van vaardigheden nagestreefd, maar tegelijk dienen docenten zich te verbreden. De teneur onder docenten is om niet sterk in te zetten op hun professionalisering in de vorm van specialisatie. Er kunnen overwegingen zijn om wel specialisatie toe te laten, bijvoorbeeld als specifieke taken om aanvullende scholing vragen. Eenzelfde beeld komt naar voren bij de opleidingsmanagers: zij zien docenten vooral als *allrounders* die breed inzetbaar zijn.
2. Er is een zekere asymmetrie tussen de professionalisering van jongere en oudere docenten. Dat wordt deels in de hand gewerkt door de verplichte didactiek cursus, maar ook door de behoefte om wegwijs te worden in de organisatie en het onderwijs zelf. Er is een duidelijke behoefte aan intervisie en coaching. Oudere docenten lijken minder gemotiveerd en hechten meer aan de vaksectie als drager van professionalisering. De activiteiten van jonge docenten zijn niet gericht op specialisatie, maar op het voldoen aan de basiskwalificaties van het hbo-docentschap.
3. Het opleidingsniveau van de docenten en de opleiding waarbinnen ze werken leiden niet tot verschillen in de richting waarin men zich professionaliseert. Het merendeel van de docenten hield zich niet primair met hun vakinhoudelijke expertise bezig, maar verbreedde zich qua expertise op het gebied van didactiek, coaching en begeleiding. Organisatorische vaardigheden en de beroepspraktijk zijn in de ondernomen professionaliseringsactiviteiten vrijwel afwezig. Dat geldt ook voor onderzoeksvaardigheden. Deze

uitkomsten zijn in overeenstemming met de opmerking van de directeur van het domein dat docenten binnenkomen als vakspecialist en zich gaandeweg qua expertise verbreden. Maar dat betekent ook dat er geen duidelijke specialisering is aan te wijzen.

4. Het hogere management en het hoofd HRM achten een opleiding op academisch niveau noodzakelijk voor docenten van het domein. De opleidingsmanagers zijn verdeeld over de vraag of een hbo-docent dient te beschikken over een academische vooropleiding met bijbehorend denk- en werkniveau. Ook lang niet alle docenten delen de opvatting dat men zelf op academisch niveau moet zijn opgeleid om op hbo-niveau les te kunnen geven. Er zijn docenten die op teamniveau pleiten voor een mix van hbo-opgeleide en academisch gevormde docenten. De complexiteit van het docentschap zit voor alle belanghebbenden vooral in de combinatie van zeer uiteenlopende taken (en dus in de breedte).

5. Het management en het hoofd HRM zijn van oordeel dat er meer gepromoveerde docenten nodig zijn in het economisch domein, met name om het onderzoek en onderzoeksvaardigheden in het onderwijs een flinke impuls te geven. Het merendeel van de docenten is sceptisch over het belang van promotiestudies in het hbo.

6. Het hogere management en het hoofd K&A zien de autonomie van de docent vooral tot uiting komen in de individuele verantwoordelijkheid voor de eigen professionele ontwikkeling. In de uitoefening van het docentschap zelf zijn docenten overwegend solistisch ingesteld. Maar om dat te kunnen zijn moet er (ook) samengewerkt worden. Voor de opleidingsmanagers zit de autonomie van de docenten vooral in zelfsturende teams. Ook bij hen is de individuele autonomie vooral verbonden met de professionalisering. Onder de docenten komen drie dingen naar voren: (a) ze zien zichzelf als individualisten die zelfstandig hun werk verrichten, (b) ze werken ook samen in teams omdat het projectonderwijs dat van hen vergt en (c) de vaksecties-oude-stijl met vaste taken en bevoegdheden worden (door oudere docenten) gemist.

7. Onze centrale hypothese wordt niet bevestigd: er is geen sprake van specialisering, geen zich uitkristalliserende trajecten of afsplitsing van taken in het hbo-docentschap; en dus in die zin ook geen professionalisering. Dat wordt versterkt door het ontbreken van een (substantiële) autonomie voor docenten. De gegevens laten het niet toe om op basis van uiteenlopende professionaliseringstrajecten een typologie van docenten te formuleren.

8. Er is ons inziens sprake van een hybride situatie met twee tegengestelde tendensen die op gespannen voet staan met elkaar en zorgen voor een fragiel evenwicht in het hbo-docentschap. De ene tendens is die van een groeiende *complexiteit* van het docentschap en dat in meerdere dimensies ervan: vakinhoudelijk, beroepsgericht, pedagogisch en didactisch, coaching en begeleiding alsook tenslotte organisatorisch. Bovendien wordt er steeds vaker in docententeams aan onderwijsprojecten gewerkt. Veel professionaliseringsactiviteiten staan in het teken van het verwerken van deze vormen van complexiteit. In dit opzicht is er sprake van een meerdimensionaal proces van *professionalisering*.

De andere tendens is die van een afnemende (beroeps) *autonomie* en ook hier in meerdere opzichten: de individuele professional, de docenten als beroepsgroep, een afnemende specialisatie (het verdringen van de specifieke vakinhoud ten gunste van generieke vaardigheden op het gebied van didactiek en coaching),

de overmacht van de logica van het management (het marktvertoog) ten opzichte van de logica van de onderwijsprofessionals (het professionele vertoog). Veel professionaliseringsactiviteiten staan (ook) in het teken van de verbreding van het hbo-docentschap. In dit opzicht is er sprake van een eveneens meerdimensionaal proces van *deprofessionalisering*.

Specialisering en verbreding gaan dus gelijk op, niet zelden in dezelfde activiteiten. Tegelijk staan ze op gespannen voet met elkaar: ze roepen elkaar op en bestrijden elkaar ook in de persoon van de docent (met een verscheurde beroepsidentiteit als mogelijke consequentie), maar ook in de organisatorische kaders van beleid en bestuur. In een wijsgerige term uitgedrukt: professionalisering en deprofessionalisering staan in een dialectische verhouding tot elkaar.

7. CONCLUSIES, AANBEVELINGEN EN DISCUSSIE

Onderwijs volgen is een voortdurend, wederkerig en hiërarchisch proces, waarbij de student en docent actief betrokken zijn en waar de docent de professionele autoriteit representeert. (Lorenz et al, 2008, 190)

7.1 INLEIDING

In dit hoofdstuk vermelden we allereerst de belangrijkste conclusies uit de hoofdstukken 4, 5 en 6 (7.2). Per hoofdstuk kiezen we voor een centrale conclusie die het antwoord vormt op de betreffende deelvraag (zie hoofdstuk 1). De deelvragen waren:

1. Wat is de doelstelling van de professionalisering van docenten binnen een economisch domein? (beschreven in hoofdstuk 4)
2. Welke activiteiten worden er verricht en welke invloed hebben verschillende interne belanghebbenden (directie, opleidingsmanagement, staf en docenten) op het professionaliseringsproces? (beschreven in hoofdstuk 5)
3. Welke typen van hbo-docenten kunnen met betrekking tot het professionaliseringsproces worden onderscheiden? (beschreven in hoofdstuk 6)

Iedere conclusie mondt uit in enkele aanbevelingen. Hierna bespreken we onze centrale hypothese (7.3) en gaan we vervolgens in discussie over de resultaten van ons onderzoek, met name ook tegen de achtergrond van de gekozen sociologische theorie van de professies in hoofdstuk 2. De leidende vraag is in hoeverre we het hbo-docentschap kunnen typeren als een professie-in-ontwikkeling (7.4).

7.2 CONCLUSIES EN AANBEVELINGEN

Conclusie 1

Volgens de *EU* heeft de docent een centrale rol als het gaat om de verbetering van de onderwijskwaliteit van het hoger onderwijs. Docenten moeten om deze reden beter gekwalificeerd zijn. Er worden echter geen kwaliteitseisen voor docenten genoemd. Hetzelfde geldt van de randvoorwaarden zoals facilitering en financiering. De enige kwaliteitseis die in de beleidsstukken van de *Rijksoverheid* wordt beschreven is de (academische) vakkennis van de hbo-docent. In landelijke beleidsstukken wordt aangedrongen op een verhoging van het percentage hbo-docenten met een masterdiploma of PhD. Er wordt niet aangegeven hoe deze doelen gerealiseerd moeten worden.

Ook in de *CAO-HBO* en andere stukken van de sociale partners worden geen kwaliteitseisen voor docenten genoemd. In de CAO zijn sinds 2006 echter wel concrete voorwaarden opgenomen voor de scholing van docenten. Uit de tekst blijkt dat de sociale partners de scholing van hbo-docenten niet willen beperken tot vergroting van academische kennis, maar ook de ontwikkeling van andere competenties nastreven. De enige (financiële) carrièremogelijkheid voor docenten die de CAO biedt is nog steeds de zogenaamde 'managementroute'.

Bij de *hogeschool* en het *economisch domein* is in verschillende beleidsstukken een totaalpakket van kwaliteitseisen voor de hbo-docent beschreven. Het totaalplaatje geeft de indruk dat er weliswaar overlap bestaat tussen de documenten, maar er (nog) geen eenduidig beeld is van het doel van het professionaliseringsbeleid. Bovendien is er in de opeenvolgende documenten een opeenstapeling van doelen zonder dat daar randvoorwaarden en criteria mee verbonden worden. De enige methode die in de

beleidsstukken genoemd wordt om deze kwaliteitseisen te realiseren is scholing in de vorm van cursussen en trainingen. Voor sommige kwaliteitseisen, zoals 'verbinding met het beroepenveld', 'ondernemerschap' of 'internationalisering' is dit niet de meest logische (voor de hand liggende) ontwikkelingsmethode.

Ervaring of betrokkenheid met het beroepenveld wordt door het merendeel van de geïnterviewde managers en docenten genoemd als één van de belangrijkste kwaliteitseisen voor hbo-docenten. Een andere belangrijke kwaliteitseis zijn de didactische en agogische vaardigheden. Ook vakkenkennis wordt belangrijk gevonden. Over het vereiste niveau hiervan wordt verschillend gedacht. Een deel van de geïnterviewden sluit zich aan bij de visie van de Rijksoverheid en sociale partners dat zoveel mogelijk hbo-docenten minimaal over een masterdiploma moeten beschikken. Een ander deel van de geïnterviewden vindt dit minder relevant of meent zelfs dat de hbo-student behoefte heeft aan zowel master- als bachelorgeschoolde docenten. Tenslotte blijken de meningen over de noodzaak van onderzoeksvaardigheden verdeeld te zijn: de docenten staan hier in het algemeen kritisch tegenover, de opleidingsmanagers zijn veel positiever.

Aanbeveling 1: *Formuleer een beperkt aantal doelen voor professionalisering en voeg hier concrete randvoorwaarden aan toe.*

Aanbeveling 2: *Voorzie in professionaliseringsactiviteiten waarin alle basiskwalificaties zijn vertegenwoordigd. Dat geldt met name voor activiteiten betreffende vakdiscipline en vertrouwdsheid met de organisatie.*

Conclusie 2

Het aanbod van het economisch domein dekt grotendeels de zes basiskwalificaties waaraan docenten volgens het hrm-beleid dienen te voldoen, t.w. onderwijskundige expertise, didactische vaardigheden, coachingsvaardigheden, in staat zijn om in de Engelse taal les te geven en assessmentvaardigheden. Dit aanbod is echter eenzijdig gericht op pedagogische en didactische vaardigheden. Professionalisering wordt niet zozeer opgevat als de voortgaande ontplooiing van talenten en kwaliteiten, maar als middel om deficiënties van docenten weg te werken.

Opleidingsmanagers organiseren overwegend teamprofessionaliseringsactiviteiten. In het kader van de P&O-cyclus maken zij met docenten afspraken over individuele professionaliseringsactiviteiten. Ze laten een grote verscheidenheid aan activiteiten zien. Er is een redelijke mate van thematische overeenstemming met het aanbod van het economisch domein, m.n. op het gebied van coaching, didactiek en onderzoeksvaardigheden. Onderwijskundige activiteiten zijn nogal dominant ten opzichte van andere professionaliseringsactiviteiten. Op een enkele uitzondering na zijn alle activiteiten eenmalig van karakter en gericht op korte termijn doelen. Er is dus geen sprake van professionaliseringstrajecten. De uitzondering hierop zijn masterstudies en promotietrajecten. Zelfsturing van docenten in deze komt beduidend vaker voor dan aansturing door de leidinggevende.

Er bestaat consensus onder opleidingsmanagers en de afdeling HRM dat de P&O-cyclus de drager dient te zijn van de individuele professionalisering van docenten. Op deze wijze hebben opleidingsmanagers een relatief grote invloed – vergeleken met andere belanghebbenden – op de keuzes die docenten maken. Ongeveer een derde van de docenten heeft in 2009-2010 geen professionaliseringsactiviteiten ondernomen.

Er is bij alle belanghebbenden een breed draagvlak voor het doen van intervisie. Dat geldt niet voor het behalen van de mastergraad en het doen van een promotiestudie. Over het eerste zijn de docenten nogal verdeeld, het tweede vinden zij onnodig voor een hbo-docent. Onderzoeksvaardigheden in het onderwijs en de deelname aan kenniskringen worden positiever gewaardeerd.

Over 2010 is door het economisch domein substantieel meer geld aan professionalisering van docenten uitgegeven dan in 2009. De toename bedraagt bijna 90% . De cijfers geven geen zuiver beeld van de uitgaven voor docentprofessionalisering. Zo valt in de opstelling van de cijfers over 2010 de naar verhouding grote uitgavenpost voor scholingsactiviteiten van de staf het meest op. Indien we deze post buiten beschouwing laten, bedraagt de toename 20%. Het domein haalt over beide jaren wel de CAO-norm van 1,4% van de loonsom, maar niet het zelfgekozen doel van 2% van het domeinbudget. Voor een grote afdeling worden de dalende uitgaven zorgelijker, omdat het totaal aantal docenten in 2010 met ongeveer 50% is toegenomen ten opzichte van 2009. Naar verhouding wordt er veel geld besteed aan pedagogische en didactische vaardigheden. Er wordt daarentegen weinig uitgegeven aan onderzoeksvaardigheden, kennis van het beroepenveld (incl. Engels) en organisatorische vaardigheden. Coaching en begeleiding hebben een gemiddeld uitgavenpatroon, zij het dat er grote verschillen zijn tussen de opleidingen.

Aanbeveling 3: *Maak de uitgaven van professionalisering inzichtelijk. Zorg voor eenduidige normen voor professionaliseringsuitgaven. En: geef meer aandacht aan 'goedkopere' professionaliseringsmogelijkheden zoals intervisie. Inventariseer de interne expertise binnen het docentencorps die gebruikt kan worden voor professionaliseringsactiviteiten van collega's.*

Aanbeveling 4: *Professionaliseringsgelden zouden meer evenredig verdeeld moeten worden over alle vijf competenties waarover docenten dienen te beschikken.*

Conclusie 3

Het management en de stafafdelingen kiezen beleidsmatig niet echt tussen de docent als generalist en de docent als specialist. Dat geldt ook voor de docenten. De feitelijk ondernomen professionaliseringsactiviteiten leiden niet tot *specialisatie* van docenten. Ze bieden vooral een versterking van de professionaliteit van docenten in de breedte. Met name van de vakdocenten geldt dat zij zich verbreden tot generalisten. Er is wel een zekere differentiatie in de professionalisering van jongere en oudere docenten. Oudere respondenten hechten aan de vaksectie als drager van professionalisering. Zij zien niet altijd nut en noodzaak om blijvend te leren. Ook vinden zij dat het aanbod aan activiteiten niet goed aansluit bij hun behoeften. Dat geldt i.h.b. de manier waarop ze gemotiveerd worden: niet vanuit achterstanden of een verplichting, maar vanuit de erkenning voor hun ervaring en senioriteit. De activiteiten van jongere docenten zijn niet gericht op specialisatie, maar op het voldoen aan de basiskwalificaties van het hbo-docentschap. Zij hebben behoefte aan coaching door meer ervaren collega's.

De *complexiteit* van het docentschap blijkt onder andere in het wenselijk geachte opleidingsniveau van docenten. Het hogere management en de afdeling HRM vinden een opleiding op academisch niveau noodzakelijk, de opleidingsmanagers zijn erover verdeeld. Zij vinden ervaring in het beroepenveld en didactische capaciteiten zeker zo belangrijk voor docenten. Onder docenten zijn de meningen hierover evenzeer verdeeld, met name onder hen die zelf academisch (op masterniveau) zijn opgeleid. Docenten met

een hbo-vooropleiding achten een academische opleiding niet zo belangrijk. Meesterschap is voor hen niet zonder meer masterschap. De complexiteit van het docentschap zit voor alle belanghebbenden vooral in de combinatie van zeer uiteenlopende taken (en dus in de breedte).

Wat betreft de *autonomie* van de docent komt eveneens een gemengd beeld naar voren. De *individuele* verantwoordelijkheid blijkt voor het hogere management en de afdeling HRM uitsluitend in de intrinsieke motivatie van de docent voor de eigen professionele ontwikkeling. Docenten zien zichzelf daarentegen ook als individualisten in de zelfstandige uitoefening van hun werk. Opleidingsmanagers zien de autonomie van docenten vooral in *zelfsturende teams* tot uiting komen. Docenten stellen dat ze op basis van hun individuele beroepsautonomie ook samenwerken in teams indien het projectonderwijs dat van hen vergt. Samenwerken in teams is echter alleen mogelijk als de specialisatie en daarmee de diversiteit van docenten in het team wordt gewaardeerd, erkend en gebruikt.

Aanbeveling 5: *Durf bij het professionaliseringsbeleid te differentiëren naar typen (en specialisaties van) docenten. Houd bij de communicatie over professionalisering rekening met (zeer) ervaren docenten, die erkenning zoeken voor de door hen opgebouwde kennis en expertise.*

Aanbeveling 6: *Onderzoek de mogelijkheid (inclusief de hiervoor noodzakelijke faciliteiten) om aan iedere beginnende docent een ervaren docent als coach toe te wijzen.*

Aanbeveling 7: *Ga over tot de vorming van communities of practice die multidisciplinair samengesteld zijn. Tot hun taken zou kunnen behoren: de ontwikkeling van de vakinhoud(en) en didactiek, het doen van intervisie, de bewaking van de kwaliteit van het onderwijs en een formele rol bij de werving en selectie van nieuwe docenten.*

7.3 DE CENTRALE HYPOTHESE: GEEN GEDIFFERENTIEERDE TRAJECTEN

Onze *centrale hypothese* wordt niet bevestigd: er is geen sprake van specialisering, noch van zich uitkristalliserende trajecten of afsplitsing van taken in het hbo-docentschap; in die zin is er dus ook geen professionalisering. De gegevens laten het niet toe om op basis van uiteenlopende professionaliseringstrajecten een typologie van docenten te formuleren.

De hypothese is ook niet geheel verworpen. Ter nuancering kan worden opgemerkt dat er docenten zijn die bezig zijn met een masteropleiding of met een promotiestudie danwel een coachingstraject volgen. In die gevallen kan men spreken van een *professionaliseringstraject*. Onduidelijk is evenwel of die trajecten zich ook vertalen in specifiekere taakstellingen van deze docenten. Daarnaast kan worden opgemerkt dat er een zekere differentiatie is tussen de activiteiten van beginnende en ervaren docenten. Maar in dit geval kan niet gesproken worden van specialisatie, omdat beginnende docenten geleidelijk aan vanzelf ervaren docenten worden.

7.4 DISCUSSIE: EEN PROFESSIONE-IN-ONTWIKKELING?

Kunnen we het hbo-docentschap op basis van ons onderzoek interpreteren als een professie-in-ontwikkeling? We zouden de discussie hierover – met de lezers van dit rapport – graag verder willen voeren aan de hand van een drietal thema's, te weten:

1. De complexiteit van het docentschap
2. Het beoogde of noodzakelijke niveau van professionalisering
3. De (individuele) autonomie van de docent versus de diversiteit in teams

1. De complexiteit van het docentschap

Het hbo-docentschap deelt in de meeste kenmerken waaraan een professie volgens de sociologische theorievorming (zie voor een beknopte schets hoofdstuk 2) zou moeten voldoen. Dat geldt vooral de *complexiteit* van de benodigde expertise die ook nog eens heel erg uiteenlopend van aard is. Ze is in de afgelopen periode ook toegenomen. We noemen de pedagogische taak inzake gedrag en diversiteit van studentenpopulaties en ook de begeleidings- en coachingstaken als gevolg van het competentiegericht opleiden. We noemen ook onderzoek als noodzakelijke vaardigheid in een samenleving waarin kennis aan verandering onderhevig is.

De toegenomen complexiteit van het docentschap vraagt – en dat is *onze uiteindelijke aanbeveling* – om specialisatie op twee van de vijf bekwaamheden van docenten, en dat vervolgens in drie combinaties: (1) vakinhoud/ onderzoek en didactiek, (2) beroepspraktijk en didactiek/coaching, of (3) vakinhoud/onderzoek en beroepspraktijk. Een combinatie didactiek-coaching is onwenselijk, omdat zowel de vakinhoud als de beroepspraktijk ontbreekt en er dan een categorie agogen zonder inhoudelijke binding ontstaat die volstrekt inwisselbaar is met ieder ander domein. Een vercoaching van het docentschap is onwenselijk.

In het kader van de arbeidsdeling en de complexiteit van de onderwijsorganisatie is het onderwijsmanagement een eigen specialisatie. Het onderwijsmanagement is moeilijk te combineren met bovenstaande driedeling en vraagt in de hogeschoolorganisatie om een eigen professionaliseringsproces. Het onderwijsmanagement vraagt een brede kijk op hetgeen de specialisten in de klas te berde brengen.

2. Het beoogde en het noodzakelijke niveau van professionalisering

De complexiteit van het docentschap zit voor alle belanghebbenden vooral in de combinatie van zeer uiteenlopende taken (en dus in de breedte). Hierbij plaatsen we de volgende kanttekening. Coachings- en onderzoeksvaardigheden en andere kunnen niet tegelijk op hetzelfde (academische) niveau beoefend worden. Bovendien vragen ze om uiteenlopende kwaliteiten die slechts zelden in één en dezelfde persoon gevonden worden. Het is voorts ongewenst om onderzoeksvaardigheden te ontkoppelen van de academische disciplines. Ze zijn namelijk niet geïsoleerd van een vakgebied te leren. Bij masterstudies en promotieonderzoek gaat het niet primair om het vergroten van de onderzoeksvaardigheden, maar om het verwerven van nieuwe kennis en inzicht.

We achten het van belang dat voor de twee specialisaties van de docent zoveel mogelijk de gangbare, formele standaarden worden gevolgd om het vereiste niveau vast te leggen: een vakopleiding op master- of eventueel bachelorniveau, beheersing van de Engelse taal op het niveau van het *Cambridge Certificate in Advanced English* (voor beginnende docenten eventueel het lagere niveau van het *First Certificate in*

English), coaching en begeleiding met jaarlijks te behalen punten en certificaten (inclusief registratie bij de Nederlandse Orde van Beroepscoaches). Het aanbieden van een docentmaster in de nabije toekomst voor *alle* genoemde basiskwalificaties lijkt ons te hoog gegrepen. Dat geldt m.n. voor onderzoeksvaardigheden. Er is veel meer tijd, inspanning en ervaring nodig om het gewenste niveau te bereiken.

In andere professies (dan het docentschap in het hbo) is het gebruikelijk dat de beginnende professional voldoet aan de minimumvereisten voor haar functie. In het hbo worden docenten aangesteld die (nog) niet voldoen aan alle basiskwalificaties van het docentschap. Een groot deel van het professionaliseringsgeld gaat naar deze categorie. Een verplichte didactische cursus zou niet nodig moeten zijn. Een verzachtende omstandigheid is natuurlijk dat het hbo graag vakmensen uit de beroepspraktijk als docent aantrekt. Zij moeten *on-the-job* getraind en opgeleid worden.

We herinneren op deze plaats aan Sennet (2008, 277) die op basis van ervaringsgegevens stelt dat er ongeveer 10.000 uur (ruim 6 jaar voltijds!!) oefening nodig is om een vak of vaardigheid goed te leren beheersen. Alleen bij master- en promotiestudies is er uit de aard der zaak sprake van langdurige(r) professionaliseringstrajecten die ook tot meer (vakinhoudelijke) specialisatie leiden. Voor onderzoeksvaardigheden in het kader van het onderwijs en/of een kenniskring is dat mogelijk ook het geval.

3. De (individuele) autonomie van de docent versus de diversiteit in teams

Wat het docentschap ontbeert van een professie is de *autonomie*, d.w.z. de zeggenschap over de vormgeving van het eigen beroep. Als de professionele ruimte van docenten versterkt wordt – wij denken met name op het niveau van teams en vaksecties – met bijbehorende zeggenschap en bevoegdheden, dan kan in de nabije toekomst het hbo-docentschap uitgroeien tot een volwaardige professie. Te denken valt aan de vorming van *communities of practice* die multidisciplinair samengesteld zijn (in plaats van de monodisciplinaire vaksecties). Tot hun taken zou kunnen behoren: de ontwikkeling van de vakinhoud(en) en didactiek, het doen van intervisie, de bewaking van de kwaliteit van het onderwijs en een formele rol bij de werving en selectie van nieuwe docenten.

De diversiteit van docenten – die in teams of *communities of practice* samenwerken – vinden we te weinig terug in het geformuleerde professionaliseringsbeleid van de hogeschool en het economisch domein. Het gaat steeds om doelstellingen die gelden voor 'de' docent. Uit de gesprekken met managers en hoofden van stafdiensten blijkt dat ook bij de uitvoering van het beleid geen onderscheid wordt gemaakt tussen verschillende typen docenten. Is dit terecht? Tijdens onze gesprekken met docenten zagen wij grote verschillen tussen enerzijds oudere, meer ervaren docenten en anderzijds jongere collega's met weinig onderwijservaring. Niet zelden bleken oudere docenten minder gemotiveerd te zijn tot leren.

Wordt de ervaring van de oudere docenten wel voldoende gebruikt en gewaardeerd door de organisatie, zo vragen wij ons af. Beginnende docenten hebben behoefte aan het delen van kennis met oudere collega's, bij voorkeur één vaste collega waarmee een vertrouwensband opgebouwd kan worden. In de praktijk fungeren de opleidingsmanagers in het eerste werkjaar in veel gevallen als informele coach.

Het tekort aan beroepsautonomie maakt dat we het docentschap evengoed kunnen typeren in termen van deprofessionalisering, dat wil zeggen het raakt verder verwijderd van een professie. Er vindt zoals we in hoofdstuk 6 constateerden niet of nauwelijks specialisatie plaats, in veel gevallen beslissen docenten niet mee(r) over de ontwikkeling van hun onderwijsprogramma's, maar zijn ze gedegradeerd tot uitvoerders van onderwijsprojecten die door anderen bedacht zijn. Het competentiegericht opleiden heeft er vaak toe geleid dat de vakinhoudelijke eisen (de academische discipline en onderzoeksvaardigheden) van docenten naar de marge verschoven zijn. We zagen dat in hoofdstuk 5 indirect terugkomen in de harde cijfers over het budget.

Vervolgens merken we op dat docenten in zeer beperkte mate betrokken zijn bij de werving en selectie van nieuwe collega's. Ze formuleren daardoor niet zelfstandig de kwaliteitseisen waaraan moet worden voldaan. Zoals in hoofdstuk 5 vermeld zien met name oudere docenten met lede ogen hoe de vaksecties deze functie kwijtraakten. De extrinsieke maatstaven van het markt en management vertoog (de *benchmarks*) worden steeds dominanter ten opzichte van de intrinsieke normativiteit van het docentschap.

In hoofdstuk 2 signaleerden we een verschuiving in de beroepsautonomie van de individuele hbo-docent naar teams van docenten. In verschillende opleidingen van het economisch domein worden *pilots* met resultaatverantwoordelijke teams uitgevoerd. Een belangrijk punt van discussie is waarin de autonomie van teams bestaat of zou dienen te bestaan. Strekt ze zich uit tot het (mede) beslissen over de te behalen resultaten en de daartoe benodigde facilitering in tijd en geld? Kan men ook zelfstandig beslissen tot een eigen pedagogisch-didactische aanpak, met name indien het competentiegericht opleiden niet goed uitpakt? Of worden deze zaken als kader opgelegd en beperkt de autonomie van teams zich tot de keus van de middelen om tot de gewenste resultaten te komen? Het is overigens de vraag of de trend van het werken in teams wel bestand is tegen de doorgaande individualisering en de nadruk op persoonlijke ontplooiing. Sennett (1998) maakt vergelijkbare, relativerende opmerkingen over het samenwerken in teamverband. Maar zou dat ook gelden indien teams worden omgevormd tot *communities of practice*?

4. Slotopmerking

Indien we het voorafgaande overzien, is er sprake van een hybride situatie: beide tendensen van professionalisering en deprofessionalisering doen zich gelijktijdig voor en roepen de nodige spanningen op. De toenemende complexiteit vraagt om meer differentiatie en specialisatie van docenten en derhalve om meer samenwerking. Daartegenover benadrukt de klassieke beroepsautonomie van docenten hun individuele zelfstandigheid. Vandaar dat de autonomie nu meer gezocht wordt op teamniveau. Hoe dit ook zij, het lijkt ons belangrijk aan de docenten – in hun professionaliteit – vertrouwen te schenken en hun vakmanschap te erkennen.

Het publieke debat over de termen professional en professionalisering wordt vooral buiten de hogescholen gekanaliseerd op de opiniepagina's van de kwaliteitskranten, binnen het hbo ontbreekt het nagenoeg. Een term als professionalisering zou met minder vanzelfsprekendheid gebruikt moeten worden om te voorkomen dat ze aan betekenis verliest. Wij willen met onze eigenzinnige bijdrage in dit rapport deze vanzelfsprekendheid doorbreken.

BIJLAGE 1

LIJST MET VARIABLEN (HOOFDSTUK 3)

Kernbegrip	Variabele	Indicatoren	Items
Hbo-docent (professional)	01 Leeftijd	---	---
	02 Opleiding (niveau)	1. BA, 2. MA, 3. PhD	---
	03 Werkervaring	Buiten en binnen het hbo	Functie in (econ.) beroepenveld
	04 Omvang aanstelling	1. Voltijd, 2. Deeltijd	---
	05 Vakgebied	---	---
	06 DEM-opleiding(en)	1. IBMS, 2. FSM, 3. CO, 4, CE, 5. BI, 6. BE	---
Professionaliteit	07 Kwalificaties		Basiskwalificaties van ideale docent
	08 Oriëntatie (dilemma 1)	Regionaal of internationaal?	Deficiënties en kwaliteitsverbetering
	09 Identificatie (dilemma 2)	Vakgericht of organisatie (opleiding) gericht?	---
	10 Werkwijze (dilemma 3)	Individualist of teamplayer?	---
Professionalisering (Professionaliseringsbeleid)	11 Activiteiten	Leerdoelen	Eenmalig of lange termijn?
		Organisatie	Welke actor?
		Deelname	
		Resultaten (effect)	Evaluatie en borging
		Aansluiting bij beleid	
	12 Ervaring inwerkprogramma	Coach of niet?	---
	13. Leren van collega's	Intervisie	---
		Vakgroep	
	14 Karakteristiek van team	Stimulering/motivatie	---
	15 Autonomie in leeractiviteiten	1. Zelfsturing, 2. Aansturing (welke stakeholder)	Rol van de leidinggevende (stijl)
	16 Specialisatie	Taakconcentratie	Docenttaken
Professie (semi-professie)	17 Niveau	1. Individueel, 2 Team, 3. DEM/HvA	---
	18 Doelstellingen	---	---
	19 Uitvoering/realisatie	R&A-plannen	Welke activiteiten georganiseerd?
		Verantwoordelijke actor: 1. OM, 2. DEM	Onderbesteding of overbesteding?
	20 Sturingsmechanismen	1. Zelfsturing, 2. Aansturing	
	21 Facilitering	Budget	
		Tijd	
	22 Autonomie in werk	Zelfsturing of aansturing (willen, weten, moeten, ontdekken)	Opleidingsniveau
	23 Complexiteit van het werk (taken)	Organisatie beroepsgroep	Lidmaatschappen
		Opleidingsniveau	Cursussen/trainingen
		Nieuwe competenties	

BIJLAGE 2A

ENQUÊTE OPLEIDINGSMANAGERS

1. Wat is uw leeftijd? ... jaar
2. Kunt u uw CV meesturen?
Zo ja: ga door naar vraag 6
Zo nee: ga door naar vraag 3
3. a. Welke opleiding(en) heeft u na de middelbare school afgerond?

b. Wat is uw opleidingsniveau? ☐ hbo, ☐ wo, ☐ gepromoveerd

☐ anders, nl.
4. Wat is uw werkervaring buiten het hbo?

Van tot werkzaam als bij

Van tot werkzaam als bij

Van tot werkzaam als bij
5. Welke functies heeft u vervuld binnen het hbo?

Van tot werkzaam als bij

Van tot werkzaam als bij

Van tot werkzaam als bij
6. Welke professionaliseringsactiviteiten organiseert u (alleen of samen met anderen) in 2009-2010 voor de docenten uit uw team?
7. Kunt u per professionaliseringsactiviteit (genoemd in de vorige vraag) aangeven wat het/de doel(en) zijn?
8. Geef per professionaliseringsactiviteit aan of deelname verplicht dan wel vrijwillig was/is.

BIJLAGE 2B

LIJST INTERVIEWVRAGEN OPLEIDINGSMANAGERS

A. *Werkervaring*

1. Langslopen van de in de enquête genoemde beroepen uit het verleden; is het meer een management- of docentenarbeidsverleden?

B. *Professionele toekomst*

2. Stel jij hebt het helemaal voor het zeggen: Wat zou je dan over vijf jaar (anno 2016) bereikt willen hebben?
3. Welke werkzaamheden *verwacht* je over vijf jaar te zullen doen?

C. *Professionele hbo-docent*

4. Wat is naar jouw mening een 'professionele (goede/ideale) hbo-docent'? Welke kwaliteiten heeft hij/zij?
5. De professionele docent is:
 - . vooral gespecialiseerd in één of meer docenttaken of kan alle docenttaken op niveau uitvoeren?
 - . internationaal of regionaal georiënteerd?
 - . gefocust op zelfontwikkeling of op ontwikkeling van de organisatie?
 - . een zelfstandige werker of een teamplayer?

D. *Professionaliseringsactiviteiten en beleid*

6. Doen de docenten van de opleiding regelmatig mee aan professionaliseringsactiviteiten?
7. Maken ze *elkaar* enthousiast voor bepaalde bijscholingsactiviteiten of gaat dat meer individueel?
8. Zijn de docenten gemotiveerd om zich te professionaliseren op het terrein van internationalisering?
9. Welke professionaliseringsactiviteiten worden door de opleiding georganiseerd in 2009-2010? (bv. studiedagen of gezamenlijke workshops ...)
10. Zijn er in 2009-2010 één of meer studiedagen georganiseerd? Beschrijf hoe het programma van die dag is vastgesteld.
11. Waarom is voor deze activiteiten gekozen? Wat was het beoogde doel? Past dit doel in een langere termijnvisie of is het een eenmalig doel?
12. Wat heeft de activiteit opgeleverd? Zijn alle doelen gerealiseerd? En wat nog meer?
13. Werd van docenten verwacht dat zij deelnamen aan deze activiteit? (was het verplicht?)

14. Organiseren docenten ook zelf professionaliseringactiviteiten? (bv. intervisie, bij elkaar in de les kijken, problemen bespreken, ...)
15. (Langs lopen van één of meer beleidsissues van het domein en de hogeschool. Hoe is dat uitgevoerd?). Hoeveel geld is er beschikbaar (gesteld) voor professionalisering van het team?
16. Heeft de opleiding ten aanzien van docentenprofessionalisering een 'eigen beleid'? (bv. verdeling van studiekosten, POP, stimulering van bijscholing). Beschrijf hoe dit beleid tot stand is gekomen.
17. Hoe worden de docenten door jou gemotiveerd om (vaker) deel te nemen aan professionaliseringsactiviteiten?

E. Team

18. Kun je jouw docententeam karakteriseren? Uit wat voor personen bestaat het team en hoe werken ze met elkaar samen?
19. Beschrijf hoe het curriculum van de opleiding jaarlijks wordt aangepast. Wie doet wat?
20. Wat denk je dat de mening is van het docententeam: worden de studenten vooral opgeleid voor een internationale, geglobaliseerde arbeidsmarkt of is de toekomst van de studenten meer regionaal?
21. Wordt er door de teamleden graag samengewerkt of werken de docenten liever individueel? Worden problemen (bv. met een student) met elkaar besproken?
22. Zijn de teamleden bereid om van *elkaar te leren*? En gebeurt dat ook? Kun je een voorbeeld geven?
23. Waar ligt de grootste loyaliteit van het team: bij het domein en de hogeschool of bij het beroepenveld?
24. Hoe geef jij leiding aan dat team? Wat voor leider ben je?
25. Hoe worden de (professionaliserings)activiteiten geëvalueerd en de kennis hierover geborgd?

BIJLAGE 2C

ENQUÊTE DOCENTEN

1. Wat is uw leeftijd? ... jaar
2. Wat is de omvang van uw aanstelling bij de hogeschool? fte
3. Kunt u uw CV meesturen?
Zo ja: ga door naar vraag
Zo nee: ga door naar vraag 4
4. a. Welke opleiding(en) heeft u na de middelbare school afgerond?

b. Wat is uw opleidingsniveau? ☐ hbo, ☐ wo, ☐ gepromoveerd

☐ anders, nl.
5. Wat is uw werkervaring buiten het hbo?

Van tot werkzaam als bij

Van tot werkzaam als bij

Van tot werkzaam als bij
6. Welke functies heeft u vervuld binnen het hbo?

Van tot werkzaam als bij

Van tot werkzaam als bij

Van tot werkzaam als bij
7. Hoe ziet uw urenplaatje met docenttaken eruit voor het studiejaar 2009-2010?
Of: wat zijn uw belangrijkste taken dit studiejaar? (U kunt ook een overzicht meesturen)
8. Aan welke professionaliseringsactiviteiten heeft u in 2009-2010 deelgenomen of bent u voornemens te gaan deelnemen?
9. Geef per professionaliseringsactiviteit aan of deelname verplicht dan wel vrijwillig was/is.

BIJLAGE 2D

LIJST INTERVIEWVRAGEN DOCENTEN

A. Terugblik/Reflectie arbeidsverleden

1. Langslopen van de werkervaring binnen en buiten het hbo.
2. Voel jij je op dit moment het meer verbonden met je vak of met je opleiding/hogeschool?

B. Terugblik/Reflectie afgelopen studiejaar

3. Wat zijn jouw huidige docenttaken?
4. Ben je tevreden met dit takenpakket? Wat zou je anders willen?
 - Is het takenpakket voldoende gevarieerd?
 - Heb je voldoende (te weinig, teveel) eigen verantwoordelijkheden hebt?

C. Toekomst

5. Wat zou je de komende periode willen bereiken in je docentschap? Wat zou je in de komende periode nog moeten/willen leren?

D. Professionaliseringsactiviteiten

6. Aan welke professionaliseringsactiviteiten is het afgelopen studiejaar (2009-2010) deelgenomen?
7. Voor iedere professionaliseringsactiviteit:
 - Waarom heb je hiervoor aangemeld?
 - Wat verwachtte je te kunnen leren? (doorvragen op: eenmalig leerdoel of leerdoel langere termijn). En: welke andere voordelen verwachtte je? (bv. contacten, leuke ervaring, 'punten')
 - Wat heb je geleerd van deze activiteit? Wat heeft het je verder opgeleverd?
8. Ben je op de hoogte van activiteiten die door docenten zelf georganiseerd worden (of spontaan ontstaan)? Doe jij daar aan mee?

E. Visie op professionalisering

9. Wanneer is iemand een goede hbo-docent? Welke eigenschappen en vaardigheden heeft zo'n docent?
10. Checken wat de geïnterviewde vindt van:
Een goede hbo-docent is:
 - a. gespecialiseerd in één of meer docenttaken of kan alle docenttaken op niveau uitvoeren
 - b. internationaal georiënteerd
 - c. academisch gevormd
 - d. gepromoveerd
 - e. een teamplayer?

F. Team

11. Kun je het docententeam van de opleiding karakteriseren? Uit wat voor persoonlijkheden bestaat het team en hoe werken ze met elkaar samen?
12. Welke rol speelt de opleidingsmanager in het team? Of: hoe zou je de aansturing van het team willen karakteriseren?
13. Beschrijf hoe het curriculum van de opleiding jaarlijks wordt aangepast. Wie doet wat?
14. Wat leerde jij afgelopen jaar van je collega's? En wat hebben zij van jou kunnen leren? Zijn de teamleden bereid om van *elkaar te leren*? En gebeurt dat ook? Kun je een voorbeeld geven?

BIJLAGE 2E

LIJST INTERVIEWVRAGEN DIRECTEUR VAN HET ECONOMISCH DOMEIN

Als opdrachtgever:

- Wat vind je belangrijk aan ons onderzoek? (wensen, verwachtingen)
- Naar welke onderzoeksresultaten ben je het meest nieuwsgierig?
- (Afstemmen of verwachtingen en onderzoeksvoorstel met elkaar overeenstemmen)

Als directeur van het economisch domein:

1. Als jij het volledig voor het zeggen had: hoe ziet het economisch domein er over 15 jaar?
2. Hoe ziet – wat jou betreft – het docentencorps er over 15 jaar uit?
3. Wat is een *goede hbo-docent*? Welke kwalificaties?
Checklist:
 - a. internationaal of regionaal georiënteerd;
 - b. gefocust op zelfontwikkeling of op ontwikkeling binnen eigen organisatie; en
 - c. een zelfstandige werker of een teamplayer?(Check: komt overeen met de speerpunten van het domein?)
4. Hoe wil je realiseren dat binnen afzienbare termijn een meerderheid van de docenten 'professioneel' is/dit niveau heeft bereikt?
5. Welke rol moeten leidinggevendenden daarin spelen? En docenten?
6. Wat kunnen struikelblokken worden in dit professionaliseringsproces?
7. Wat is er sinds 2006 (jouw aantreden) bij het domein gebeurt op het terrein van professionalisering hbo-docenten? Wat heeft dit opgeleverd?
8. (Langslopen van relevante beleidsstukken op het terrein van professionalisering)
 - Wat is het doel van ieder document?
 - Wat is de achtergrond? (Hoe wil je dat doel bereiken?)
9. (Langslopen van hogeschool en economisch domein professionaliseringsactiviteiten voor docenten)
 - Wat was het (leer) doel van het evenement?
 - Wat heeft het opgeleverd?
10. (Indien nodig): In hoeverre is er ruimte voor docenten om zelf hun professionalisering te regelen? (bv. intervisiegroepen, bij elkaar in de les kijken, vakgroepen, etcetera) Gebeurt dit al veel bij het economisch domein? Zijn er faciliteiten (geld!) voor beschikbaar?
11. Hoe worden de (professionaliserings)activiteiten geëvalueerd en de kennis hierover geborgd?

BIJLAGE 2F

LIJST INTERVIEWVRAGEN HOOFD VAN DE AFDELING HRM

1. Langslopen van enige landelijke beleidsdocumenten en beleidsdocumenten van de hogeschool en het economisch domein:
 - Wat is de stand van zaken van de opdrachten aan het domein en/of voornemens van het domein?
 - Vragen naar opheldering over een aantal punten.
2. Langslopen van de professionaliseringsactiviteiten van het economisch domein in 2009-2010:
 - In hoeverre is er ruimte voor docenten om zelf te professionaliseren (bv. intervisiegroepen)? Is bekend op welke schaal dit gebeurt en is hiervoor geld beschikbaar?
 - Hoe worden de professionaliseringsactiviteiten geëvalueerd en kennis hierover geborgd?
3. Langslopen van enige 'geldstromen' betreffende professionalisering:
 - Waar zijn de bedragen aan uitgegeven?
4. Wat is een professionele docent? Over welke kwalificaties beschikt hij/zij?
(Het antwoord relateren aan:
 - Beleidsstukken van het economisch domein
 - De aan Hay gekoppelde docentencompetenties
 - De door de directeur van het domein genoemde kwalificaties)
5. Wat is 'professionaliseren' eigenlijk? En: wat is 'teamprofessionalisering'?
6. Hoe willen jullie realiseren dat binnen afzienbare termijn een groot deel van de docenten over deze kwalificaties beschikt?
 - Langslopen van de hrn-cyclus, Wat is het beleid en de praktijk m.b.t.:
 - . Werving: totstandkoming van personeelsadvertenties
 - . Selectie
 - . Ontwikkeling, scholing
 - . Beoordeling
 - . Promotie: horizontaal (door variatie aantrekkelijker maken van de functie) en verticaal (Hay en doorstroom naar andere functies)
 - . Ontslag (bv. als iemand ook na scholing niet blijkt te kunnen voldoen)
 - In hoeverre houden jullie bij het ontwikkelen van het beleid en/of de uitvoering daarvan rekening met de verschillen tussen de docenten? M.n. jong/oud en specialist/generalist
7. Wat is de taak en rol van de afdeling HRM in het professionaliseringsproces?
 - Relatie met de directeur van het economisch domein
 - Relatie met uitvoerders van beleid (opleidingsmanagers, onderwijskundigen)
 - Contact, overleg, feedback met docenten? Wat vinden zij ervan denk je?
 - Wat doet HRM feitelijk?

LITERATUURLIJST

Wetenschappelijke literatuur

- Gabriel van den Brink e.a. (2005), *Beroepszeer. Waarom Nederland niet goed werkt*, Amsterdam: Boom
- David Carr (2000), *Professionalism and Ethics in Teaching*, London & New York: Routledge
- Manuel Castells (2000), *The Rise of the Network Society*, Oxford: Blackwell, 2nd ed.
- Jacques Ellul (1964), *The Technological Society*, New York: Vintage Books
- Amitai Etzioni, ed. (1969), *The Semi-Professions and their Organization: Teachers, Nurses, Social Workers*, New York: The Free Press
- Eliot Freidson (1986), *Professional Powers. A Study of the Institutionalization of Formal Knowledge*, Chicago & London: The University of Chicago Press
- Eliot Freidson (2004), *Professionalism. The Third Logic*, Cambridge: Polity Press
- Frank Furedi (2009), *Wasted. Why Education Isn't Educating*, New York: Continuum
- Jacques van Hoof & Joris van Ruysseveldt (red.) (2004), *Sociologie en de moderne samenleving. Maatschappelijke veranderingen van de industriële revolutie tot in de 21ste eeuw*, Amsterdam/Meppel: Boom
- Terence J. Johnson (1972), *Professions and Power*, London: MacMillan
- Korver, T., Fruijtier, B., Biemans, P. en M. Meerman, Professionalisering van wat, op weg naar een onderzoek over professionalisering van hbo docenten, *Thema* maart 2010.
- Ton Korver (2007), *Professie, onderwijs en toezicht*, Den Haag: SBO
- Chris Lorenz et al (2008), *If you're so smart, why aren't you rich? Universiteit, markt en management*, Amsterdam
- Niklas Luhmann (2002), *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft (m.n. Kap. 6 Respezifikation: Profession und Organisation, 142-167)
- Niklas Luhmann (1984), *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*, Frankfurt: Suhrkamp (m.n. Kapitel 1 System und Funktion)
- Annemarie Mars (2006), *Hoe krijg je ze mee? Vijf krachten om een verandering te laten slagen*, Assen: Van Gorcum, 4^e dr.

Annemarie Mars (2010), *Jongleren met loyaliteiten*, Assen: Van Gorcum

Onstenk, J.H.A.M. (1997), *Lerend leren werken. Brede vakbekwaamheid en de integratie van leren, werken en inoveren*, Delft: Eburon (proefschrift)

Talcott Parssons (1939), The Professions and Social Structure, *Social Forces*, 17 (4), 457-467.

Peter de Reijke (2007), Waarom is professionalisering in het HBO zo belangrijk?, www.beteronderwijsnederland.net (geraadpleegd voorjaar 2009)

Willem Schinkel (2008), *Denken in een tijd van sociale hypochondrie. Aanzet tot een theorie voorbij de maatschappij*, Kampen: Klement, 2^e dr.

Donald A. Schön (1983), *The Reflective Practioner. How Professionals Think in Action*, London: Temple Smith

Richard Sennett (1998), *The Corrosion of Character: The Personal Consequences of Work in the New Capitalism*, New York / London: Norton

Richard Sennett (2008), *De ambachtsman. De mens als maker*, Amsterdam: Meulenhoff

Maarten J. Verkerk; Hoogland, Jan; Van der Stoep, Jan; De Vries, Marc J. (2007), *Denken, ontwerpen, maken. Basisboek techniekfilosofie*, Amsterdam: Buijten & Schipperheijn i.s.m. Uitgeverij Boom

Ivan S. Toergenjew (1995; oorspronkelijk: 1867), *Vaders en zonen*, Amsterdam: Muntinga

Ad Verbrugge (2005), Geschonden beroepseer, in: Van den Brink e.a., 108-123

Arthur Zijlstra, Frederiek van 't Hooft & Martha Meerman, *The Professionalization of Lecturers in Higher Education in the Netherlands: A Case Study* (Paper for the Conference ECER 'Education and Cultural Change', Helsinki, August 25-28, 2010; published on <http://www.eera-ecer.eu/ecer-programmes/search-programmes/> and www.ecer-vetnet.wifo-gate.org)

BELEIDSDOCUMENTEN

(CHRONOLOGISCH)

- (1) *De Sorbonneverklaring*, 25 mei 1998
- (2) *De Bolognaverklaring*, 19 juni 1999
- (3) *Conclusies van het Voorzitterschap: Europese Raad van Lissabon (het Lissabonakkoord)*, 23 en 24 maart 2000
- (4) *Prestatieagenda 2005*, Staatssecretaris OC&W (Mark Rutte) en Voorzitter van de HBO-Raad, (D. Terpstra), 18 mei 2005
- (5) *CAO-hbo*, (2006 – 2007)
- (6) *Bewijzen van goede dienstverlening*, WRR (2004) Amsterdam: Amsterdam University Press
- (7) *Leren Excelleren, Instellingsplan (2007 – 2010)*, Universiteit van Amsterdam en Hogeschool van Amsterdam
- (8) *De Beste Business School: Domeinplan DEM*, 5 september 2007
- (9) *Regeerakkoord voor het kabinet-Balkenende IV*, 7 februari 2007
- (10) *Manifest Toekomstperspectief voor hogeschool en medewerker*; een gezamenlijk manifest van de HBO-Raad, Algemene Onderwijsbond (AOB), Onderwijsbond CNV, UNIEFOTO, en ABVAKABO&FNV, 2 juli 2007
- (11) *CAO-hbo* (1 augustus 2007 – 31 juli 2010)
- (12) *Strategische Agenda*, meer en beter onderwijs voor studenten en onderzoekers, ministerie van OC&W, 23 november 2007
- (13) *Handreiking Didactische Cursussen voor HBO-docenten; wat, waar en wanneer?*, Zestor, juni 2008
- (14) *Standaardprofessionals voor alle medewerkers HvA*, Werkgroep Professionals / Professionalisering Medewerkers (PPM), 25 juni 2008
- (15) *Pedagogisch Goed*, Margot van Rotterdam, juli 2008
- (16) *New Degrees in the Netherlands: Evaluation of the Bachelor-Master structure and Accreditation in Dutch Higher Education*, Westerheijden e.a., augustus 2008
- (17) *Definitief akkoord Convenant Leerkracht van Nederland, Sector Hoger Beroepsonderwijs*, 17 november 2008
- (18) *Convenant Hogeschool van Amsterdam – DEM*, 12 maart 2010
- (19) *Leuvenverklaring* (The Bologna Process 2020: The European Higher Education Area in the new decade of Europe ministers responsible for Higher Education), 28 en 29 april 2009
- (20) *Boedapest-Wenenverklaring*, 12 maart 2010
- (21) *Regeerakkoord voor het Kabinet-Rutte-Verhagen*, 30 september 2010
- (22) *Notitie Werkgroep Basisprofessionaliteit HvA docenten*, 30 september 2009
- (23) *Brochure professionalisering docenten* (2010)
- (24) *Convenant Invalsheets 100913* (2010)
- (25) *HRM-beleid 2010-2012, domein Economie en Management / HES* (2010)
- (26) *Notitie Analyse Scholingskosten 2008-2010* (2010)
- (27) *Onderweg naar de Best Business School*, 2010
- (28) *Sociale Kengetallen DEM* (1 januari 2009 – 1 december 2010)
- (29) *Verklaring sociale partners over de Professionele Ruimte in het hbo*, 21 mei 2010
- (30) *CAO-hbo* (1 augustus 2010 – 31 januari 2012)
- (31) *Differentiëren in drievoud, Advies van de Commissie Toekomstbestendig Onderwijs Stelsel* (april 2010) (Commissie-Veerman)
- (32) *Kabinetsreactie Rapport Commissie Veerman* (7 februari 2011), Brief van de staatssecretaris van OC&W aan de Tweede Kamer

AFKORTINGEN

BaMa	–	Bachelor-Master structuur
DEM	–	Domein Economie en Management
Hbo	–	Hoger beroepsonderwijs
Hrm	–	Human Resources Management
K&A	–	Kwaliteit en Accreditatie
MBA	–	Master of Business Administration
Mkb	–	Midden- en kleinbedrijf
MT	–	Managementteam (leiding van DEM)
OM	–	Opleidingsmanager
OrO	–	Onderwijsresearch en ontwikkeling (stafafdeling HvA)
P&O-cyclus	–	Personeel- en Organisatie-cyclus (de cyclus van functionerings- en beoordelingsgesprekken)
PhD	–	Doctor of Philosophy (doctorsgraad)
POP	–	Persoonlijk ontwikkelingsplan
R&A-plan	–	Resultaten- en Activiteitenplan

Dit boek is een verslag van een onderzoek naar de formele professionalisering van docenten in het hbo in een economisch domein. Onder formele professionalisering verstaan we alle zichtbare activiteiten die docenten ondernemen om zichzelf her- bij- of om te scholen in hun vak: het docentenvak.

De onderzoekers, Arthur Zijlstra, Frederiek van 't Hooft en Martha Meerman van het lectoraat gedifferentieerd HRM van de Hogeschool van Amsterdam, richten zich speciaal op deze vorm van professionalisering omdat het doorgaans tot de activiteiten wordt gerekend van de HRM professional. In dit verslag refereren we naar de activiteiten van slechts één onderwijsinstituut in het hoger beroepsonderwijs. Generalisaties van de uitkomsten zijn dan ook geenszins aan de orde. Het doel van dit onderzoeksverslag is erop gericht het debat over formele professionalisering verder te voeren. We formuleren daartoe verschillende conclusies die, onafhankelijk van hetgeen er feitelijk gebeurt in de eigen opleiding of team, het overdenken waard zijn. We willen daarmee niet alleen bereiken dat er meer bewust voor professionaliseringsactiviteiten wordt gekozen, maar dat ook de randvoorwaarden worden gecreëerd om die keuzes een kans van slagen te geven.

Deze publicatie is uitgegeven door *The Centre for Applied Research on Economics & Management (CAREM)*, het kenniscentrum van domein Economie en Management / HES van de Hogeschool van Amsterdam. CAREM is een domeinbreed expertisecentrum voor praktijkgericht economisch onderzoek gericht op kennisontwikkeling. Het onderzoeksprogramma bestrijkt een breed terrein en gaat over de participatie en innovatie in de kenniseconomie. Het onderwerp van dit onderzoek, professionaliseren van werknemers, vormt een onderdeel van dat onderzoeksprogramma.

Hogeschool van Amsterdam
Economie en Management / HES

Centre for Applied Research on Economics & Management

Gebouw Fraijlemaborg
Fraijlemaborg 133
1102 CV Amsterdam-Zuidoost

<http://carem.hva.nl>