

Onderwijskwaliteit en Teamkwaliteit

Dr. Ben van Schijndel, onderzoeker en senior beleidsmedewerker kwaliteit Hogeschool Utrecht

Dr. Ben Fruytier, lector organisatieconfiguraties en arbeidsrelaties, kenniscentrum sociale innovaties, Hogeschool Utrecht en UHD bij de Radboud Universiteit Nijmegen

Inleiding

De kwaliteit van het Hoger Onderwijs staat in de schijnwerpers. Enerzijds is er de behoefte aan meer kwaliteit om Nederland als kennisland in de vaart der volkeren economisch voorop te laten lopen. Anderzijds is er kritiek op het veronderstelde te lage niveau van zowel instromers als uitstromers in het hoger onderwijs. In dit artikel doen wij verslag van onze zoektocht naar de voorwaarden voor kwaliteit in het hoger onderwijs, in het bijzonder het Hoger Beroeps Onderwijs (HBO). Wij hebben twee kwalitatief uitstekende opleidingen van de Hogeschool Utrecht geselecteerd en zijn gaan onderzoeken welke kenmerken deze beide opleidingen hebben die een verklaring zouden kunnen vormen voor die hoge kwaliteit. De focus is gericht op de kwaliteit van de afzonderlijke docenten en van de docententeams vanuit de aanname dat vooral deze twee factoren bepalend zijn voor onderwijskwaliteit.

De opleidingen waar het onderzoek is uitgevoerd zijn de opleiding Personeel & Arbeid (P&A) van de faculteit Maatschappij en Recht en de opleiding Technische Bedrijfskunde (TBK) van de faculteit Natuur en Techniek. Beide zijn opleidingen met voltijd en deeltijd varianten. Dat het goede opleidingen zijn is afgeleid uit:

- Het hoge landelijke aanzien dat beide opleidingen hebben in het werkveld en bij afgestudeerden.
- De waardering die studenten en afgestudeerden hebben. Deze behoort tot de hogere in Nederland (STO, NSE, Keuzegids, Elsevier, HBO-monitor)
- De resultaten van interne en externe audits.

De keuze van P&A en TBK heeft nog een tweede reden: de opleidingen verschillen qua organisatievorm. De onderwijsorganisatie bij TBK is gestructureerd rondom semesterteams, die als zuivere stroomteams zijn op te vatten. Dat wil zeggen dat docenten met een verschillende disciplinaire achtergrond gezamenlijk verantwoordelijk zijn voor het onderwijs in een blok, semester of jaar. P&A heeft een matrixorganisatie: jaarteam zijn verantwoordelijk voor de onderwijsuitvoering in de stroom en kennisgroepen (curriculumteams waarin disciplines geconcentreerd zijn) zijn verantwoordelijk voor de (instandhouding van de) inhoud en het niveau. De docenten maken altijd deel uit van een jaarteam en een curriculumteam.

Onderzoeksvraagstelling

De vraagstelling van het onderzoek luidt: "Wat zijn de kwaliteiten van docenten en docententeams van opleidingen met een hoge onderwijskwaliteit?". Deze algemene vraagstelling is uiteengelegd in de volgende deelvragen:

1. Wat zijn de kenmerken en succesfactoren van de docenten en goed functionerende teams in termen van organisatorische, professioneel/vakinhoudelijke en relationele kwaliteit?
2. Welke rol spelen leidinggevers en leiderschapstijl hierin?

3. Wat is de invloed van de organisatorische context op de kwaliteit van de teams?
4. Is er een relatie tussen de kwaliteit van teams en onderwijskwaliteit?

De opleidingen P&A en TBK zijn natuurlijk niet representatief voor alle goede opleidingen binnen het HBO. Het zijn, zoals gezegd, twee voorbeelden van kwalitatief hoogstaande opleidingen waaruit wij een aantal kenmerken willen destilleren die verklarend zouden kunnen zijn voor die hoge kwaliteit. Die kenmerken kunnen zij gemeen hebben, maar wij kunnen ook kenmerken destilleren uit het feit dat de opleidingen van elkaar verschillen. Onze twee onderliggende vragen waren dan ook:

- Wat hebben P&A en TBK gemeenschappelijk in hun “excellentie”? Zie figuur 1.

<hier ergens figuur 1>

- Waarom zijn beide opleidingen excellent terwijl ze toch zo verschillend zijn qua organisatie? Zie figuur 2.

<hier ergens figuur 2>

Model voor de meting van de kwaliteit van docententeams en individuele docenten

Voor de meting van de kwaliteit is gebruik gemaakt van het K3Dmodel (Van Schijndel & Berendsen 2007). Dit model onderscheidt drie dimensies: professionele (vakinhoudelijke) kwaliteit, organisatorische kwaliteit en relationele kwaliteit waarmee een compleet beeld verkregen wordt van de kwaliteit. Het is zowel bruikbaar voor de meting van de kwaliteit van individuele docenten als docententeams in het HBO (zie onderstaande figuren 3 en 4).

<hier ergens figuur 3 en 4>

Door de kwaliteit op beide niveaus te meten kan er in het onderzoek een verbinding gelegd worden tussen individuele en collectieve kwaliteit. Met deze methode is bijvoorbeeld een verbinding te leggen tussen de organisatorische kwaliteiten van docenten en van docententeams. Ook behoort het tot de mogelijkheden om de relationele kwaliteiten van docenten binnen teams en van teams onderling met elkaar in verband te brengen.

Op het niveau van de organisatie staat het begrip 'professionele kwaliteit' voor de collectieve kennis en vaardigheden binnen het vakgebied/domein waar de opleiding voor opleidt. Op het individuele niveau staat professionele kwaliteit gelijk aan de inhoudelijke kennis en vaardigheden van de docent op zijn vakgebied (elektrotechniek, journalistiek, accountancy etc.). Voor de leidinggevende gaat het om zijn specifieke vaardigheden in het geven van leiding.

De 'organisatorische kwaliteit' heeft betrekking op de effectiviteit (gebeurt er wat er moet gebeuren?) en de efficiëntie (gebeurt het op de goede manier?) van de sturingsprocessen van de organisatie. Op individueel niveau gaat het om de kwaliteit waarop de professional zijn werk organiseert als docent, onderzoeker, ondernemer, etc.

De 'relationele kwaliteit' heeft op organisatieniveau betrekking op de kwaliteit van de interacties tussen organisatieonderdelen (teams). Op persoonlijk niveau heeft de relationele kwaliteit betrekking op de wijze waarop het individu in contacten met anderen omgaat met zijn aangeboren en aangeleerde

persoonsskenmerken. Succesfactoren als betrokkenheid, eigenaarschap en inlevingsvermogen spelen hierin een belangrijke rol.

Hét kenmerk van de goed functionerende organisatie en de goed functionerende professional is, dat de drie kwaliteitsdimensies van hoog niveau zijn én met elkaar in balans zijn. Dat wil zeggen dat geen van de dimensies een beperkende factor is voor de ander, zodat de organisatie haar doel kan bereiken en, waar het om personen gaat, zij hun individuele doelen kunnen bereiken. Individuele doelen moeten aansluiten op organisatiedoelen en andersom. Dat is een relevante balans. We komen daar nog op terug.

Literatuuronderzoek

Ten behoeve van het onderzoek is een korte literatuurstudie uitgevoerd naar de kwaliteit van docenten (Van Gennip & De Vries 2008, Werkgroep Docentprofessionalisering Hogeschool Zuyd 2009; De Reijke 2006) en (docenten)teams (Edmondson 2002; Smetsers 2007; Van de Willik (2008).

Van Gennip & De Vries en de Werkgroep en de werkgroep 'Docentprofessionalisering' van de Hogeschool Zuyd formuleren de competenties van de 'ideale' leraar. Hun indelingen sluiten goed aan op de driedeling van kwaliteiten die in het onderhavige onderzoek is gehanteerd. De Reijke heeft gekeken naar de interactie tussen docentgedrag, kennisprocessen en organisatie. Zijn conclusie is dat de aard van het docentengedrag en de wijze van organisatie en aansturing van kennisprocessen sterk samenhangen. De causaliteit gaat in beide richtingen: het gedrag van docenten bepaalt de mogelijkheden voor organiseren en aansturen en andersom. Dit kenmerk voor organisaties van professionals is voor ons onderzoek ook een belangrijk gegeven.

De onderzoekers van de kwaliteit van de docententeams speuren naar kenmerken van succesvolle teams. Smetsers noemt vijf succesfactoren voor teams die wij hebben opgenomen in onze vragenlijst voor de interviews:

1. De doelstelling en het teamproduct moeten duidelijk zijn.
2. De onderlinge communicatie moet een open uitwisseling van informatie zijn. Eventuele problemen moeten openlijk besproken worden.
3. Er moet een balans zijn tussen bijdrage en opbrengst en men moet elkaar erkennen als persoon en teamlid.
4. Teambelangen en eigen belangen zijn in balans, men spreekt elkaar aan op de eigen verantwoordelijkheid. Teamleden zijn bereid een deel van hun individuele vrijheid op te geven ten behoeve van het teamresultaat.
5. De teamleider is geen baas van het team, maar inspireert en motiveert het team. Zijn werkzaamheden liggen binnen het team en hij is sterk betrokken.

Edmondson constateert in haar onderzoek naar het leervermogen van teams dat tijd voor discussie en reflectie in een veilige omgeving cruciaal is. Van der Willik voegt daar op basis van haar onderzoek naar de relatie tussen cultuur en teamleren in een zorginstelling aan toe dat vooral een professionele en werknemersgeoriënteerde cultuur een positieve invloed heeft. Die conclusie komt overeen met de conclusie van De Reijke: recht doen aan de professionaliteit van docenten zorgt voor kwaliteit.

Over de relatie tussen de kwaliteit van docenten en de kwaliteit van docententeams hebben wij weinig gevonden in de literatuur. Een antwoord op de vraag wat nu een groep goede docenten tot een goed team maakt en (in de tijd gezien) de vraag op welke wijze het team belangrijk is voor de kwaliteit van de individuele docenten wordt niet gegeven. Op een inductieve manier zijn wij daarover gegevens gaan verzamelen in interviews met docenten en leidinggevendenden van de beide opleidingen.

Uitvoering van het onderzoek

In totaal zijn twintig gesprekken gevoerd van 1,5 tot 2 uur met een team of een vertegenwoordiging

daarvan, met teamcoördinatoren, leden van het managementteam en leden van ondersteunende teams. Ten behoeve van de gesprekken is een vragenlijst ontwikkeld met de volgende rubrieken

- Doel en Richting van het team;
- Organisatorische kwaliteit;
- Professionele kwaliteit (inhoudelijk vakmanschap, vakmanschap van het leiderschap);
- Relatieve kwaliteit (interacties tussen teamleden onderling en met de teamleiding, interacties tussen teams).

Resultaten en bevindingen van het onderzoek

In deze paragraaf beschrijven we de resultaten en bevindingen per onderzoeksvraag.

Onderzoeksvraag 1: Wat zijn de succesfactoren van de goed functionerende teams in termen van organisatorische, professioneel/vakinhoudelijke en relationele kwaliteit?

Uit het onderzoek komen zeven kenmerken naar voren die wij die als succesfactor kunnen worden aangeduid. We beschrijven ze hier puntsgewijs:

1. Kennis en vaardigheden van de docenten hebben een hoog niveau (professioneel/vakinhoudelijk, organisatorische en relationeel)
2. Docenten hebben een gezonde dosis ambitie en nieuwsgierigheid, met interne en externe gerichtheid (professioneel/vakinhoudelijke kwaliteit).
3. Het team heeft een duidelijke opdracht (organisatorische kwaliteit).
4. Er is een onderlinge afhankelijkheid van de teamleden (relationele kwaliteit).
5. De docententeams maken de cyclus rond: reflecteren, plannen maken, implementeren, checken (organisatorische kwaliteit).
6. De teams vormen een sociaal veilige omgeving voor de docenten:
 - a. Teamcoördinator is een collega met enkele regeltaken (organisatorische kwaliteit), geen hiërarchie (relationele kwaliteit).
 - b. De beoordelingsgesprekken (RGW-gesprekken) worden gevoerd met de manager voltijd (vt) of deeltijd (dt), niet met de teamcoördinator (organisatorische kwaliteit)
 - c. Apolitieke omgeving: geen machtsspelletjes (relationele kwaliteit).
7. De teamrollen (Belbin 1998) zijn evenwichtig verdeeld over de teamleden: de docenten vullen elkaar aan op inhoud en uitvoering (relationele kwaliteit).

Lerende teams

De eerste zes punten zijn, zo blijkt uit de literatuur, dé kenmerken van lerende teams. Hoge kwaliteit heeft blijkbaar veel te maken met het vermogen en de mogelijkheid tot leren. In de teams van P&A en TBK vindt zowel collectief als individueel leren plaats. Uit de antwoorden op de vraag "Wat levert teamsamenwerking jou op?", bleken leereffecten op professioneel/inhoudelijk, organisatorisch en relationeel gebied.

Aan de zes uit de literatuur bekende kenmerken zouden wij een zevende kenmerk willen toevoegen. De teamrollen van Belbin zijn in de literatuur nog niet eerder in verband gebracht met lerende teams, maar wij veronderstellen dat een evenwichtige verdeling van de teamrollen bijdraagt tot het leervermogen en daarmee de kwaliteit van de teams.

Zingeving

Op de vraag: "Op welke resultaten ben je het meest trots?", werden niet de collectief geformuleerde teamopdrachten en jaarplannen als antwoord genoemd maar de persoonlijke beleving van en de bevrediging van de behoeftes in het werk. De uitspraken van de docenten wijzen er op dat goed functionerende teams aantoonbaar bijdragen tot de zingeving van het werk. Deze bevindingen komen leiden tot de hypothese: "In goed functionerende teams is zingevend werk de belangrijkste drijfveer van docenten".

Collectieve taakstelling en individuele opdrachtbeleving

Uit de antwoorden op de vraag: "Is duidelijk wat de opdracht van het team is?" blijkt dat collectieve taakstelling en individuele opdrachtbeleving een bijzondere relatie tot elkaar hebben. Bij P&A staat de teamopdracht puntsgewijs opgesomd in de beleidstukken. Vrijwel geen van de geïnterviewden kon de opsomming echter reproduceren. Wel waren zij zeer duidelijk in wat zij als hun eigen persoonlijke (deel)opdracht zagen. Toen de geïnterviewden na het geven van hun antwoorden de teamopdracht uit het beleidsstuk werd voorgelezen, herkenden ze zich daar meteen in. Hieruit is de hypothese af te leiden dat: "De individuele wensen en verlangens van de docenten in hun eigen beleving centraal staan en dat een goed functionerend team zich kenmerkt door een collectieve taakstelling die in sterke mate tegemoet komt aan de professionele wensen en verlangens van de individuele docenten" (zie ook Van Schijndel 2010).

Onderzoeksvraag 2: Welke rol spelen leidinggevenden en leiderschapstijl bij het goed functioneren van teams?

P&A en TBK hebben beide een managementteam (MT) dat bestaat uit een directeur, een onderwijsmanager voor de voltijd opleiding en een voor de deeltijd opleiding. De visies van beide MT's op de uitvoering van het leiderschap lijken veel op elkaar. Bij zowel P&A als TBK kwamen de volgende managementactiviteiten van de leidinggevenden naar voren als succesvol voor het functioneren van de teams:

1. Zij stellen financiële, materiële en personele kaders vast en maken die inzichtelijk. Dit geeft houvast aan de docenten(teams).
2. Zij vermoeien de teams niet met het hogeschoolbeleid vanuit de centrale organisatie, maar maken een vertaalslag en bespreken die met de teams: "Hitteschild van Weggeman" (Weggeman, 2007).
3. De inhoud, ontwikkeling en uitvoering van het onderwijs wordt zo diep mogelijk in de organisatie bij de teams gelegd en creëren daarmee veel professionele ruimte.

De docententeams worden gecoördineerd door een collega-docent. Er zijn geen hiërarchische verhoudingen binnen het team. Functionerings- en beoordelingsgesprekken worden met de opleidingsmanager gevoerd. Docenten ervaren het team als een sociaal veilige omgeving waar zij kunnen discussiëren, reflecteren en nieuwe plannen maken. Onze conclusie is dat het opleidingsmanagement van zowel P&A als TBK creëert professionele ruimte en stimuleert daarmee de professionele ontwikkeling van docenten en docententeams.

Onderzoeksvraag 3: Wat is de invloed van de organisatorische context op de kwaliteit van de teams?

We schetsen eerst overeenkomsten in de organisatorische context van de P&A- en TBK-teams en daarna de verschillen. Vervolgens worden deze beschouwd in het licht van de kwaliteit en professionaliteit van de docententeams van beide opleidingen.

Organisatieovereenkomsten

<hier ergens figuur 5>

Een niet te onderschatten overeenkomst tussen P&A en TBK is de uitstekende logistieke ondersteuning door de onderwijsbureaus (zie figuur 5). Daardoor kunnen de docenten(teams) zich richten op de werkzaamheden die bij hun teamopdracht horen en worden zij niet afgeleid en gehinderd door andere zaken. Dit biedt docenten de ruimte die zij nodig hebben voor hun professionele ontwikkeling. Anders gezegd: waar de werkwijze van het management aan de 'bovenkant' voor de professionele ruimte zorgt, creëert het onderwijsbureau die ruimte aan de 'onderkant'.

Een tweede overeenkomstig organisatorisch aspect is de goede coördinatie tussen de teams. Bij P&A geldt dit voor de coördinatie tussen jaarteam en kennisgroepen, bij TBK voor de coördinatie tussen de semester teams.

In de matrixorganisatie van P&A moeten inhoud (taak van de kennisgroepen) en uitvoering (taak van de jaarteam) van het onderwijs op elkaar afgestemd worden. TBK, dat geen matrixorganisatie maar een stroomsgewijze organisatie werkt, kent dit afstemmingsprobleem niet. Bij die opleiding gaat het vooral om de afstemming tussen de semester teams binnen een jaar en opeenvolgende jaren.

Door de goede afstemming, zo constateerden wij, kunnen lerende teams samen een lerende onderwijsorganisatie vormen. Waar deze afstemming ontbreekt, kan *teamlearning* niet tot *organizational learning* leiden (Edmondson 2002).

Organisatieverschillen

<hier ergens figuur 6>

Wat de verschillen betreft is het interessant dat de twee opleidingen een verschillend organisatorisch concept hebben (zie figuur 6). P&A is veel strakker en formele georganiseerd dan TBK. Maar van belang is vooral het verschil in de wijze waarop de onderwijstaken zijn gestructureerd. Bij TBK zijn alle onderwijstaken ondergebracht in semester en jaarteam. P&A daarentegen heeft een matrixstructuur: dwars op de semester- en jaarteam staan curriculumgroepen. Docenten zitten in beide soorten teams. Die verschillen roepen de vraag op hoe het kan dat beide uitstekend functioneren. Speelt de organisatiestructuur geen rol of moeten we de oorzaak dieper zoeken? Een mogelijke verklaring zou kunnen zijn dat het gegeven dat beide opleidingen verschillen in de organisatie van het onderwijs, maar ook allebei uitstekend functioneren, te maken heeft met het feit dat beide ook een verschillend onderwijsmodel hebben en er een fit is tussen organisatie model en onderwijsmodel. Marx (1975) noemt een dergelijke fit een belangrijke voorwaarde voor goede scholen. Deze voor de HU-organisatie als geheel zeer belangrijke hypothese zou in een vervolgonderzoek getoetst moeten worden.

Onderzoeksvraag 4. Hoe ligt de relatie tussen kwaliteit van de teams en de onderwijskwaliteit.

We hebben in de inleiding de aanname gemaakt dat de kwaliteit van de docenten en van de docententeams in grote mate bepalend zijn voor onderwijskwaliteit. Nu we alle data verzameld hebben en aan de hand van de eerste drie onderzoeksvragen geanalyseerd hebben, ligt het voor de hand om de vraag over de relatie tussen de kwaliteit van de docenten(teams) en de onderwijskwaliteit opnieuw te stellen en ons af te vragen of het onderzoek aan die aanname meer bewijskracht kan geven. Immers, de onderstelling is gerechtvaardigd dat die relatie er is, maar er zit een verschil tussen "wat iedereen veronderstelt" en "aantonen".

Dit onderzoek biedt niet het 'bewijs' voor relatie tussen beide kwaliteiten. Maar de resultaten van de interviews in combinatie met de gegevens uit de literatuur geven wel aanwijzingen voor de plausibiliteit van die relatie. In onze redenering naar aanleiding van de onderzoeksuitkomsten staat het begrip lerend vermogen centraal: goed opgeleide docenten werkend in teams die zich kenmerken door een grote interne speelruimte, hebben de kans om hun onderwijsinhoudelijke en didactische kennis en vaardigheden continu te ontwikkelen. Als het team als geheel voldoende externe speelruimte heeft in de relatie met andere teams binnen de opleiding alsook met kenniscentra en het praktijkveld, dan kan het een lerend team worden. Deze lerende teams maken via hun onderlinge interacties in een matrix organisatie (P&A) of semesterorganisatie (TBK) en interacties met het managementteam van de opleiding een lerende organisatie. De hoofdmotor van het leren is bij de individuele docenten de leerproces volgens Kolb (1975) en op het niveau van het team en de opleiding het volledig doorlopen van de cyclus reflecteren, plannen maken, implementeren en evalueren. Het resultaat van de leerprocessen is een professionele ontwikkeling van docenten, docententeams, managementteams

en de opleiding zelf. Als er aan het begin van de keten docenten staan met een relatief hoge professionaliteit en de context geen beperkingen oplegt, dan zorgen alle niveaus (individuele docent, team, opleiding) voor een lerende organisatie die de onderwijskwaliteit continu en op langere termijn hoog kan houden. Wat vervolgens daarbij nodig is, is een goed lerende student met een professionele instelling die als we het echt goed doen, als afgestudeerde alles in zich heeft om een *reflective practitioner* te worden.

Conclusies en aanbevelingen

Het onderzoek heeft geleid tot een aantal conclusie over de kwaliteit van docententeams die we hier tot slot samenvattend op een rij zetten. Zingevend werk is de belangrijkste drijfveer van docenten. Individuele wensen en verlangens van de docenten staan in hun eigen beleving centraal en een goed functionerend team kenmerkt zich door een collectieve taakstelling die in sterke mate tegemoet komt aan de professionele wensen en verlangens van de individuele docenten.

Goed functionerende teams zijn lerende teams dat wil zeggen teams die de interne en externe speelruimte of 'zeggenschap' hebben om voortdurend regelcycli ofwel leercycli vanaf het begin tot het einde te doorlopen. De leidinggevendenden van de teams stellen de financiële en personele kaders vast, zorgen voor een heldere vertaalslag van het hogeschoolbeleid van de centrale organisatie en creëren veel professionele ruimte door inhoud, ontwikkeling en uitvoering én regeling van het onderwijs zo diep als maar mogelijk in de organisatie bij de teams te leggen. Goed overleg en goede afstemming en ondersteuning blijken de belangrijkste succesfactoren voor goed leiderschap.

Wat de structuur van de organisatie betreft ligt de relatie wat complexer. De twee opleidingen hebben een verschillende structuur. Dat binnen die beide structuren de teams goed functioneren heeft, zo veronderstellen wij, te maken met de fit tussen organisatiestructuur en het onderwijsmodel. Die veronderstelling zal verder onderzocht moeten worden.

De in dit onderzoek verkregen inzichten kunnen helpen bij het professionaliseren van docenten, docententeams, managementteams en in breder perspectief een opleiding in zijn geheel. Dit is een proces dat niet uit zichzelf op gang komt. De hoofdrolspelers zijn opleidingsmanagement, teamcoördinatoren en HRM professionals. Als die genoeg nemen met het kwaliteitspredicaat "voldoende", dan hebben ze geen boodschap aan de verkregen inzichten. Is de ambitie om naar "goed" of "excellent" te streven, dan bieden de resultaten van het onderzoek tal van aanknopingspunten.

Het advies aan opleidingsmanagers, teamcoördinatoren en HRM professionals is:

1. Breng je kennisbasis over teams op orde. Dit in dit onderzoek gehanteerde enquête biedt daarvoor een aanzet.
2. Kijk consequent of er balans is tussen professioneel/inhoudelijke, organisatorische en relationele dimensies van de individuele professionals en de professionele teams, zodat geen van de drie de beperkende factor hoeft te zijn voor het bereiken van de individuele en teamdoelstellingen.
3. Doorzie de organisatie: structuur, beleid en werking en zorg voor een balans tussen het onderwijsmodel en het organisatie-model.
4. Ga altijd uit van de docenten als professionals die zoveel mogelijk speelruimte moeten krijgen om hun 'vak' te kunnen beoefenen en voortdurend te kunnen blijven leren.

Literatuur

Belbin, R. Meredith (1998). *Managementteams. Over succes- en faalfactoren voor teams*. Academic Services, Schoonhoven.

Edmondson Amy C. *The local and Variegated Nature of Learning in Organizations: A Group-Level Perspective* Organization Science, Vol. 13 No. 2, March-April 2002 p. 128 – 146.

Gennip, Van Hans, Vrieze, Gerrit (2008). *Wat is de ideale leraar? Studie naar vakkennis, interventie en persoonlijkheid*. ITS Radboud Universiteit Nijmegen.

Kolb, D. A. and Fry, R. (1975). 'Toward an applied theory of experiential learning'; in C. Cooper (ed.) *Theories of Group Process*. London: John Wiley.

Marx, Ernst (1975). *De organisatie van scholengemeenschappen in onderwijskundige optiek*. Proefschrift Universiteit van Amsterdam.

Reijke, Peter de (2006). *Een meet-, diagnose en adviesinstrument voor meer professionaliteit in het hoger beroepsonderwijs*. PROVO: Professionele ontwikkeling van onderwijsgeven (in het HBO). Han University Press, Arnhem, Nederland.

Schijndel, Ben van, Berendsen, Gerard (2007). *Kwaliteit is mensenwerk*; relationele kwaliteit als kwaliteitsfactor, Synaps 23, p.7 – 11. Synaps is een uitgave van het Nederlands Netwerk voor Kwaliteitsmanagement.

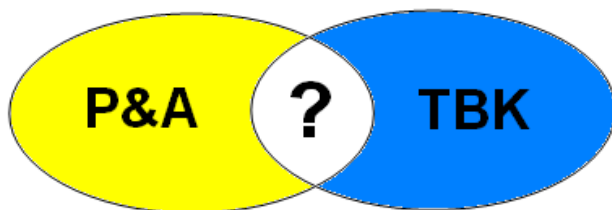
Schijndel, Ben van (2010). *Kwaliteit is Mensenwerk....het vervolg, of het begin?*, Synaps 31. p 33 – 35. Synaps is een uitgave van het Nederlands Netwerk voor Kwaliteitsmanagement (NNK).

Smetsers, Frans, *Samenwerken in teams, een vanzelfsprekendheid? Een onderzoek naar condities die het samenwerken van professionals in teams beïnvloeden*. Academisch proefschrift, Nijmegen 2007.

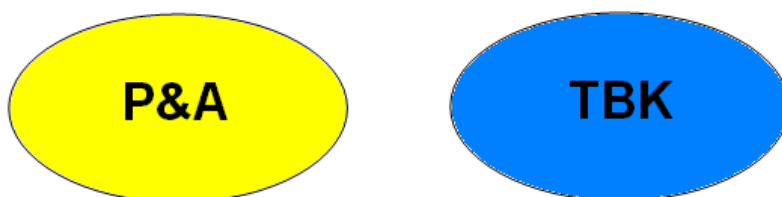
Weggeman, Mathieu (2007). *Leidinggeven aan professionals? Niet doen!* Scriptum.

Werkgroep Docentprofessionalisering Hogeschool Zuyd (2009). *Docentprofessionalisering, De professionele docent op weg naar 2013*.

Willik, I.M. Van de (2008). *De relatie tussen teamcultuur, leeftijd en teamleren*. Bachelor afstudeeropdracht, Universiteit Twente.

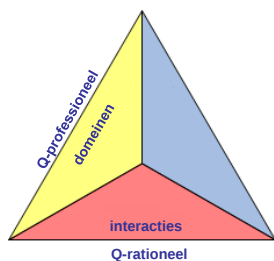


Figuur 1. P&A en TBK zijn verschillend, maar wat hebben ze gemeenschappelijk in hun "excellentie"?



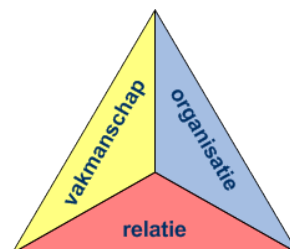
Figuur 2. P&A en TBK zijn verschillend. Schuilt in dat verschil ook hun beider onderwijskwaliteit?

Kwaliteit in drie dimensies (1)
"De organisatie"



Figuur 3. Kwaliteit in Drie Dimensies (1)

Kwaliteit in drie dimensies (2)
"De Professional"



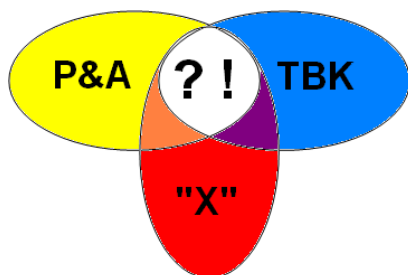
Figuur 4. Kwaliteit in Drie Dimensies (2)

Overzicht overeenkomsten in organisatie aspecten van P&A en TBK
Docenten zitten altijd in meerdere teams.
Er vindt een goede afstemming tussen de teams plaats.
Overkoepelend overleg tussen teamcoördinatoren en managementteam.
Informele overlegstructuur is goed ontwikkeld.
Het onderwijsbureau functioneert zeer goed.

Figuur 5. Overeenkomsten in de organisatorische aspecten van P&A en TBK.

Overzicht verschillen in organisatie aspecten van P&A en TBK		
Onderwerp	P&A	TBK
Onderwijs locatie	Amersfoort en Utrecht	Utrecht, alles dicht bij elkaar
Openingsvarianten	2x voltijd en 2x deeltijd	1x voltijd en 1x deeltijd
Studenten, docenten	ca. 850; d/s ratio 1;32	ca. 550; d/s ratio 1:26
Docententeams	Jaarteam (v) en team deeltijd (uitvoering, sinds 2009-2010 ook inhoud); Kennisgroepen (3) (body of knowledge, kennisdeling, kennisverspreiding, curriculum). Docenten in een jaarteam en in een kennisgroep. Samen een matrix organisatie.	Semesterteams in de <i>stroom</i> van het onderwijs (inhoud en uitvoering). Onderwijsconcept JOIN is maatgevend. Docenten per semester in ander team.
Formele overlegcultuur	Er is een jaarrooster voor alle teamvergaderingen. De vergadermomenten zijn afgestemd op de overkoepelende overleggen en MT vergaderingen.	Er zijn vaste overleg momenten, maar is minder geformaliseerd (de lijntjes zijn kort).
Documentatiegraad	Up-to-date en volledige documentatie van strategie, beheer en uitvoering. Cyclus van jaarverslagen en jaarplannen op niveau van opleiding en van teams.	In de informeel goed functionerende structuur is er weinig behoefte aan papieren bureaucratie. "Waarom zou je het opschrijven als het in je hoofd zit en de lijntjes kort zijn?"

Figuur 6. Verschillen in de organisatorische aspecten van P&A en TBK.



Figuur 7. Kwaliteit bij P&A en TBK: een kwestie van overeenkomst en verschil.