

Professionalisering van wat?

Op weg naar een onderzoek over professionalisering van de HBO-docenten.

Ton Korver

Ben Fruytier

Petra Biemans

Martha Meerman

Aanleiding

Het onderwijs aan de hogescholen is van oudsher voor al georiënteerd op de eisen die de professionele beroepspraktijk stelt. De entree van de lectoraten binnen het HBO in 2001 om de kennisfunctie van de hogescholen een extra impuls te geven, heeft aan deze oriëntatie niets veranderd¹. ‘Professionalisering’ was kort gezegd de opdracht die de lectoren meekregen. Die professionalisering hield in het versterken van de externe oriëntatie binnen het hbo, de vernieuwing van het curriculum, de professionalisering van docenten en de versterking van de kenniscirculatie en kennisontwikkeling. Dit alles echter met in het achterhoofd de beroepspraktijk.

De vraag is hoe het met de professionalisering gesteld is: welke ontwikkelingen kunnen we waar constateren, welke accenten treffen we aan, welke beren op de weg komen we tegen. Tot dusver is er van vergelijkend onderzoek op dit gebied nog geen sprake geweest. De vier auteurs van voorliggend artikel hebben recent een onderzoeksvoorstel geschreven, in het bijzonder gericht op het onderzoek naar de professionalisering van docenten en de personele en organisatorische kaders waarbinnen dat plaats heeft. Dit artikel zet uiteen vanuit welke achtergrond en overwegingen wij te werk denken te kunnen gaan. Wij hopen hiermee de discussie over dit onderwerp te stimuleren, ook in het licht van de opgave van sociale partners – daartoe opgeroepen door de minister – op korte termijn de rechten en plichten van de ‘professionele ruimte’ van docenten ten opzichte van management en bevoegd gezag vast te leggen.

¹ F. Leijnse e.a. (2006, 2007) Passie en Precisie. Over de veranderende functie van de hogescholen. In: THEMA, Tijdschrift voor Hoger Onderwijs en Management, n.l. in jaargang 2006, nummer 5, en jaargang 2007, nummer 1.

Inleiding

In de al decennia woedende strijd over het voor en tegen van gelijkheid vroeg Amartya Sen ooit: gelijkheid van wat?² Hij vroeg het omdat hij wat moe werd van allerlei in het debat ingeslopen tegenstellingen die bij nader onderzoek geen tegenstellingen bleken te zijn. Een vergelijkbare vraag kun je stellen bij het thema ‘professionalisering’: professionalisering van wat? De vraag is niet overbodig want professionalisering is hard op weg een begrip te worden dat veel breder is dan welke professie of welk beroep dan ook. Wie het over professionalisering heeft, heeft wat uit te leggen.

De vraag: “Wat is professionalisering?” is een slechte vraag. De enige vraag die telt is professionalisering *van wat*. Het antwoord hangt dus af van de context van het begrip.

Professionalisering staat zowel voor de manier waarop vakgenoten zich hebben georganiseerd in gezelschappen die er hun eigen codes op na houden, als voor de ontwikkeling van het beroep of vak en de ontwikkeling van de vakgenoten zélf.

In het eerste geval gaat het om de codes van toegang tot opleidingen en opleidingsniveau, van ervaring en dus van socialisatie in het doen en laten van collega’s en van jezelf als collega, van het bijhouden en vernieuwen en uitbreiden van kennis, van samenwerking met niet-vakgenoten en de eventuele constructie van de ‘verlengde arm’: van gezag en autonomie, van goed gedrag, van huisregels tot en met eigen rechtspraak.

In het tweede geval hangt het van het vak af wat professionalisering precies inhoudt en van de manier waarop mensen met hun vak bezig zijn. In dit artikel is de context die van het HBO en beperken wij ons tot het onderwerp van professionalisering van de HBO-docenten.

Professionalisering en professionele ruimte

In het HBO staat de discussie over professionalisering al geruime tijd op de agenda. Die plek moet zij delen met de discussie over ‘*professionele ruimte*’. Die laatste discussie gaat over de al dan niet veronderstelde teloorgang van de autonomie van de onderwijsprofessional en over de vraag hoe die autonomie opnieuw vorm te geven. Dit is

2 A. Sen, Equality of what? (in S. McMurrin, ed, Tanner lectures on human values. Vol. 1; Cambridge, Cambridge University Press 1980: 195-220; reprint in S.M. McMurrin, ed. Liberty, Equality, and Law; selected Tanner lectures on moral philosophy. Salt Lake City and Cambridge, University of Utah Press and Cambridge University Press 1987: 139-162).

een in overwegende mate bestuurlijke discussie over verdeling van bevoegdheden: “*Wie gaat wanneer waarover, wat is mijn territoir en wat is het territoir van de anderen?*”. De discussie staat in het teken van de talloze bestuurlijke en organisatorische veranderingen in het onderwijs – veranderingen waarvan wordt geconstateerd dat ze blijkbaar op sommige punten zijn doorgeschoten of dreigen door te schieten. De discussie over de professionele ruimte staat tevens in het teken van de grenzen van wat pedagogisch-didactisch handelen en pedagogisch-didactische competenties vermogen, gelet op de veranderingen in de leerlingenpopulatie (bijvoorbeeld psychosociale problematiek, groeiende diversiteit in achtergrond van de leerlingen) en dus in het teken van het kunnen *signaleren* van een mogelijk probleem, het *diagnosticeren* ervan en het *intervenieren* in of *doorverwijzen* van het probleem.

De discussie over ‘*professionalisering van HBO-docenten*’ staat in een ander teken: dat van de interne ontwikkeling van de hogescholen naar een hoger kennisniveau, en in het teken van de hogere eisen die aan docenten en abiturienten van scholen worden gesteld door arbeidsmarkt en maatschappij. In de rest van het artikel zal blijken dat ‘professionalisering van docenten’ veel raakvlakken heeft met het creëren van ‘professionele ruimte’, maar de verschillen zijn even markant. Met het creëren van professionele ruimte is de professionalisering van docenten nog op geen enkele manier gegarandeerd. Om te weten wat daar voor nodig is, gaan we eerst terug naar de basale vraag: “*professionalisering van wat?*”.

Professionalisering van wat?

Docenten lijken af en toe op professionals zonder professie. Ze zijn veelal meer schoolgebonden dan professiegebonden, ze voelen zich soms meer *docent* dan vakdocent en soms meer *vakdocent* dan docent. Ze beschikken amper over eigen beroepsverenigingen maar worden wel door hun scholen aangespoord zich verder te ontwikkelen: nieuwe competenties zijn aan de orde van de dag, inclusief onderzoekscompetenties. De scholen zelf kunnen die ontwikkeling op verschillende manieren, al dan niet in combinatie, stimuleren. Je kan bijvoorbeeld denken aan het bieden van tot leren oproepende en stimulerende werkomgevingen zoals communities of

practice (professionalisering als leerproces), aan het formuleren van een loopbaanbeleid en beloningsbeleid dat de professionalisering stimuleert (professionalisering als HRM-taak), en aan de vorming van kenniscentra en teamstructuren in het onderwijsproces die het docenten gemakkelijker maakt van elkaar en aan elkaar te leren (professionalisering als aspect van de organisatieontwikkeling).

Naar wij vermoeden is de variatie aan professionaliseringsmogelijkheden groot. Om binnen die variatie duidelijkheid te scheppen, houden we een driedubbel perspectief aan³: (1) het perspectief van de *richtingen* die professionalisering kan inslaan, (2) het perspectief van de organisatie waarbinnen een en ander *beslist* moet worden, (3) het perspectief van de beoordeling of *evaluatie* van de organisatie en zijn componenten.

De drie perspectieven leiden tot drie hoofdvragen: 1. Wat gebeurt er allemaal onder de noemer van professionalisering van docenten, 2. Hoe wordt het gehele proces door en binnen organisaties bestuurd en beheerst en 3. Hoe worden de uitkomsten van de activiteiten en het proces gewaardeerd.

De antwoorden op de ze drie hoofdvragen zijn vooralsnog niet te geven. Het is (1) een open vraag met welk type professional we te maken hebben. Naar wij vermoeden is de variatie groot, groter in elk geval dan de soms gebruikte metafoor van de professional zonder professe zou doen vermoeden. Ideaaltypisch is de variatie in een kwadrant af te beelden met op de ene as van het kwadrant de mate van groepsvorming (group) en op de andere de mate van gedragsregulering (grid) (ontleend aan M. Douglas idem). Bij

³ Vgl. voor het richtingsperspectief: M. Douglas en A. Wildavsky, *Risk and Culture* (Berkeley, University of California Press 1982: 138-139); M. Douglas en B. Isherwood, *The world of goods* (Harmondsworth, Penguin 1980: 36-43); M. Douglas, *Risk and Blame* (London/New York; Routledge 1992: 176-178); M. Douglas, *Grid and Group; new developments* (paper, juni 2005, London, London School of Economics); Vgl. voor het evaluatieperspectief en het besissingsperspectief: J.D. Thompson, *Organizations in action* (New York, mcgraw-hill 1967: 83-98 (evaluatieperspectief) en 132-143 (beslissingsperspectief). Een met Thompson vergelijkbare ingang is gevolgd in J. Pressman/A. Wildavsky, *Implementation* (Berkeley, University of California Press 1984: 232-256).

‘group’ gaat het om de openheid en/of geslotenheid van de groep naar de omgeving toe. ‘Grid’ staat voor de gedragsregels of de voorschriften waaraan men zich dient te houden (zie schema 1). In deze gedachtegang staat de *bureaucraat* voor high group/high grid (met ‘esprit de corps’ als beeld) en de *ondernemer* (concurrerend, eigen regels stellend) voor low group/low grid. De *kosmopoliet* in een professie staat voor high group/low grid, en schurkt aan tegen het beeld van de klassieke professional en de *local* staat voor low group/high grid: de professional zonder professie. ⁴

Schema 1 group/grid

<i>group</i>		<i>low</i>	<i>high</i>
		<i>low</i>	<i>high</i>
<i>grid</i>	<i>low</i>	ondernemer	cosmo prof
	<i>high</i>	local prof	bureaucraat

Deze ideaaltypen overspannen een breed spectrum van professionals die verschillend scoren op de mate waarmee zij zich met een bepaalde groep (hogeschool, de professie) identificeren en de mate waarin zij zich aan bepaalde gedragsregels houden.⁵ Het proces

⁴ Voor het onderscheid ‘cosmo-prof’ en ‘local-prof’ zie M. Weggeman, *Leidinggeven aan professionals? Niet doen!* (Schiedam, Scriptum 2007: 230-232)

⁵ We proberen dus de gebruikelijke tegenstelling tussen markt, bureaucratie en management aan de ene, en de professional aan de andere kant, te vermijden. We kennen professionele managers, ondernemers en bureaucraten.

Voor het meer gebruikelijke perspectief vgl. E. Freidson, *Professionalism, the Third Logic* (Chicago, University of Chicago Press 2001) en diens onderscheid van een logica van de markt, de bureaucratie en de professie. De echo ervan vinden we in het WRR rapport *Bewijzen van goede dienstverlening* (Amsterdam, Amsterdam University Press 2004) en de daar gebezigde drieslag van ‘provisiologica’ (de professie), ‘vraaglogica’ (de markt), en ‘institutionele logica’ (de vele lagen in de bestuurlijke hiërarchie, inclusief de in omvang en complexiteit toenemende architectuur van het ‘toezicht’). Nieuw professionalisme is ‘vraaggestuurd’ professionalisme en gaat over meer dan markt en hiërarchie alleen. Het woord vraaggestuurd is een klassieke misnemer, maar het verschijnsel wat ermee wordt aangeduid (de invloed van de patiënt, de cliënt, de leerling enzovoorts) allerminst.

van professionalisering van de verschillende typen kenmerkt zich door eigen routines en een eigen verloop. Wat we hiervan en in welke vorm aantreffen in het HBO is mede voorwerp van ons onderzoek.

Het is (2) een open vraag welke richting door HBO docenten, managers en bestuurders wordt gewenst als zij 'professionalisering' tot inzet van beleid maken. En tenslotte (3) is het ook een open vraag hoe de omgeving dat allemaal waardeert – en bereid is het te blijven ondersteunen. Overheid, noch werkgevers, noch andere stakeholders zijn immers geïnteresseerd in professionalisering op zichzelf. Waar het om gaat is het effectueren van het HBO als kennisinstelling want daaraan wordt de geschiktheid van het HBO voor de toekomst afgemeten. Alle inspanningen, alle resultaten en alle gebruikte middelen om professionalisering te bevorderen zullen daaraan worden getoetst.

De uitwerking van de hoofdvragen leidt tot een serie concrete vragen die we zullen opnemen in een inventariserend onderzoek naar de professionalisering en het professionaliseringsbeleid in Hogescholen⁶. We geven hier een eerste indruk van het soort vragen.

Allereerst vragen over de feiten van professionalisering: Hoe veel combifuncties treffen we aan, bijvoorbeeld van docent praktijkbeoefenaar of van docent en onderzoeker? Hoe veel mensen hebben zich buiten de school en de vakbeweging aangesloten bij een professionele organisatie? Voor hoe veel mensen is management het voorland en voor hoe veel is de toekomst een loopbaanpad binnen het onderwijs? Dus meer van hetzelfde maar dan beter?

Vervolgens vragen over het beleid en de beleidsverwachtingen: Wordt een *ondernemende* professional verwacht, een professional die het docentenvak weet te combineren met, pak 'm beet, een eigen consultancy of trainingsbedrijfje? En voor welke opleidingen geldt dat? Wordt een *bureaucratische* professional verwacht, een professional die een verdere loopbaan ambieert in management en bestuur? Wordt, in de woorden van Weggeman,

⁶ Zie het onderzoeksvoorstel: P. Biemans, et al, *De professionalisering van HBO docenten: een vraagstuk van Personeel- en Organisatiebeleid* (n.p., oktober 2008)

een *cosmo* professional verwacht, een professional die zich meer in de beroepsgroep thuis voelt dan in de organisatie? Of een *local* professional, de professional die zich identificeert met de school (team, academie, opleiding) en voor wie professionaliteit eerder bestaat in een door de school gehanteerde canon van professioneel handelen dan in de codes van de professie of beroepsgroep?⁷ En hoe wordt hier door derden (de 'stake holders') tegenaan gekeken?

En tenslotte vragen over hoe de actuele posities van docenten en de verwachtingen waarmee het professionaliseringsbeleid is ingezet, zich tot elkaar verhouden. Is er congruentie? Staan werkelijkheid en wens ver van elkaar af? Lopen de lijnen van HRM, van het organisatiebeleid en van leren wel synchroon (en zo niet: waar treffen we welke variatie aan, met welke gevolgen voor professionalisering?)

Dilemma's en veronderstellingen

a. dilemma's: startpunt van verandering

Wij gaan er niet van uit dat er één beste manier is om praktijken en verwachtingen op elkaar af te stemmen. Ook hebben we niet de illusie de diverse praktijken allemaal op één noemer te krijgen, noch om de beleidsverwachtingen te uniformeren. Eerder verwachten we *dilemma's*. In onderstaand schema hebben we een aantal dilemma's verwoord die we in de literatuur en in de praktijk van onze Hogescholen zijn tegen gekomen. Het is geen systematisch samengestelde lijst, noch een uitputtende lijst. De lijst heeft tot doel de discussie over de docentfunctie in het HBO verder te voeden. We geven hieronder daar zelf al een eerste aanzet toe.

Die dilemma's vragen om een oplossing. Het zou echter van overmoed getuigen te pretenderen dat wij voor elk dilemma een oplossing kunnen vinden. Moeilijke keuzes worden niet op afroep makkelijker. Dat klinkt triviaal maar zodra we in termen van ontwerp gaan denken wordt de kwestie belangrijk: ontwerpen we vanuit een of ander

⁷ Bijvoorbeeld van vereiste competenties. De Wet BIO is het meest voor de hand liggende voorbeeld. De Haagse Hogeschool heeft recent een update van docentencompetenties (generieke en functiespecifieke) gepubliceerd die richtinggevend moet worden voor alle docenten, zowel al aanwezige als nog te werven docenten. Zie De

ideaal, vanuit good practices of vanuit dilemma's waarvan we weten dat ze bestaan en dat we zullen tegenkomen?⁸

Dilemma	Toelichting
1. Docent als “roeping” versus docent als “vakspecialist”.	De docent als “roeping” legt het accent op de didactische vaardigheden die nodig zijn om het vak als docent te kunnen uitoefenen. De docent als “vakspecialist” heeft een nadrukkelijker focus op de inhoudelijke ontwikkelingen en vernieuwingen in het vakgebied.
2. Externe oriëntatie die een professional kenmerkt versus de interne gerichtheid op HBO onderwijs.	De praktijkgerichte docent die zijn HBO docentschap weet te combineren met een deeltijd functie in het bedrijfsleven met een hoge toegevoegde praktijkwaarde voor het onderwijs. Equivalent op beleidsniveau: combineren van een intern gerichte en een extern gerichte medewerker. De fulltime beschikbare, van de hoed en de rand wetende docent, die geen last heeft van gedeelde loyaliteit
3. Lokaal focus versus internationale focus (internationale curricula).	HBO-organisaties kunnen hun onderwijs en onderzoek richten op de lokale en regionale (en landelijke) beroepspraktijk waarmee ze doorgaans een sterke binding hebben. HBO organisaties kunnen zich in hun primaire processen focussen op het steeds internationaler wordende karakter van de maatschappij, waarin grenzen tussen steden, regio's en/of landen meer en meer verdwijnen.
4. Zelfsturende professionals versus hiërarchische sturing.	De zelfsturende professional ontwikkelt zichzelf. Hij krijgt (of beter gezegd neemt) zelf de regie over zijn loopbaan in handen. Bij hiërarchische sturing worden via formatieomvang, urenplaatjes, opleidingprogramma's, eindtermen e.d. vanuit de organisatie de lijnen uitgezet voor het hoe en wat van de docentprofessionalisering.
5. Life time docentschap versus flexibele loopbanen.	Het lifetime docentschap voor toegewijde docenten met liefde voor hun onderwijstaak Flexibele loopbanen voor breed inzetbare docenten die in hun onderwijs en onderzoek goede aansluiting hebben met de beroepspraktijk, die aantrekkelijk blijven voor de arbeidsmarkt en derhalve kunnen doorstromen naar andere

Haagse Hogeschool, *De Haagse Competenties; handleiding* (Den Haag, HHS 2009). In beide gevallen komen de aanwijzingen van buiten, niet vanuit de beroepsgroep.

⁸ Zie M. van Twist, Organizing Accountability. In H. Wagenaar, ed. *Government Institutions: Effects, Changes and Normative Foundations* (Dordrecht: Kluwer Academic Publishers 2000: 217-233). In de constructie van toezichtsarrangementen komt van Twist de nodige dilemma's op het spoor. Zijn goed onderbouwde aanbeveling is meer vanuit de dilemma's te werk te gaan dan vanuit de best practices.

	beroepen (employability)
6. Voldoen aan de onderwijskundige eisen op de korte termijn versus de ontwikkeling van medewerkers op de langere termijn.	<p>Primair aandacht voor het “vullen” van de urenplaatsjes en roosters, voldoende docenten met de juiste expertise voor de lesprogramma’s die gegeven moeten worden, om het primaire proces te kunnen waarborgen.</p> <p>Primair aandacht voor de ontwikkeling van docenten om als organisatie zich op de lange termijn te kunnen aanpassen aan de continue veranderingen in het onderwijs.</p>
7. De flexibiliteit van projectmatig werken versus de stabiliteit van het functiegebouw.	<p>Organisaties, vakgebieden en een onderwijssysteem die voortdurend in beweging zijn, vergen flexibel inzetbare docenten die gewend zijn projectmatig en in wisselende teams, in verschillende rollen te werken. De ene keer als projectleider, een andere keer als projectmedewerker of als inhoudelijk deskundige. De ene keer in de rol van onderwijsontwikkelaar, een volgende keer als uitvoerder. Het functiegebouw biedt de HBO-organisaties de noodzakelijke stabiliteit en zekerheid bij het vaststellen van de salarissen, de carrièrepaden etc.</p>
8. De efficiëntie van gestandaardiseerde werkprocessen versus de effectiviteit en innovativiteit van professionele autonomie.	<p>Om binnen een grote organisatie zaken efficiënt en soepel te laten verlopen en tot bijv. afstemming in opleidingsprogramma’s en eindtermen te realiseren, is een zekere standaardisatie van werkprocessen noodzaak.</p> <p>Om creatief en effectief te kunnen werken hebben professionals autonomie nodig zowel interne m.b.t. de wijze waarop het werk verricht wordt, als externe: m.b.t. de aard van de werkprocessen.</p>
9. De ambtelijke cultuur in het HBO versus de professionele cultuur in het WO ⁹	<p>In hogescholen ligt de nadruk op hiërarchie, waarin formele posities belangrijk zijn. Risicomijdend gedrag, procedurele argumenten en gericht op bewaking en controle zijn zaken die hierbij horen. In universiteiten domineert de cultuur van de intrinsiek gemotiveerde professionals die vanuit zichzelf bezig zijn met vakontplooiing, ontwikkeling, innovatie, etc.</p>
10. Werken in teams versus de klassieke individuele professional in zijn vak.	<p>Het team waarin mensen met uiteenlopende talenten, kennis en vaardigheden samenwerken en -leren waardoor het geheel meer is dan de som der delen.</p> <p>De individuele professional met zijn behoefte aan autonomie, die zijn eigen gang gaat en niet snel een door een ander uitgewerkt idee of programma zal overnemen.</p>
11. Uniform HRM versus gedifferentieerd HRM ¹⁰	<p>Eenvormigheid in het HR-beleid (functiewaardering, arbeidsvoorwaarden regelingen en –procedures, functionerings- en beoordelingsgesprekken)</p>

⁹ Zie ook P. De Reijke, *PROVO: Professionele Ontwikkeling van Onderwijsgeevenden (in het HBO)*. Arnhem, HAN University Press 2006: 20

¹⁰ Ibid. 25-32, 49-51

	Gedifferentieerd HR-beleid gericht op verschillen in kwaliteit tussen professionals die als zodanig worden onderkend en gehonoreerd.
12. HRM als instrumentarium versus HRM als proces.	HRM als instrumentarium gekenmerkt door beleidsnotities, instrumenten: beleidscycli, functiewaardering, competentie management, HRM als proces gekenmerkt door leidinggevend en ondersteund door de HRM-afdeling werken aan een zo hoog mogelijke kwaliteit van docenten.
13. “CAO-denken” versus de cultuur van permanente ontwikkeling als professional.	De CAO als leidraad voor beleid. Bijvoorbeeld sturen van professionalisering via de 59 uur per docent per jaar voor deskundigheidsbevordering die is opgenomen in de CAO Werken aan een cultuur waarin het voor iedereen vanzelfsprekend is dat het docentenberoep permanente ontwikkeling (lezen, vernieuwen, leren) vergt zonder dat dat in een “urenplaatje” is te vatten.
14. Aantrekkelijkheid op de arbeidsmarkt: geïntegreerde onderwijs/onderzoek banen versus onderwijsbanen en (veel minder) onderzoekbanen.	Om voldoende kwalitatief goede medewerkers in huis te halen kiezen tussen: <ul style="list-style-type: none"> • Loopbaanpaden waarin onderwijs en onderzoek geïntegreerd zijn; • Gescheiden loopbaanpaden voor onderwijs, onderzoek en management

Voortbordurend op deze lijst kwamen we tot een mogelijk volgend dilemma.

Hogescholen als kennisinstellingen staan voor de opgave onderzoek te integreren in hun dagelijkse bedrijf. De lectoraten geven uitdrukking aan die ambitie. De vraag is welk organisatie- en personeelsbeleid daarbij past indachtig de problemen die het mengen van een op academisch niveau gerichte praktijk aan de ene en een op de beroepssetting gerichte praktijk aan de andere kant met zich meebrengen. Het is, zo waarschuwde Simon al in 1946 in zijn beschrijving van het opzetten en in stand houden van een business school, zoiets als het mengen van water en olie: als je niet constant blijft roeren scheiden ze zich weer.¹¹ Dit is een situatie waar universiteiten al de nodige jaren mee te kampen hebben; we hoeven slechts te denken aan de status van een kunde (bedrijfskunde, organisatiekunde etc.) vergeleken met de status van een discipline. De toekomst van de

¹¹ H.A. Simon, *Administrative Behavior* (New York, The Free Press 1946; 1997⁴: 345-355). De ‘water en olie’ vergelijking (:355) is ook van belang als we denken aan ‘zij-instromers’ en de moeilijkheid hen effectief te integreren in school en opleiding. De

kunde is praktijk en onderzoek, de toekomst van de discipline is wetenschap en onderzoek. Breng ze bij elkaar en je hebt een meer dan triviaal afstemmingsprobleem. Het zou een - niet: dé - toekomst kunnen zijn van de professionaliseringstendenzen in het HBO. Water en olie: het vijftiende dilemma? Het zou zo maar kunnen, gelet op de oriëntaties van de docenten en gelet op de – nog maar juist - ingezette koers van de verschillende hogescholen.¹²

De lijst dilemma's geeft enig zicht op hoe complex de discussie over professionalisering binnen Hbo-instellingen ligt. De lijst is een eerste invulling van waar we het over hebben als we over 'professionalisering van wat' spreken. De taak om vergelijkend te observeren wat waar speelt wordt zo al een stuk beter uitvoerbaar. Dat geldt eveneens voor het aandragen van oplossingen, of dat nu 'ideale' oplossingen zijn, 'best practices', of oplossingen die eerder als vormen van 'muddling through' moeten worden beschouwd. Meer nog, welke oplossing wanneer aan de orde is kan beredeneerder met een per instelling geactualiseerde lijst plaatsvinden dan zonder.

a. veronderstellingen over de uitkomsten van het onderzoek

Wat levert een onderzoek naar de professionalisering van HBO-docenten op? Idealiter zouden we, zodra we bij onze zoektocht naar het wat en hoe van professionalisering van docenten eenduidig weten wat we willen (de standaarden zijn helder, de doelen uitgekristalliseerd) en bovendien weten welke middelen we moeten inzetten om de professionalisering van de docenten te stimuleren (we beschikken over de nodige kennis over oorzaken en gevolgen), het resultaat van onze zoektocht kunnen vaststellen door het gewoon te berekenen, respectievelijk de middel-doel relatie beoordelen met behulp van een efficiencytest.

overige dilemma's zijn ontleend aan P. Biemans, et al, *De professionalisering van HBO docenten: een vraagstuk van Personeel- en Organisatiebeleid* (n.p., oktober 2008)

¹² Vgl. De Reijke, o.c. De ontwikkelingen aan, in en van de hogescholen zijn de laatste decennia dan ook wel bijzonder stormachtig geweest. Het hbo gaat ver terug maar als zodanig is het weer heel recent en ook de massaliteit van het hbo is tamelijk nieuw. Voor een summier overzicht zie A. van Bommel, *Hogescholen en hbo in historisch perspectief* (Den Haag, HBO-raad 2006)

We kunnen diegenen die verwachten dat het door ons voor genomen onderzoek naar de professionalisering van HBO-docenten dit ‘maakbaarheidsideaal’ zal verwezenlijken, bij voorbaat teleurstellen. Zo’n ideaal wordt zelden werkelijkheid. Waarschijnlijker is het dat we niet precies weten hoe we van a naar b komen, of dat we dat wel weten maar het oneens zijn over de doelen. Nog lastiger wordt het als we noch de weg kennen, noch het eens zijn over de bestemming van de reis. We moeten het dan doen met de ‘ingeving’ of inspiratie waarmee we denken te kunnen leven, en we hopen te mogen steunen op een beoordeling van ‘good practices’.¹³

We veronderstellen dat we in onderzoek (én trouwens ook onderwijs) niet te maken hebben met zekere kennis. ‘Wanneer a, dan b’ is niet kenmerkend voor onderzoek en onderwijs, en evenmin voor *professie en professionalisering*. Daarmee zijn ‘berekening’ (met zoveel middelen verwachten we zoveel resultaat) en ‘efficiency tests’ (we kunnen resultaten maximeren bij gegeven middelen dan wel middelen minimaliseren bij gegeven resultaten) uitgesloten.

We keren de redenering liever om: waar over het docentenbestaan wordt beslist op basis van berekeningen en waar de docent wordt geëvalueerd op basis van efficiencytests, verwachten we een negatieve invloed op (verdere) professionalisering en dus ook op de kansen voor het beleid dat inzet op professionalisering.

Dus blijven, als we weten wat we willen, situationele beoordeling (we waarderen afhankelijk van de beoordeling van de situatie) en instrumentele tests (we meten of het gestelde doel is behaald) over. We vermoeden dat instrumentele tests (op basis van bijvoorbeeld doorstroome gegevens en andere data voor meting van studierendement) vrij gebruikelijk zijn en dus weinig problemen op zullen leveren. Maar op het vlak van de situationele beoordeling verwachten we problemen. Van eenduidige uitkomsten kan amper sprake zijn en dus ook niet van eenduidig beleid op basis van deze uitkomsten. Dat is gevaarlijk. Want niet eenduidig beleid is moeilijk uit te leggen aan de betrokkenen. En dat richt schade aan. Het roept onvrede op (“daar kan veel, hier kan nooit wat”) met de negatieve effecten op (verdere) professionalisering van dien.

¹³ Gebaseerd op Thompson, o.c.

In organisaties weten we lang niet altijd hoe datgene wat we willen, ook te bereiken is. We stapelen doelen. We willen soms twee dingen tegelijk die allebei op zichzelf kunnen maar niet beide tegelijk (we willen een hogere instroom uit het mbo en een hoger studierendement). We zijn het niet eens over wat we willen (de hogeschoolraad wil iets anders dan het CvB, het CvB wil iets anders dan de Raad van Toezicht). We worden afgerekend op criteria die niet goed passen (aantal promoties, aantal publicaties). We worden afgerekend op tegenstrijdige criteria (meer met minder). Kortom, lang niet alle preferenties over uitkomsten zijn zeker, veel standaarden aan de hand waarvan ons de maat wordt genomen zijn ambigu. In zo'n geval wordt – zoals we al zeiden - het beslisperspectief afhankelijk van 'inspiratie' en verschuift het evaluatieperspectief naar een vergelijking van 'good practices'.

De vraag is: treedt dit ook op in een onderzoek naar de professionalisering van HBO-docenten? Ons vermoeden is dat de good practices benadering hanteerbaar zal blijken, maar dat de inspiratie voorlopig niet veel meer dan een zwart gat is. De blik van buiten naar binnen (het evaluatieperspectief) is beter verzorgd dan het zicht op onszelf, als leden van een organisatie (het beslissingsperspectief).

Wat betekent dit voor de professionals zelf? Dat verschilt al naar gelang het type professional. We vermoeden dat voor de 'lokale professional' een regiem van situationele beoordeling en instrumentele tests het meest aangewezen is. Voor de kosmopolitische professional lijkt een regiem van situationele beoordeling aan de ene kant, en van good practices (hoe doe ik het in vergelijking met andere professionals uit de professie) aan de andere kant in de lijn der verwachting te liggen. Voor een ondernemende professional verwachten we een combinatie van 'inspiratie' en good practices. Voor de bureaucratische professional verwachten we een tweeslag: een beginfase waarin het docentschap het leidinggeven aan banden legt (en dus: situationele beoordeling en instrumentele tests), een seniorfase waarin situationele beoordeling wordt gelegd naast 'good practices' (de rondzingende reputatie – betrouwbaarheid, accuratesse – van een manager, vergeleken met andere managers).

Op dit moment zijn dit nog niet meer dan veronderstellingen, vermoedens, verwachtingen. De opgave is ze aan een kritische toets te onderwerpen en daarbij niet

alleen de huidige stand van zaken mee te nemen maar ook de veranderingen (fricties, keuzemomenten, dilemma's) die het proces van professionalisering met zich meebrengt.

En verder

Daarmee staat de kwestie nog open welk type onderzoek het meest geschikt is. Het mag duidelijk zijn dat we geïnteresseerd zijn in het proces van professionalisering zoals dat nu plaatsvindt enerzijds en de situaties waarbinnen die processen spelen (de huidige context, de context van professionalisering) anderzijds. Dat wijst in de richting van evaluatieonderzoek, steunend op een beleidstheorie. Daarvoor hebben we hierboven enkele veronderstellingen aangedragen. Die zullen we nog in een systematischer kader plaatsen: het omzetten van de veronderstellingen in formele proposities, het omzetten (detailleren en preciseren) van de proposities in toetsbare hypothesen.¹⁴ We willen weten hoe de mensen (docenten, leidinggevenden, ondersteuners, bestuurders) nu aan het werk zijn om het traject van onderwijsinstelling naar kennisinstelling af te leggen, en welke impact het beleid van professionalisering op hun werkwijze zal hebben en al heeft gehad. Onze 'afhankelijke' variabele is professionalisering. Werkwijzen en situaties leiden tot professionalisering. Twee keer zelfs. Het algemene model is: context (situatie) plus mechanisme (werkwijze) = uitkomst (professionalisering). Het beleid rond professionalisering (bijvoorbeeld het ruimte bieden voor en het oproepen tot het behalen van een masterdiploma) intervineert daarin. We krijgen dan: context₁ plus mechanisme₁ = uitkomst₁. De context verandert als gevolg van de 'beleidsgebeurtenis' die doorwerkt in het gedrag van de HBO professional (het mechanisme of de werkwijze) en beide hebben een bepaalde (professionalisering-) uitkomst tot gevolg.¹⁵

Behalve deskresearch (inclusief de bestudering van beleidsnota's en rapporten) zetten we in op vragenlijsten en interviews. Deze instrumenten worden niet generiek toegepast, maar 'theoriegedreven', conform de lijnen die we in de subparagraaf

¹⁴ Vgl. Thompson, o.c.; ook (en gericht op het concept van 'bounded rationality' bij het voorbereiden en nemen van beslissingen in organisatieverband enerzijds, op de motivatie 'mee te doen' anderzijds, Simon o.c. en J.G. March en H.A. Simon, *Organizations*. New York, John Wiley & Sons, inc. 1958).

‘veronderstellingen’ uiteen hebben gezet. We willen niet weten ‘wat werkt’ maar ‘wat werkt voor wie onder welke omstandigheden’ respectievelijk ‘hoe werkt wat voor wie onder welke omstandigheden’.

Daar laten we het niet bij. In de eerste plaats willen we de uitkomsten confronteren met de beleidstheorie, in het bijzonder gericht op het concretiseren en uiteraard aanpassen van die theorie in de settings van de verschillende onderzochte en verschillend complexe HBO organisaties. In de tweede plaats gaan we de beschrijving, de analyse en de beoordeling van de bestaande en in het onderzoek nieuw gegenereerde data gebruiken om een aantal scenario’s te ontwikkelen: mogelijke paden waarlangs de gebeurtenissen zich zouden kunnen ontwikkelen, gegeven uiteraard een aantal voor dat doel geselecteerde randvoorwaarden. De scenario’s zullen worden voor gelegd aan alle deelnemende partijen met het oog op hun eventuele doorvoerbaarheid. Tegen die achtergrond zal worden gezien welke aanbevelingen voor toekomstig beleid kunnen worden opgesteld en aangeboden.

Ten slotte. We begonnen met de thematiek van de professionalisering te contrasteren met het lopende debat over professionele ruimte. Het zou ons deugd doen als dit artikel nog een rolletje kan spelen in dat debat – juist door onze claim dat het hierbij om verschillende dingen gaat. Wij gaan daarover graag in discussie.

Dr. Ton Korver

Lector Human Resources Management

Haagse Hogeschool

A.Korver@hhs.nl

Dr. Ben Fruytier

Lector Organisatieconfiguraties en arbeidsrelaties, Hogeschool Utrecht

Universitair Hoofddocent Radboud Universiteit Nijmegen

Ben.Fruytier@hu.nl

¹⁵ Vgl. voor achtergronden en werkwijze R. Pawson en N. Tilley, *Realistic Evaluation* (London etc., Sage 1997); R. Pawson, *A Measure for Measures* (London, Routledge 1989); R. Pawson, *Evidence-based policy: a realist perspective* (London etc., 2006)

Dr. Petra Biemans

Lector HRM en persoonlijk ondernemerschap

Hogeschool INHolland Haarlem

Petra.Biemans@INHolland.nl

Dr. Martha Meerman

Lector gedifferentieerd HRM

Hogeschool van Amsterdam

m.g.m.meerman@hva.nl