

# Open ramen, open deuren

**Management van kwaliteit  
en professionaliteit in de kunsteducatie**

Geert Drion

© 2008 Geert Drion / Kunstconnectie

ISBN/EAN: 978-90-812774-1-9

Titel: Open ramen, open deuren

Subtitel: management van kwaliteit en professionaliteit in de  
kunsteducatie

Auteur: Drion, G.J.

Uitgever: Kunstconnectie

NUR-code: 658

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

# Voorwoord

Dit boekje is gemaakt in opdracht van Kunstconnectie, de brancheorganisatie van instellingen voor kunsteducatie in Nederland. Directe aanleiding vormt het verschijnen van het nieuwe Kwaliteitskader van de branche. Als gevolg daarvan zijn vanaf 2008 de instellingen in toenemende mate gebonden aan de kwalitatieve uitgangspunten en normen die de branche voorschrijft. Aan het Kwaliteitskader is een certificering gekoppeld.

Als de instellingen met het Kwaliteitskader aan de slag gaan, komen er allerlei vragen boven. Eén van die vragen betreft het draagvlak voor kwaliteitszorg bij het personeel: Hoe zorg ik ervoor dat de gewenste veranderingen ook daadwerkelijk uitgevoerd worden én uitgevoerd blijven worden?

Over het antwoord op die vraag kun je uiteraard van opvatting verschillen. Dit boekje verkent een mogelijke denkrichting. Het verschaft instrumenten om zelf verder te denken over en te werken aan kwaliteitszorg en de omgang met kunstprofessionals. Het doet ook concrete suggesties voor een praktische benadering daarvan. Eén mogelijke aanpak wordt uitgewerkt in een aparte publicatie van *KplusV organisatieadvies*. Maar dit boekje is ook heel goed los daarvan te lezen.

De tekst in dit boekje is in relatief korte tijd te 'scannen': de sleutelpassages zijn herkenbaar door een markering in de kantlijn. Een half uur echt geconcentreerd lezen is genoeg om de strekking te bevatten. Verder is er achterin een samenvatting te vinden. Meer verdiepende teksten zijn aangebracht in herkenbare kaders. Een leeslijst over specifieke onderwerpen is als bijlage toegevoegd.

Veel van wat hier naar voren komt, is al eerder en uitgebreider beschreven in *Kunstprofessionals in actie*, elektronisch verschenen<sup>1</sup> in 2005. Er zijn dan ook regelmatig verwijzingen naar die tekst. Dat heeft als voordeel dat de voetnoten beperkt kunnen blijven.

Dank aan Otto Berg, Manon Bieleman, Chris Bos, Kitty Kwakman, Ap de Vries en de Commissie Kwaliteit van de Kunstconnectie, wier aansporingen en kritische blik onmisbaar zijn geweest.

Zuidhorn,  
4 januari 2008

---

<sup>1</sup>Zie [www.ethesis.net](http://www.ethesis.net).



# Inhoud

## Proloog

### Eerste bedrijf *denkkader*

Eerste acte	<i>de blik van de manager</i>	11
Tweede acte	<i>de blik van de professional</i>	19
Derde acte	<i>openingen.....</i>	31

### Tweede bedrijf *voorwaarden*

Vierde acte	<i>beelden van organisaties</i>	39
Vijfde acte	<i>rol van leiderschap</i>	43
Zesde acte	<i>omgeving</i>	45
Zevende acte	<i>overzicht</i>	51

### Epiloog *naar een praktische aanpak*

Eerste coda	<i>docerend kunstenaars bevragen</i>	57
Tweede coda	<i>van loopgraaf naar leergemeenschap</i>	63
Derde coda	<i>wanneer niet?</i>	67

### Nawoord 71

samenvatting 73

Meer lezen? 53

Literatuurlijst 76

*Why is it that I always get a whole person,  
when what I really want is a pair of hands?*  
Henry Ford

*It takes more than a pair of hands to do my job!*  
Professional

*It takes a whole person to create a work of art*  
Artist

# Proloog

## Kwaliteit en professionaliteit

Kwaliteit en professionaliteit hebben iets met elkaar te maken, zoveel is zeker. Het gaat allebei om de goede dingen doen, en die vervolgens ook goed doen. Dat geldt zowel voor een organisatie als voor een professional.

Maar er gaat nogal eens wat mis tussen organisatie en professional. Daarover zijn boeken volgeschreven. Want de professional laat zich niet gemakkelijk *sturen*. De mooie ambities van managers stuiten dan op weerstand. Dat dwingt de manager naar de zijlijn, en de ambities terug in de kast.

Dit probleem komt op een bijzondere manier aan het licht in het kader van kwaliteitszorg. Want om te kunnen verbeteren hebben manager en professional elkaar nodig. Als zij elkaar niet vinden, dan is een kwaliteitsslag een slag in de lucht.

In dit boekje slaan we een brug tussen de wereld van de manager en die van de professional. Als peilers van de brug gebruiken we de veronderstelling dat zowel voor een organisatie als voor een professional geldt dat kwaliteit en professionaliteit betekenen: in beweging zijn, open staan, ontwikkelen.

De brug geven we vorm door te kijken naar het spanningsveld tussen management en professionals, vanuit twee verschillende perspectieven. Eerst kijken we van buitenaf, door de ogen van de manager, naar de relatie tussen professionaliteit, autonomie en sturing. De voorlopige conclusie is dat er bij professionals weinig aanknopingspunten lijken te zijn voor het 'richten' van de organisatie: het is lastig om professionals in beweging te krijgen.

Vervolgens kijken we van binnenuit, door de ogen van de professional. Dan blijkt dat professionaliteit en innovatie elkaars voorwaarden zijn. Door gezamenlijk in beweging te komen, vallen organisatiebelang en belang van de professional met elkaar samen.

Een goed aanknopingspunt om die beweging te beginnen, is het bevragen van het spanningsveld tussen het vakideaal en de beroepspraktijk van de professional. We zien dat het organiseren van een dialoog over dit onderwerp een voorwaarde is voor, én uitdrukking is van, succesvolle, doorgaande kwaliteitszorg.

De uitgangspunten voor een concrete benadering om dit proces op gang te krijgen (en te houden) en drie voorwaarden die daarvoor nodig zijn, bespreken we in het tweede deel. Aan de orde komen dan: de rol van leiderschap, de rol van de organisatie, en de rol van externe factoren. In het derde deel bespreken we kort wat we kunnen verwachten als we met de benadering aan de slag gaan en welke valkuilen er zijn.



# Eerste bedrijf

## Denkkader



... buiten ...

## 1. Het werk goed doen

*Why is it that I always get a whole person,  
when what I really want is a pair of hands?  
Henry Ford*

Toen ik mijn nieuwe werkster Anneke voor het eerst aan de telefoon had zei ze: 'En ik wil geen briefjes op tafel vinden met wat ik moet doen, want dat weet ik zélf wel.' Inderdaad bleek Anneke een fenomenaal goede werkster die het huishouden goed en grondig voor ons bestiert. Ze stelt haar eigen programma op en werkt vervolgens heel hard om alles binnen de afgesproken tijd voor elkaar te krijgen. Het huis blinkt elke week van de gaspitten tot aan de tegelvoegen en geurt naar azijn, zeep en chloor. Schoner en zorgvuldiger kan het niet.

Anneke voorziet ons van de nodige terugkoppeling in de vorm van briefjes over aan te schaffen schoonmaak- en hulpmiddelen en door ons te melden dat ze liever niet teveel mensen in huis heeft die haar voor de voeten lopen.

Wij waren erg blij met onze Anneke. 'Wat een verschil met Rita', zeiden wij thuis tegen elkaar, 'die was niet vooruit te branden en deed alleen iets als je het expliciet tegen haar zei, en zelfs dan nog maar half.'

Anneke is duidelijk méér dan *a pair of hands*. Ze heeft zich verbonden met kwaliteitsstandaarden over haar werk en voelt zich daarin verantwoordelijk. Dat maakt haar tot een goede werkster, én het maakt haar moeilijk te sturen. Anneke vindt het helemaal niet leuk als ze een klusje moet overslaan of als ze milieuvriendelijke middelen moet gebruiken. 'Maar het wordt niet schoon!' roept ze dan, de schat. De zin doordrukken zou haar de deur uitjagen. De verbinding met de kwaliteitsstandaard en verantwoordelijkheid die zij daarin voelt, hebben een directe, noodzakelijke relatie tot haar autonomie.

Natuurlijk zijn lang niet alle huishoudelijke hulpen zoals Anneke. Zo gedraagt Rita zich veel meer als *a pair of hands* dan Anneke. Dat verschil is niet zozeer gelegen in het opleidingsniveau maar in de mate van verbinding met kwaliteitsstandaarden in het werk: het interesseert Rita gewoon niet zo veel. Misschien zou Henry Ford blij met haar zijn.

Mensen die hun werk goed willen doen, nemen een bepaalde mate van verantwoordelijkheid voor dat werk. Met die verantwoordelijkheid is ook een zekere autonomie gemeend. Ingrijpen in het werk stuit op weerstand omdat het voelt alsof de verantwoordelijkheid wordt afgenomen. Dit is een oerprobleem in elke arbeidsrelatie: betrokkenheid bij kwaliteit is nodig maar ook lastig.<sup>2</sup>

Dat probleem wordt pregnanter naarmate het gebied waarover de autonomie zich uitstrekt, groter is. Dat is bij uitstek het geval bij professionals en professionele organisaties.

## 2. Professie en autonomie

Niemand weet precies waar de grens ligt tussen een beroep en een professie. We trainen mensen, we verschaffen ze kennis en kwaliteitsstandaarden om ze zelfstandig te leren te werken in een omgeving waarin zich allerlei variabelen kunnen voordoen.<sup>3</sup> De wereld is nu eenmaal geen lopende band. Dat geldt zowel voor een vakman als voor een professional. Want ook een laaggeschoolde vakvrouw als Anneke bezit een groot arsenaal aan kennis en vaardigheden die haar in staat stellen om in de praktijk van het werk zelf te problemen te signaleren, oplossingen te kiezen en die uit te voeren.<sup>4</sup>

Maar professionals hebben niet alleen eigen kwaliteitsstandaarden; ze zijn bovendien erg hoog opgeleid en beschikken over uitgebreide, meer of minder geformaliseerde *discretionaire bevoegdheden*. Die bevoegdheden bepalen de vrije handelingsruimte van de professional. In de regel worden deze door de beroepsgroep (professie) zelf afgebakend en gecontroleerd.

In onze sector is dat, in vergelijking tot bijvoorbeeld de medische beroepsgroep, niet zo strak geregeld. Er bestaan geen verplichte bijscholingen of tuchtcolleges voor pianodocenten, hoewel met de nieuwe certificering en kwaliteitskeuring ook in onze sector wordt gestuurd in de richting van meer verantwoording en transparantie.

Hoe dan ook, professionals gedragen zich autonoom, en we verwachten dat ook van ze. Die autonomie is niet alleen verankerd in een eigen verantwoordelijkheid en kwaliteitsbesef; professionals voelen zich bovendien gebonden aan de kwaliteitsnormen van hun professie. Daarbij komt dat professionals in de regel vergaand gespecialiseerd zijn, hetgeen het zicht op het werk van buitenaf extra lastig maakt.<sup>5</sup>

Verderop kijken we preciezer naar docenten en docerende kunstenaars. We zullen dan zien dat er juist bij die professionals aanknopingspunten zijn voor kwaliteitszorg. Nu kijken we eerst kort naar het algemene spanningveld tussen manager en professional. Dat is nodig als achtergrond voor het bespreken van een aanpak in onze eigen sector.

### 3. Professionals en management: het omstreden gebied

Managers en professionals kijken niet met dezelfde ogen naar de organisatie en naar het werk. Kort gezegd neemt de manager gewoonlijk als uitgangspunt dat het werk wordt gedaan ten dienste van de organisatie, terwijl de professional vindt dat de organisatie ten dienst staat van de uitoefening van zijn vak. Professionals hebben meestal *weinig talent voor ondergeschiktheid*.<sup>6</sup>

Dit is een klassiek probleem waarover al heel veel is geschreven. Het is zekere zin ook een schijnprobleem, zoals we later zullen zien. Maar eerst volgt nu een overzicht van de klassieke benadering van dit spanningsveld.<sup>7</sup>

Met een beetje 'nuttige overdrijving' kan het spanningsveld tussen manager en professional als volgt worden beschreven. (ontleend aan Caluwé & Vermaak, 1999).

#### oerconflict

##### Management

- Getting things done through other people
- Sturing
- Bedrijfsgericht

##### Professional

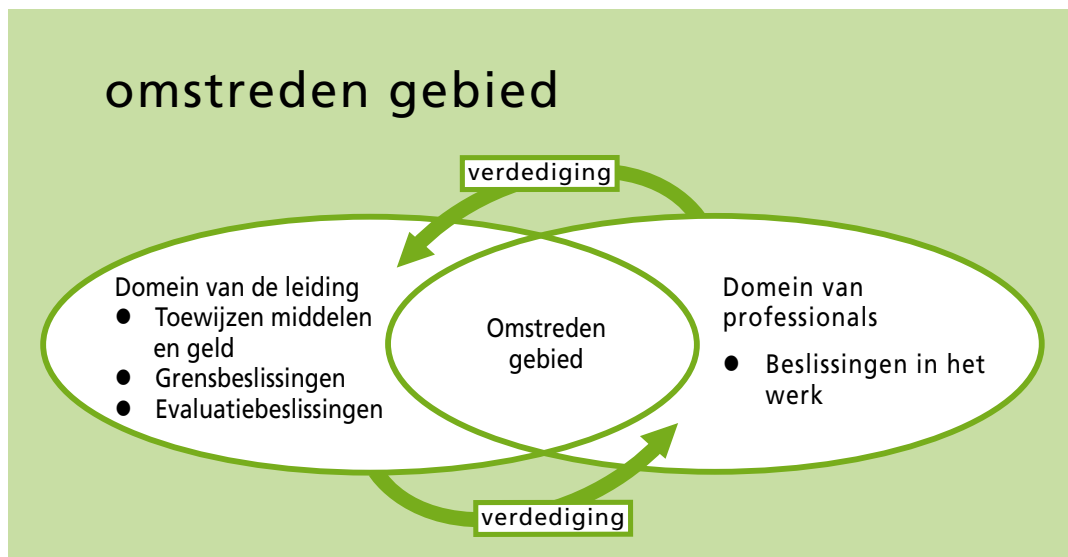
- Doing a professional job
- Autonomie
- Vakgericht

Een organisatie van professionals lijkt dan al snel op de spreekwoordelijke kruiwagen met kikkers: de organisatie *versnippert*, doordat een gemeenschappelijke koers ontbreekt; de organisatie zakt af tot *middelmatigheid*, doordat er geen gemeenschappelijke ontwikkeling is; en de organisatie is *vrijblijvend*, doordat er geen resultaatgerichtheid is.

Voor de manager is dit uiteraard een onbevredigende situatie. Maar als hij wil proberen om de kwaliteit van zijn organisatie te verbeteren, dan wordt hem dat vaak niet in dank afgenomen. Omdat professionals vinden dat de organisatie hun ten dienst moet staan en niet andersom, reageren zij nogal eens allergisch op 'de drie boze B's': bazen, bureaucratie en be-moeizucht.

perspectief van het management	perspectief van de professional
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Versnippering (geen gezamenlijke koers)</li> <li>● Middelmatigheid (geen gezamenlijke ontwikkeling)</li> <li>● Vrijblijvendheid (geen resultaatgerichtheid)</li> </ul>	<p>De drie boze B's</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Bazen</li> <li>● Bemoeizucht</li> <li>● Bureaucratie</li> </ul> <p>"Professionals hebben vele talenten, maar meestal niet voor ondergeschiktheid"</p>

Zo ontstaat tussen manager en professional een omstreden gebied dat inzet is van onderhandeling en onderlinge beïnvloeding of manipulatie.<sup>8</sup> De manager heeft verschillende opties om dit gebied te betreden. Dwang is zonder twijfel een slechte optie, want als de manager druk gaat uitoefenen zal de professional zich in zijn ivoren toren terugtrekken. En daarin is de professional alleenheerser. Bovendien is het voor de professional eenvoudig om het conflict gewoon uit de weg te gaan door 'ja' te zeggen en 'nee' te doen. In de literatuur staat dit bekend als het zogeheten *pocket veto*.<sup>9</sup> Als dat gebeurt, dan is de manager feitelijk buiten spel geraakt: want niet alleen is er geen vertrouwen meer, maar de communicatie over en het zicht op het werk is ook verloren gegaan. Dan kun je als manager niet zo veel meer....



Maar wat dan? Een eerste mogelijkheid is *laisser faire*. De manager gaat het omstreden gebied uit de weg door zich te beperken tot de rol van ondersteuner. Dit is vanuit het organisatiebelang gezien een niet erg effectieve optie, maar de communicatie blijft in stand.

## oplossing 1 *Laisser-faire*

- Manager trekt zich terug op eigen terrein: faciliteert en vertegenwoordigt de professional  
  
(omstreden gebied uit de weg gaan)

Een tweede optie voor de manager is om de werkvloer wel te betreden, maar zonder bedreigend te zijn: *wondering and wandering around*.<sup>10</sup>

## oplossing 2 *Ondersteuning zonder inmenging*

- Manager is gesprekspartner, coacht en verschaft uitdagingen.  
(*wondering and wandering around*)  
  
(omstreden gebied betreden zonder te sturen)

Voordeel van deze benadering is dat de manager weet wat er leeft bij de professionals en daar vervolgens op in kan spelen. De mogelijkheden voor sturing zijn echter beperkt.

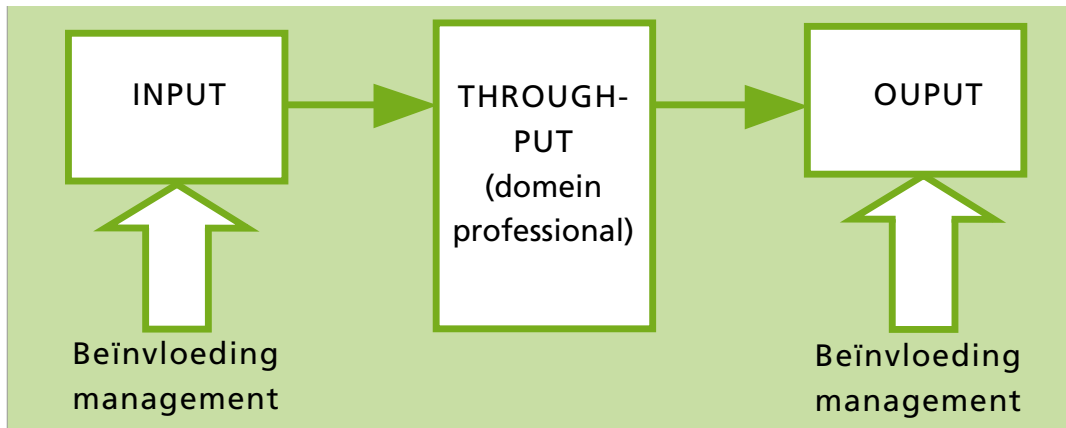
Daarom nemen managers in de praktijk vaak hun toevlucht tot min of meer objectieve, gerationaliseerde vormen van outputsturing.

## oplossing 3 *Technisch management*

- Zakelijke outputsturing en rationele beloningsinstrumenten  
  
(omstreden gebied verzakelijken)



De manager zegt dan als het ware tegen de professional: 'Het maakt me niet uit hoe je het doet, dat is jouw vak en jouw verantwoordelijkheid, als ik het product maar op tijd en in de juiste vorm krijg'.



Voordeel van deze benadering is dat de posities helder worden ingenomen. Beide partijen vertegenwoordigen hun eigen invalshoek en respecteren dat van elkaar. De manager kijkt vanuit het organisatiebelang welke resultaten hij van de werkvloer nodig heeft. Hij betreedt daarbij bewust niet het eigen gebied (*throughput*) van de professional. De professional bepaalt in beginsel zelf hoe hij het afgesproken resultaat op een vakinhoudelijk verantwoorde wijze bereikt.

Zolang iedereen zich aan de regels houdt, kan dit verstandshuwelijk succesvol zijn. Het gaat mis als het management teveel de nadruk legt op de formele kanten van de arbeidsrelatie.<sup>11</sup> Professionals beantwoorden dat door ook te gaan formaliseren. Er wordt over van alles en nog wat gesteggeld, wat kan ontaarden in een ware stellingenoorlog over formele details.

Dat is vermoeiend, maar belangrijker is dat het de basis voor het professionele commitment versmalt. Dat gaat ten koste van creativiteit, wendbaarheid en innovatie. En dat is uiteindelijk ook voor het management onwenselijk. De organisatie verstart.

Binnen het reguliere onderwijs is veel geschreven over dit verschijnsel. De conclusie is dat innovatie en kwaliteitsontwikkeling slecht gedijen bij een puur rationeel managementmodel.<sup>12</sup> In het tweede deel van dit boekje gaan we daar verder op in.

Met andere woorden: als managers willen werken aan kwaliteit en innovatie dan is het van belang om te zoeken naar manieren waarop sturing mogelijk is en tegelijkertijd het professionele commitment van de medewerkers wordt gevoed.

Die manieren zijn er wel, maar daarvoor is het nodig dat de manager het aandurft om het gebied van de *throughput* (het werkproces) van de professional aan te raken. Zoals we zullen zien, gaat dat niet zomaar. Maar het is de moeite waard, want juist in het werkproces van de professional (en, zoals zal blijken, vooral van de docerende kunstprofessional) liggen kansen verborgen om in beweging te komen, als startpunt voor gezamenlijke kwaliteitszorg.

---

<sup>2</sup> In dit boekje kiezen we een positief beginpunt in het beschrijven van het 'problematische spanningsveld' tussen sturing en autonomie. Dat beginpunt is de betrokkenheid van medewerkers bij het eigen werk en kwaliteit daarvan. We nemen aan dat het spanningsveld tussen sturing en betrokkenheid een algemeen verschijnsel in arbeidsrelaties is, en niet het exclusieve domein van professionals en professionele organisaties, hoewel het in die groep wel bijzondere kenmerken heeft.

<sup>3</sup> Literatuur over de sociologie van beroepen is te vinden in het overzicht aan het eind van hoofdstuk 2 (pag. 53).

<sup>4</sup> Zie Freidson (1994) en Kusterer (1978).

<sup>5</sup> Voor verschillende invalshoeken op de aard en reikwijdte van professionele autonomie zie bijvoorbeeld de lijst aan het slot van hoofdstuk 2 (pag. 53). Weggeman (1992) heeft een eigen, invloedrijke benadering van verschillende soorten professionals, die hier niet wordt gevolgd (zie Drion 2005 p. 13-14).

<sup>6</sup> Uit: Timmermans (2004).

<sup>7</sup> De nu volgende beschrijving van dit spanningsveld is deels ontleend aan De Caluwé en Vermaak (1999).

<sup>8</sup> Hanson (1996) Interacting Spheres Model, hier gebruikt vrij naar De Caluwé en Vermaak (1999).

<sup>9</sup> Term is ontleend aan de besluitvorming over nieuwe wetgeving in de VS. Bedoeld wordt dan een tactiek van het Congres om nieuwe, ongewenste wetgeving te blokkeren, door de vergadering gedurende een bepaalde periode te verdagen.

<sup>10</sup> Uit: Vermaak (1997).

<sup>11</sup> Te denken valt aan: verantwoordingsprocedures, prestatiebeloningen, bureaucrativering.....

<sup>12</sup> Zie Drion (2005), p. 19-20. Een kort overzicht van literatuur over dit onderwerp is te vinden op pagina 54.

... binnen ...

## 1. Professionaliteit

*It takes more than a pair of hands to do my job!*  
*Professional*

Wat gebeurt er precies als een professional zijn vakkennis inzet in zijn werk? Als iemand het goede wil doen, en dat vervolgens ook goed wil doen?<sup>13</sup>

Professies voorzien eerst en vooral in allerlei vaardigheden, protocollen en procedures: de specialistische *do's and don'ts* van het vak. Want als de professional de situatie (de patiënt, de leerling) heeft bekeken, dan is het eerste wat hij doet een standaardrepertoire kiezen voor de noodzakelijke handelingen.<sup>14</sup> Dat geldt voor een loodgieter of een arts evenzeer als voor een docent.

Maar beroepsprotocollen, hoe gespecialiseerd en geraffineerd ook, zijn niet het enige wat je nodig hebt om het werk goed te doen. Het werk is nu eenmaal niet volledig te standaardiseren. Er zal ook moeten worden geïmproviseerd, want al bestaat er voor een blindedarmoperatie een strak protocol, dan nog is de ene buik de andere niet. En voor een leerproces geldt dat natuurlijk al helemaal.

Daarbij komt dat veel kennis en vaardigheden (ook die van professionals) gewoonweg niet gestandaardiseerd kunnen worden omdat ze 'onuitgesproken' (tacit) zijn: ze komen pas in het werk tot leven. Alleen door reflectie in de praktijk is dit gebied te ontsluiten.<sup>15</sup>

Al met al beschikken professionals dus niet alleen over specialistische kennis en vaardigheden (professioneel repertoire) maar stellen zij zich ook open voor de geïmproviseerde toepassing daarvan. De 'diagnose' en de aanpak van het werk krijgen vorm in een open, op de omgeving betrokken uitvoering van handeling en reflectie.<sup>16</sup>

## Onderwijsconcepten en praktijktheorieën

Elke docent heeft een eigen stelsel van (bewuste of onbewuste) opvattingen over het onderwijs dat hij geeft.<sup>48</sup> Deze praktijktheorie vormt de neerslag van individuele theorieën en ervaringen rondom het doel en de middelen van 'goed onderwijs'.

Het is interessant dat aan de praktijktheorieën van docenten meestal een diepere overtuiging ten grondslag ligt: het onderwijsconcept. Zo kan de ene docent de essentie van onderwijs zien als 'het vullen van een vat' (leerstofgericht), terwijl de andere docent het meer ziet als 'het ontsteken van een licht' (leerlinggericht). De praktijktheorie (het stelsel van overtuigingen over goed onderwijs) van de betrokken docenten zal daardoor navenant en radicaal verschillen.

Binnen het reguliere onderwijs is onderzoek gedaan naar deze verschillen. Daaruit blijkt dat de onderbouwing van de praktijktheorie van docenten niet altijd heel sterk is en dat vraagtekens geplaatst kunnen worden bij de manier waarop docenten hun praktijktheorie ontwikkelen. In veel gevallen gebeurt dit individueel, intuïtief en zonder expliciete raadpleging van externe bronnen (zoals literatuur of tijdens scholing verkregen informatie).

Dat de onderbouwing van de praktijktheorie van docenten vaak niet sterk is, wil overigens niet zeggen dat deze gemakkelijk verandert. In elk geval blijkt dat de meeste docenten hun praktijktheorie niet uit zichzelf verder ontwikkelen. Het schoolbeleid speelt daarin ook een belangrijke rol. Een samenhangend en transparant beleid, waarin feedback, interactie met collega's en het gezamenlijk ontwikkelen van visie een vaste plek hebben, vormt een gunstige voorwaarde.

Van belang is dat praktijktheorieën van docenten sterk zijn gekoppeld aan hun professioneel zelfbeeld. Zo blijkt dat docenten vaak erg sterke emoties hebben ten aanzien van vernieuwing. Dat maakt het ter discussie stellen van professionaliteit een delicate aangelegenheid.

Maar er zijn aanwijzingen dat de 'kleur' van die emoties samenhangt met het onderwijsconcept van de docenten. Docenten met een leerlinggericht onderwijsconcept lopen eerder warm voor verandering en hebben hierin een breder blikveld, dan docenten met een leerstofgericht onderwijsconcept. Deze docenten ervaren onderwijsvernieuwing sneller als bedreigend voor hun professionele identiteit en ontwikkelen sterke weerstanden. Dit is een belangrijk gegeven bij het implementeren van kwaliteitszorg.

Onderzoek naar het onderwijsconcept of vakideaal van docerende kunstprofessionals ontbreekt. We moeten dus voorzichtig zijn. Maar het ligt voor de hand dat in de kunsteducatie het dominante vakideaal meer leerlinggericht dan leerstofgericht zal zijn. Want als ergens het besef is doorgedrongen dat het niet gaat om het aanleren van een trucje maar juist om het integreren van kennis, vaardigheden, attitudes, creativiteit en persoonlijkheid, dan is het wel in de kunsteducatie. It takes a whole person to create a work of art. Zie ook kader op pagina 28 over de verschillen tussen scheppende en uitvoerende kunstdisciplines.

<sup>48</sup> Zie Drion (2005) p. 20-25 voor een uitgebreidere bespreking van dit onderwerp.

Zo bezien, en dat is voor dit boekje een belangrijke bewering, is professionaliteit geen vaststaand doel dat kan worden bereikt. Het is ook een attitude. Het tegengestelde van de professional is dan ook niet zozeer de amateur maar de automaat.

## 2. Professionaliteit, routine en ontwikkeling

*...that peculiar blight  
which affects the teacher's mind,  
which creeps over it gradually,  
and, possessing it bit by bit,  
devours its creative resources.*

*W. Waller*

In het normale spraakgebruik heeft het woord routine een dubbele betekenis. In de eerste plaats betekent routine het door ervaring inslijten van nieuwe kennis en vaardigheden waardoor ruimte ontstaat voor verder leren. In deze betekenis van het woord is routine dus een voorwaarde voor ontwikkeling. Want zolang we onze volle aandacht nodig hebben bij het goed uitvoeren van iets, is er geen ruimte voor iets nieuws, voor een volgende ontwikkelingsstap. Het ontstaan van routine maakt die weg vrij. (Zie ook het kader *Het ene leren is het andere niet* op pagina 60-62)

Maar er is ook een andere vorm van routine die juist remmend werkt op verdere ontwikkeling. Dat is routine in de betekenis van sleur: het verlies van aandacht. De leraar die voor de honderdste keer dezelfde les afdraait, verliest het vermogen om goed waar te nemen, iets nieuws te zien en zijn handelen te ontwikkelen. Hij 'stompt af'.<sup>17</sup>

Met andere woorden: of we ons in het werk verder zullen ontwikkelen, hangt in de eerste plaats af van de mate waarin we onze vaardigheden beheersen. Daardoor ontstaat ruimte voor iets nieuws. Maar of we van die ruimte gebruik maken, is daarmee nog niet gezegd. Iemand die de interesse in het werk heeft verloren, zal dat uiteraard minder snel doen dan iemand die open en alert in zijn vak staat.<sup>18</sup>

## Loopbaanfasen van professionals

*De loopbaanfasen van professionals worden wel aangeduid aan de hand van de energie die zij steken in het zich blijven ontwikkelen in hun vak.*

*Maister (1997) spreekt in dat verband over drie ontwikkelingsstadia: dynamos, cruisers en losers. De dynamo is de (jonge) professional die investeert in zijn carrière door zich te ontwikkelen. De cruiser is de professional die drijft op bepaalde inzichten en niet veel meer innoveert. De loser verkeert in het stadium van professionele, vakinhoudelijke neergang.*

*Bij een dergelijk grofmazig onderscheid van loopbaanfasen kunnen wel wat kanttekeningen worden geplaatst. Om te beginnen verloopt de loopbaan van professionals niet altijd rechttoe-rechtaan. Mensen kunnen wisselen van werkgever, van baan, of opklimmen in functie. Daardoor ontstaan nieuwe verantwoordelijkheden, uitdagingen en inspiratie. Bovendien kunnen er grote persoonlijke verschillen bestaan in het overstijgend en zelfsturend vermogen van mensen. Daardoor zal ook de ontwikkelbereidheid zich anders manifesteren. Verder zijn er aanwijzingen dat er zich bij professionals in de middenfase van hun loopbaan (tussen 45 en 55 jaar) een ervaring voordoet van groei en zelfontplooiing. En, last but not least, een belangrijke valkuil van het categoriseren van mensen is, dat zij zich er naar gaan gedragen. Voorzichtigheid is dus geboden.*

*Timmermans (2004) benadrukt dat de individuele loopbaanfasen van professionals bijzondere eisen stellen aan de competenties van het management. In het begeleiden van jonge professionals ziet hij vooral verantwoordelijkheden op het vlak van begeleiding (in het nemen van verantwoordelijkheid en afleggen van verantwoording), het overdragen van betekenis in het werk, en het bijbrengen van waarden en normen van de organisatie.*

*De begeleiding van de ervaren professional en de seniorprofessional moet volgens Timmermans zijn gericht op het verschaffen van uitdagingen, het voorkomen van stagnatie, counseling en coaching, en zonodig bijscholing of herplaatsing.*

*Conclusie is dat managers niet altijd voldoende zijn gespitst of toegerust op het begeleiden van de verschillende loopbaanfasen van individuele professionals.*

*Kessels (1996) benadrukt dat het voor een vruchtbare loopbaan van professionals van belang is dat de werksituatie een rijk landschap biedt met voldoende ontwikkelingsmogelijkheden en uitdagingen. In een optimale situatie sluit dit corporate curriculum naadloos aan bij de ontwikkelingsbehoeften van de professional (het persoonlijk curriculum).*

Het is van belang dat de begrippen ontwikkeling en professionaliteit hiermee dicht tegen elkaar aan komen te liggen. Het voert te ver om de verhouding hier precies uit te werken.<sup>19</sup> In elk geval is duidelijk dat een professionele attitude (niet 'afgestompt' zijn) een voorwaarde is voor ontwikkeling. En andersom zou kunnen gelden dat ontwikkeling een uitdruktingsvorm is van professionaliteit. Zo bezien verandert de vraag of een docent al dan niet een professional is, in de vraag in hoeverre docenten zich professioneel ontwikkelen.<sup>20</sup>

### 3. De weerbarstige praktijk

#### De inzet van professionaliteit bij docenten

Net als gewone mensen zijn ook docerende professionals vatbaar voor sleur en routine. Als dat gebeurt, dan verzwakt een essentieel deel van hun professionaliteit: hun professionele attitude. Maar het overkomt niet iedereen. Welke factoren spelen in dit proces een rol?

In het onderwijs is onderzoek gedaan naar de factoren die van invloed zijn op de professionele attitude van professionals.<sup>21</sup> We noemen een paar interessante bevindingen.

Het eerste wat opvalt, is dat professionals een sterke voorkeur hebben voor het zelf sturen van hun professionaliteit en ontwikkeling. Er is dus een groot verschil tussen willen en moeten.<sup>22</sup>

Maar er is een belangrijke nuance. Want niet alle professionals reageren negatief op 'moeten'. Zo blijkt dat de emotionele kleur waarmee docenten op 'gedwongen' onderwijsinnovatie reageren afhankelijk is van hun eigen beroepsopvatting en vakideaal, en ook van de kwaliteit daarvan. (Zie kader op de vorige pagina)

Daarbij kunnen uiteraard ook verschillen in persoonskenmerken een rol spelen. Net als Rita en Anneke is de ene mens nu eenmaal de andere niet.

Verder zijn er ook aanwijzingen dat de bereidheid tot ontwikkelen afneemt of verandert in de latere loopbaanfasen (zie kader *Loopbaan van professionals* op de pagina hiernaast). Als je jong bent ben je vaak meer bereid om je te ontwikkelen dan als je al dertig jaar meedraait.

## Een profiel van docerend kunstenaars

*Er is geen onderzoek beschikbaar over het zelfbeeld en vakideaal van docerende kunstenaars. Maar op grond van de geringe beschikbare literatuur en op grond van praktijkervaring en uitwisseling kunnen we toch wel een poging doen om met een 'brede streek' een aantal karakteristieken van docerend kunstenaars te beschrijven.*

*In de eerste plaats valt de beladen relatie tot het eigen kunstenaarschap op. Uiteraard speelt kwetsbaarheid ten aanzien van het eigen werk bij alle kunstenaars een rol. Bij docerende kunstenaars komt daar soms een beladen verhouding tot het eigen uitvoerend kunstenaarschap bij. Dit kan de mogelijkheden voor gezamenlijke professionele ontwikkeling beperken, omdat er sterke gevoelens van onveiligheid kunnen zijn.*

*In de tweede plaats zijn docerend kunstenaars sterk vakgeoriënteerd: het overdragen van het geheim van het vak (initiatie) heeft een centrale plaats in het pedagogische vakethos. Daarbij kan worden gezegd dat er aanwijzingen zijn dat kunstenaars die zeer gedreven zijn in eigen uitvoerende kunstenaarspraktijk niet per definitie eenzelfde gedrevenheid hebben ten aanzien van de pedagogische kanten van het vak. In elk geval lijkt er onder docerend kunstenaars een sterk besef te leven dat kunstenaarschap zich slecht verdraagt met vrijblijvendheid of effectbejag, en dat kunstenaarschap zich ontwikkelt als geïntegreerde persoonlijke kwaliteit en niet als 'trucje'.*

*In de derde plaats staat creativiteit hoog aangeschreven in het vakethos van docerend kunstenaars. Er is een sterk besef dat kunstenaarschap zich slecht verdraagt tot routinisering en mechanisering. Essentieel voor kunstenaarschap is immers juist de individuele, expressieve vrijheid van handelen.*

*Meer over de verschillen tussen scheppende en uitvoerende kunstdisciplines is te vinden in het kader op de volgende pagina.*



En tot slot zijn er goede redenen om aan te nemen dat ook de profes-sie zelf een rol speelt. Zo is aannemelijk dat kunstprofessionals met hun vrijgevochten arbeidsethos een bijzondere categorie vormen (zie kader op pagina hiernaast). Al deze inzichten vormen belangrijke gegevens voor het management.

Maar let op. Het zou een vergissing zijn om het al of niet inzetten van professionaliteit helemaal op het bordje van de professional en zijn per-sonlijke eigenaardigheden te schuiven. Want een professionele attitude wordt ook door de situatie bepaald. Daar waar de individuele professio-nal onder de ene omstandigheid misschien ongeïnteresseerd is, kan hij korte tijd later (bij die andere werkgever, in zijn eigen atelier....) alert en open zijn. Mensen hebben registers die zij kunnen inzetten, al naar gelang de omstandigheden waarin zij zich bevinden en hoe zij daarover met elkaar spreken. Vooral dat laatste is een interessant verschijnsel; later komen we hierop terug.

Over die registers van professionaliteit is het een en ander geschreven, wederom vooral in de onderwijshoek. Samengevat komt het er op neer dat ofwel (1) professionaliteit (tijdelijk) kan ontbreken, ofwel (2) wordt inge-zet ten behoeve van het direct voorliggende werk, ofwel (3) wordt ingezet voor de ontwikkeling van de eigen visie en de voorwaarden (overstijgend). Dit onderscheid lijkt op de verschillende hoedanigheden van leren die we later zullen tegenkomen. Belangrijk is te beseffen dat deze verschillende registers van professionaliteit in één persoon verenigd kunnen zijn en naar gelang de omstandigheden op verschillende momenten kunnen worden in-gezet.<sup>23</sup>

We zien dus dat professionaliteit niet is los te zien van een open, op de omgeving betrokken attitude, terwijl het niet vanzelfsprekend is dat professionals die attitude altijd ten toon spreiden.<sup>24</sup> Met andere woor-den: professionals zullen niet altijd professioneel (blijven) handelen. Op de mate van professioneel handelen zijn (naast allerlei kenmerken van de professional) ook de (werk)omstandigheden van invloed. Verschillende registers van professioneel handelen kunnen zo verenigd zijn in één per-son en afhankelijk van de omstandigheden te voorschijn komen. Sleur lijkt daarin een belangrijke factor.

Hoe zit dat bij docerend kunstenaars?

## Verschillen tussen scheppende en uitvoerende kunst disciplines

*Het zou interessant zijn om te onderzoeken hoe het onderwijsconcept van kunst-docenten zich verhoudt tot hun kunst discipline. Want het ligt voor de hand om te denken dat hierin verschillen zullen zijn. Zo zou je van een klassiek geschoold musicus kunnen verwachten dat deze meer nadruk zal leggen op de beheersaspecten van het vak, terwijl een beeldend kunstenaar wellicht meer de expressiekant benadrukt. Anders gezegd: we verwachten intuïtief dat een 'prototypische' muziekdocent zich meer gedraagt als een ambachtsman, en bijvoorbeeld een docent beeldhouwen meer als een kunstenaar.*

*Maar toch moeten we ook hier weer voorzichtig zijn. In de eerste plaats omdat we niet precies weten wat docenten in hun les precies doen. We kunnen bijvoorbeeld niet uitsluiten dat de flamboyante kunstenaar zich in de les plotseling heel frikkerig blijkt op te stellen, terwijl andersom de introverte muziekdocent zich in de les juist heel expressief gedraagt.*

*Bovendien kan er – meer of minder bewust – een didactische 'schil' om het onderwijsconcept van docenten zijn gegroeid. Zo is het goed denkbaar dat een docent met een sterk leerstofgericht onderwijsconcept toch een didactisch patroon gebruikt dat een leerlinggericht karakter heeft. En andersom: een leerlinggerichte docent kan er voor kiezen om een leerstofgerichte stijl en middelen te hanteren. Zoals gezegd kan ook sleur hierop van invloed zijn.*

*Zie ook het kader op de volgende pagina over de taaie werkelijkheid van veranderen.*

*De stelling die in dit boekje wordt ingenomen is dat kunstdocenten, ongeacht de discipline waarin ze zijn opgeleid, aanspreekbaar zijn op hun vakideaal waarin het kunstenaarschap een plek heeft gevonden. Als je erop doorvraagt, dan blijkt die plek in essentie leerlinggericht te zijn: het 'ontsteken van een licht' is voor kunstonderwijs onontbeerlijk.*

## 4. Professionaliteit in de kunsteducatie

*It takes a whole person to create a work of art.*

*Artist*

*I have arrived home for good at last.*

*There will never again be a morning now when I shall say to myself here:*

*'Tomorrow the guillotine descends.*

*Tomorrow I must return to London and to my job as a teacher'.*

*Edward Upward*

Als er iets is waaraan een kunstenaar een hekel heeft, dan is het wel sleur. Het is onverenigbaar met zijn geïndividualiseerde, artistieke vaki-deaal.

Toch staat de creatieve praktijk van docerend kunstenaars onder aanzienlijke druk van de dagelijkse, repetitieve beroepsuitoefening. De 'zwaartekracht' waaronder docerende kunstenaars werken, trekt in de richting van het ontstaan van methodes en routines. Zonder nu een al te somber beeld te willen schetsen, noemen we, geheel voor eigen rekening, een aantal in onze branche overbekende factoren.

Om te beginnen zijn de mogelijkheden voor contacttijd en contactkwaliteit tussen docent en cursist beperkt. Bij individueel onderwijs is de contacttijd meestal niet meer dan een half uur per week. Bij groepsonderwijs is de contacttijd langer, maar dan speelt weer het probleem van de verdeling van aandacht.

En dan is er de soms matige motivatie van de cursisten. Of we het nu leuk vinden of niet, kinderen gaan nu eenmaal niet altijd naar les of cursus omdat ze het zelf graag willen, maar bijvoorbeeld ook omdat hun ouders dat wensen. En volwassenen volgen op hun beurt soms jarenlang dezelfde cursussen, meer voor de gezelligheid dan om echt iets te leren. Zo gaat veel energie van de docent op aan het 'binnenboord' houden van cursisten.

En daar komt bij: de baantjes zijn vaak klein, zodat meerdere werkingen en lange reistijden ontstaan. Er is weinig contact met collega's. Er is veel gedoe met vergaderingen en bureaucratie. Voor goede ideeën is meestal geen geld.....

Het is niet eenvoudig om onder deze omstandigheden het vuur voor een serieuze vakinhoudelijke professionaliteit brandend te houden.

## De taaie werkelijkheid van veranderen

*Het verschijnsel dat in het werk van professionals een spanningsveld kan ontstaan tussen vakideaal en beroepspraktijk, heeft raakvlakken met een ander, in de managementliteratuur veel beschreven fenomeen: het feit dat mensen soms hardnekkig iets anders doen dan ze zeggen.*

*Argyris (1977, 1996) heeft dat verschijnsel beschreven als de afstand tussen de espoused theory (het naar de buitenwereld toe omarmde ideaal) en de theory in use (de werkelijke beroepspraktijk). Argyris benadrukt dat de theory in use meestal diep is verankerd in routine: vakkundig (skillfull) en daardoor tevens onbewust geworden gedrag.*

*Argyris waarschuwt dat het proberen het gedrag op de werkvloer te beïnvloeden op hardnekkige weerstanden zal stuiten omdat de beroepspraktijk kan zijn omgeven door allerlei verdedigingsmechanismen (defensive routines).*

*Ook De Caluwe & Vermaak (1999) en Weggeman & Vermaak (zonder datum) waarschuwen hiervoor. Professionals kunnen het heel lang volhouden om 'ja' te zeggen en 'nee' te doen (pocket veto).<sup>46</sup> Individueel inzicht en 'geleerd hebben' zijn geen betrouwbare indicatoren voor een succesvolle interventie. Mensen kunnen veel leren zonder dat hun gedrag op de werkvloer (theory in use) wérkelijk verandert.<sup>47</sup>*

*Dit is van betekenis voor het perspectief en de strategie van kwaliteitszorg en (verander)management.*

<sup>46</sup> De Caluwé en Vermaak (1999) p.24.

<sup>47</sup> In: Boonstra (2004) p 299.

In de praktijk kan dat leiden tot *pigeon-holing*: een minder creatieve, meer gemethodologiseerde werkwijze waarin het accent meer op lesstofgerichtheid dan op leerlinggerichtheid komt te liggen.<sup>17</sup> Of je dat bezwaarlijk vindt, hangt natuurlijk af van je opvatting over onderwijs.

Helaas zijn er geen harde onderzoeksgegevens over het ontstaan van routine in de kunsteducatie beschikbaar. Maar als we aannemen dat het hier geschetste beeld juist is, dan tekent zich in de praktijk van het werk van de docerend kunstenaar in elk geval een spanningsveld af tussen het creatieve kunstvakideaal en de beroepspraktijk in de centra voor de kunsten. (Zie ook het kader hiernaast).

Hoe weinig benijdenswaardig dit spanningsveld ook is, het is uit het oogpunt van kwaliteitszorg en innovatie erg interessant. Want in de praktijk blijkt dat er juist bij docerend kunstenaars kansen zijn om het spanningsveld tussen vakideaal en beroepspraktijk als aangrijpingspunt te gebruiken voor gezamenlijke kwaliteitszorg en innovatie.

De reden voor dat optimisme is dat kunstenaars uit hoofde van hun kunstenaarschap in sterke mate gehecht aan zijn een open, creatieve en professionele attitude. Een beroep daarop doen, mits goed geregisseerd, brengt hen in beweging. Zij *moeten* wel, omdat hun beroepseer als kunstenaar hen daartoe dwingt. Bovendien *kunnen* zij het ook, omdat een open attitude bij uitstek tot hun beroepsrepertoire behoort.

Als we nog even voortborduren op deze gedachten, dan komen de contouren van een intergraal kwaliteitszorgsysteem in beeld. Kern daarvan is het onderhouden van een dialoog over vakideaal en professionaliteit. We vatten nu eerst samen, voordat we de mogelijkheden van zo'n aanpak en de voorwaarden voor een succesvolle toepassing ervan verder bekijken.

---

<sup>13</sup> Ontleend aan De Bree (2004).

<sup>14</sup> Zie Mintzberg (1999).

<sup>15</sup> Volgens Schön (1983, 1987) ligt juist deze 'onuitgesproken kennis' aan de basis van intelligent, vaardig handelen van professionals.

<sup>16</sup> Zie Schön (1983): reflection in action.

<sup>17</sup> Het verschijnsel dat professionals zich op den duur min of meer routinematig gaan gedragen als zij lang dezelfde soort werkzaamheden doen, wordt wel 'overadaptatie' genoemd (Van Assen 1990). Een verwant verschijnsel is door Weggeman (2003) en

Vemaak (2002) *pigeon-holing* genoemd: de neiging van adviseurs (of docenten, GD) om op den duur problemen te 'labelen' aan de hand van het repertoire aan oplossingen dat zij voorhanden hebben, in plaats van andersom te werk te (blijven) gaan.

<sup>18</sup> Weggeman (1992) maakt op dit punt onderscheid tussen verschillende soorten professionaliteit op grond van de mate waarin creativiteit voor hun specifieke beroepsuitoefening kenmerkend is. Dat onderscheid wordt hier weersproken. Zie ook Drion (2005) p. 13 e.v.

<sup>19</sup> Zie Drion (2005) p.15.

<sup>20</sup> Kwakman (1999) p. 52.

<sup>21</sup> Zie Drion (2005) voor een uitgebreidere beschrijving. Aan het eind van dit hoofdstuk is een kort overzicht te vinden van de literatuur over dit onderwerp.

<sup>22</sup> Een soortgelijk verschijnsel is in de managementliteratuur met enige ironie het 'Not-invented-here-syndroom' (NIHS) genoemd: 'het *kan* het niet goed zijn als ik het niet zelf bedacht heb'.

<sup>23</sup> Zie Drion (2005) pag. 16-18. Deze procesbenadering van professionaliteit wijkt af van de opvattingen die de nadruk leggen op de kenmerken van verschillende soorten professionals. Voor commentaar op Weggeman, zie Drion 2005 pag. 13 e.v.

<sup>24</sup> Hier is een nuancering op zijn plaats: attitude is niet altijd een goede voorspeller voor gedrag. Zie ook het kader *De weerbarstige praktijk van veranderen*.

. . . op de grens . . .

## 1. Professionaliteit en innovatie zijn elkaars voorwaarde

In het eerste bedrijf keken we mee met de blik van de manager. Toen bleek dat het lastig is om, bijvoorbeeld in het kader van innovatie of een kwaliteitstraject, richting en sturing te geven aan professionals. Dit is een klassiek probleem. Als we er precies naar kijken dan is de kern van de impasse niet zozeer de professionele autonomie, maar het mechanisme dat sturing commitment ondermijnt. De implementatie van kwaliteitszorg en innovatie in professionele organisaties wordt daardoor bemoeilijkt. *Het is moeilijk om professionals in beweging te krijgen.*

In het tweede bedrijf diende zich, kijkend naar het werkproces van de professional, een ander perspectief aan. Professionaliteit is behalve als een specifieke set kennis en handelingsrepertoire vooral ook te zien als een attitude. Professionaliteit en ontwikkeling komen daardoor dicht tegen elkaar aan te liggen. Het tegenovergestelde van een professional is dan niet zozeer de amateur, maar de automaat.

In de dagelijkse tredmolen van het werk is het echter niet vanzelfsprekend dat professionals hun open professionele attitude blijven behouden. Afstomping ('overadaptatie') dreigt. Zo ontstaat er spanning tussen de dagelijkse beroepspraktijk en het professionele vakideaal. Het ontstaan van die spanning lijkt voor een belangrijk deel situationeel.

Als we deze twee perspectieven naast elkaar leggen, dan vallen twee dingen op. In de eerste plaats zien we dat professionaliteit en kwaliteitsontwikkeling (of innovatie) elkaars voorwaarden zijn. Want als we willen werken aan kwaliteit en innovatie, dan kunnen we niet zonder de gezamenlijke, creatieve professionaliteit van onze medewerkers. En andersom geldt dat professionals een prikkel nodig hebben om hun professionaliteit op gang te houden. Niet alleen is professionaliteit een voorwaarde voor innovatie, maar andersom is ook innovatie een voorwaarde voor

professionaliteit. Organisatiebelang en vakinhoudelijk belang liggen hier dus direct in elkaars verlengde.

Maar we zien ook dat het werken aan kwaliteit betekent dat we het gebied tussen vakideaal en beroepspraktijk van onze medewerkers betreden. Dat is een gevoelig terrein, maar het biedt ook openingen om in beweging te komen, omdat (kunst)professionals sterk hechten aan hun creatieve vakideaal.

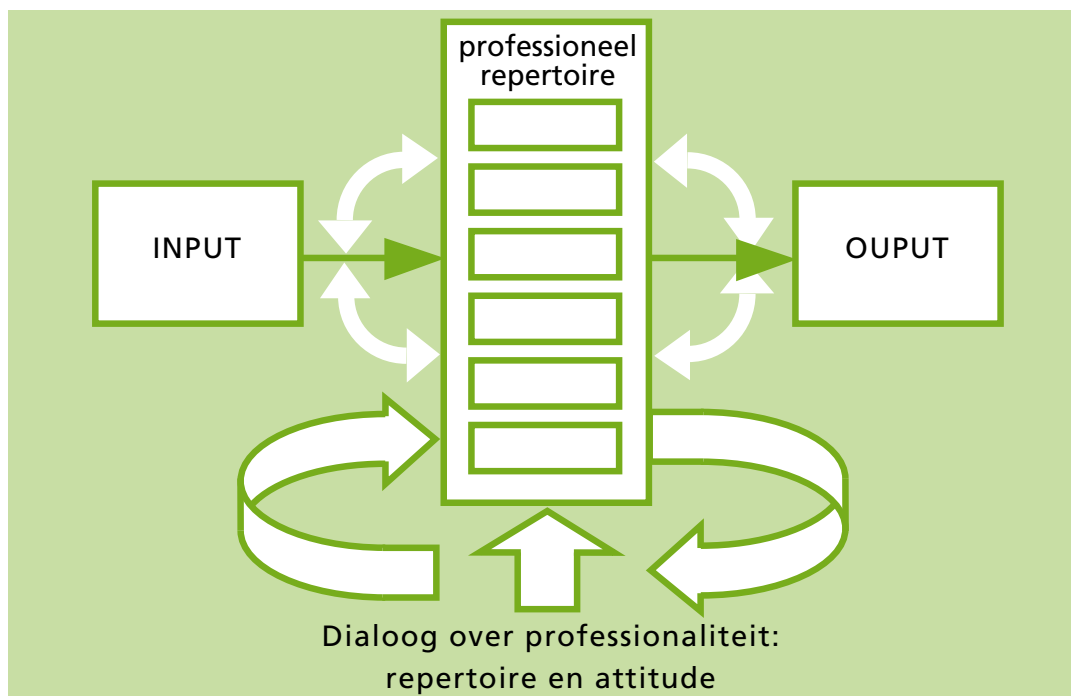


## 2. Professionaliteit als aanknopingspunt voor verandering

We kunnen nu het eerste bedrijf, waarin we het denkkader over professionaliteit en kwaliteit hebben geschetst, gaan afsluiten.

Op pagina 17-18 kwamen de beperkingen van outputsturing in een technisch managementmodel aan de orde. We concludeerden dat, als managers willen werken aan kwaliteit en innovatie, het van belang is om te zoeken naar manieren waarop sturing mogelijk is en tegelijkertijd het professionele commitment van de medewerkers wordt gevoed.

Nu we weten dat professionaliteit en innovatie elkaars voorwaarden zijn, opent zich een aanknopingspunt voor zo'n manier. Dat aanknopingspunt ligt, anders dan we vanuit een technische managementrol misschien zouden denken, juist *in* het werkproces (throughput) van de professional. Namelijk precies dáár waar de professional zijn professionaliteit inzet.



Dit aanknopingspunt werkt, omdat organisatiebelang en belang van de professional op het punt van professionaliteit in elkaars verlengde liggen. Bij (kunst)professionals is het aanraken van dat gebied kansrijk, mits we een vorm kiezen die veilig is maar niet vrijblijvend. Een goed begin is erover te *praten*.

### 3. Brug: naar kwaliteitszorg als geregisseerde dialoog

*De dialoog scheidt ruimte  
om zonder gezichtsverlies  
tot nieuwe inzichten te komen;  
het debat beperkt die ruimte.  
Chris Bos*

*I think she's got it,  
I think she's got it!  
Professor Higgins*

Wat is een gesprek?

Taal is niet alleen de waarde vrije betekenisdrager die het op het eerste gezicht misschien lijkt. Dat is bekend. Nee, taal is ook het 'voertuig' van de subtiele mentale posities van waaruit we spreken. Als we iets zeggen, dan geven daarmee niet alleen objectieve informatie door, maar we geven bewust of onbewust ook betekenis en kleur aan die informatie. We zeggen iets over onszelf.

Maar dat is niet alles. Als mensen met elkaar praten, dan scheppen zij samen een bepaald beeld van de werkelijkheid. Door de woordkeuze en door de interactie daarin (het *discours*) ontstaat een gezamenlijke constructie: een stelsel van betekenissen waarin een opvatting over de werkelijkheid schuil gaat. Dat talige stelsel van betekenissen is niet vrijblijvend, want het werkt subtiel in op onze waarneming en op ons gedrag. Door de werkelijkheid aan elkaar te beschrijven, veranderen we onze verhouding ertoe, en oefenen we er, gewild of ongewild, invloed op uit.<sup>25</sup>

Als dat waar is, dan heeft het twee interessante betekenissen voor kwaliteitszorg in organisaties.

In de eerste plaats dient het besef zich aan dat het gesprek zelf onderdeel is van een kwaliteitsproces. Door met elkaar te praten, verandert er iets. Je scheidt een verhaal, een gezamenlijke versie van de meerduidige werkelijkheid. En daarmee schep je ook het begin van een geschiedenis, een ontwikkeling, een gezamenlijke kwaliteit.

Maar, en dat is het tweede inzicht, dan moet je de vorm van het gesprek wel zorgvuldig kiezen. Als je intentie is om gezamenlijk een gebied

te betreden, dan is het beter te kiezen voor een dialoog dan voor een debat. Want daar waar een debat de posities verhardt, schept een dialoog juist ruimte voor nieuwe inzichten.

Als je zo kijkt naar gesprek, naar taal en betekenis, dan is het aangaan van een dialoog geen vrijblijvende stap. Integendeel, je gaat – samen, gestructureerd – op zoek naar de meerduidige waarden die achter de woorden verscholen liggen. In dat proces ontstaat een gemeenschappelijk terrein. Zoals we later zullen zien is dat niet ingewikkeld, het is gewoon gezond verstand, maar het is een proces dat wel degelijk vérstrekkende gevolgen kan hebben.

Als we een dergelijke dialoog over professionaliteit willen aangaan, dan betekent dat ook dat we tijdelijk af moeten zien van sturing. En dat is voor managers een heikel punt, een sprong in het diepe: Verlies ik mijn greep? Hoe houd ik het organisatiebelang overeind?

We zullen zien dat het in de praktijk met de diepte van die sprong wel mee valt, omdat heel goed voorspelbaar is hoe het proces zal verlopen. En bovendien, nog veel belangrijker, we bereiken iets wat bij professionals niet tot stand komt door met sturing te *beginnen*: namelijk een gezamenlijke beweging. Dat heeft als voordeel dat sturing uiteindelijk veel effectiever kan plaatsgrijpen.

Zo bezien betekent het aangaan van een dialoog niet zozeer het afzien van sturing, maar het opschorten ervan, in de wetenschap dat we later effectiever kunnen werken.

Het organiseren van een dialoog over professionaliteit is niet zo maar iets. Het vraagt om een gestructureerde aanpak en, zoals zal blijken, soms ook om een perspectiefwisseling van het management. En zelfs dan kunnen externe invloeden nog roet in het eten gooien.

Het is dus van belang dat we de voorwaarden voor succes helder in beeld brengen. Daarover gaat het tweede deel van dit boekje. Aan de orde komen achtereenvolgens: de rol van de organisatie, de rol van leiderschap en de invloed van de omgeving.

In het derde deel (epiloog) belichten we kort wat we kunnen verwachten als we met de benadering aan de slag gaan, welke effecten dat heeft en welke valkuilen er zijn.

---

<sup>25</sup> De gedachte dat mensen zélf hun sociale werkelijkheid scheppen en dat “taalhandelingen” daarin een doorslaggevende rol spelen, is ontstaan in de zestiger jaren en wordt ook wel *sociaal constructionisme* genoemd. De stroming is nog steeds krachtig van invloed op ontwikkelingen in onder andere de sociologie, (leer)psychologie, organisatiekunde en filosofie.

# TWEEDE BEDRIJF

## **Voorwaarden**



## 1. Beelden van organisaties

*I suppose it is tempting,  
if the only tool you have is a hammer,  
to treat everything as if it were a nail.  
(Abraham Maslow)*

‘Stel je voor dat je scheidsrechter, coach, speler of toeschouwer bent bij een ongewone voetbalwedstrijd: het speelveld is rond, er zijn meerdere doelen willekeurig op het ronde veld geplaatst, spelers kunnen het veld betreden of verlaten wanneer ze willen, ze kunnen ballen in het spel brengen wanneer ze maar willen, ze kunnen van doel wisselen wanneer ze willen en zo vaak ze willen, het spel speelt zich af op een helling, en het wordt gespeeld alsof het allemaal heel gewoon en logisch is.

Als je in deze beschrijving de scheidsrechter vervangt door de directeur, de coach door de docent, de spelers door leerlingen, toeschouwers door ouders, en voetbal door educatie, dan heb je een ongewone beschrijving van een onderwijsorganisatie. Het mooie van zo’n beschrijving is dat het een heel andere werkelijkheid beschrijft dan die door bijvoorbeeld de bureaucratische managementtheorie wordt beschreven.’

Je kunt op allerlei manieren kijken naar organisaties en de processen die zich daarbinnen afspelen. Er is een hele stapel vakliteratuur beschikbaar waarin organisaties in de prachtigste metaforen worden beschreven. Aan het slot van dit boekje staat een lijst met interessante voorbeelden daarvan.

Maar metaforen zijn niet zonder gevolgen. Een organisatie vergelijken met een machine, roept niet alleen een heel ander beeld op dan een organisatie vergelijken met bijvoorbeeld een levend systeem. De beelden vertegenwoordigen ook een totaal ander pakket kernwaarden. Je gaat je als manager anders gedragen, omdat je andere referenties definieert voor doelen en middelen, voor succes en falen. Het beschrijven van een organisatie is, kortom, altijd een samenhangend stelsel van termen en waarden die van invloed zijn op ons handelen. Ofwel, mooi gezegd: een paradigma.

Het is van belang om ons ervan bewust te zijn dat er verschillende paradigma's over management en organisaties bestaan, en hoe ze werken. Er is niets verkeerd aan het gebruiken van een hamer, zolang je maar bewust bent van het verschil tussen een spijker en een schroef.

In dit boekje staat een procesbenadering van kwaliteit en professionaliteit centraal. Dat is in zichzelf een samenhangend stelsel van waarden. Zoals verderop zal blijken, past daarin eerder een dynamisch beeld van leiderschap en organisaties dan een statisch mechanistisch beeld. Niet alleen omdat het consistent is, maar vooral ook omdat het *effectiever* is.

## 2. Kenmerken van onderwijsorganisaties

De vergelijking met het voetbalspel op de vorige bladzijde is afkomstig van Carl Weick. Hij beschrijft vervolgens ook dat een onderwijsorganisatie de kenmerken van een los-gekoppeld systeem vertoont.<sup>26</sup> Dergelijke systemen bestaan uit min of meer onafhankelijke onderdelen (clusters van mensen en middelen). Binnen de organisatie gaan die steeds weer nieuwe coalities aan waarin ook de relatie tussen doelen en middelen variabel is en zich steeds ontwikkelt.

Dat is een groot verschil met een rationeel-structurele organisatie (de 'machine-bureaucratie' van grote administratieve organisaties en fabrieken) waarin er een vaste, in de organisatiestructuur verankerde relatie tussen doelen en middelen is, die langs lijnen van efficiency wordt aangestuurd en waarbij controle een essentiële rol speelt.<sup>27</sup>

Centra voor kunsteducatie vertonen, misschien nog wel meer dan gewone scholen, kenmerken van een los-gekoppeld systeem. De praktijk in onze sector is immers dat docenten ieder hun eigen vakgebied hebben. Vaak hebben ze daarbij kleine aanstellingen op meerdere werkplekken en bij meerdere werkgevers. Dus gaan ze veelal hun eigen gang, treffen ze elkaar maar zelden en delen ze weinig referenties en ervaringen. Losser gekoppeld kan eigenlijk niet.

Dit lijkt een ongunstige omstandigheid voor management. De organisatie biedt immers heel weinig houvast. Het is kort gezegd 'een zootje', zeker in vergelijking tot een bureaucratische organisatie.



Maar daar staat tegenover dat los-gekoppelde systemen flexibeler zijn.<sup>28</sup> Waar bureaucratische organisaties al snel verstarren in hun effectieve, rationele structuren, kan een los-gekoppelde organisatie gemakkelijker inspelen op veranderende omstandigheden.<sup>29</sup> Maar het is dan wel nodig om *op een andere manier* samenhang in de organisatie aan te brengen. We zullen een inhoudelijk weefsel in de organisatie moeten vlechten waaruit samenhang en ontwikkeling kan ontstaan.

**Eerste voorwaarde: het is nodig inhoudelijke samenhang aan te brengen.**

Hoe een dergelijk inhoudelijk 'weefsel' kan worden ontwikkeld, wordt kort besproken in het derde deel van dit boekje. Dan zal blijken dat visieontwikkeling als gezamenlijk proces een krachtig mechanisme is om een school in beweging te krijgen.

Nu kijken we eerst naar de leiderschapskwaliteiten die daarop van invloed zijn.

---

<sup>26</sup> In: Westoby (1988) p.56. e.v.

<sup>27</sup> Mintzberg (1999).

<sup>28</sup> Verwijzingen in Drion (2005) p. 29.

<sup>29</sup> In onze branche wordt dit "voordeel" veelal beperkt door de strikte kaders waarbinnen de formele arbeidsrelaties zijn vastgelegd. Dat beperkt de mogelijkheden voor flexibele inzet van arbeid. Dit is echter niet de plek om daar verder op in te gaan. Van belang is nu dat – ook als de formele organisatie verstarde of bureaucratische kenmerken vertoont – het invlechten van inhoudelijke samenhang in een inhoudelijk los-gekoppeld systeem de moeite waard is.

## Managementrollen

*Een andere manier van kijken naar het werk van managers is het benoemen van verschillende rollen. Zo zal een manager in de ene situatie vooral een coördinator of controleur zijn, in een andere situatie vooral bestuurder of producent, en in de volgende meer een mentor of stimulator.<sup>49</sup>*

*In hoeverre de manager die rollen geloofwaardig kan hanteren, is afhankelijk van zijn specifieke vaardigheden en van de mate waarin de rollen aansluiten bij, en zijn verbonden met, zijn gerichtheid (visie) en met zijn persoonlijkheid (gezag). Meer literatuur over dit onderwerp is te vinden op pagina 53.*

<sup>49</sup> Zie Quinn (2003).

*Het is goed mogelijk  
om op perfecte wijze  
de verkeerde dingen te doen.*

## 1. Management en leiderschap

Management en leiderschap zijn niet hetzelfde; dat is duidelijk. Maar er wordt verschillend gedacht over de precieze betekenis van de beide termen. Rode draad in de literatuur is dat tot de taken van de manager zowel beheer (management in de engere zin) als leiderschap (management in de bredere zin) behoren. Tot de beheertaken wordt dan meestal het technisch management van structuren, systemen en middelen gerekend. Tot de leiderschapstaken wordt dan de meer directe, mensgerichte interactie gerekend, zoals motiveren, inspireren, overtuigen, begeleiden.<sup>30</sup>

Overigens speelt ook hier weer dat de beelden van management nauw zijn verbonden met beelden van de organisatie. Als je de organisatie vooral beschouwt als een structuur, dan zal het accent al snel liggen op de beheer(s)kant van het management. Als je de organisatie beschouwt als een levend systeem, dan zal het accent meer op de leiderschapskant van management komen te liggen.

## 2. Transformatief leiderschap

Hoe het ook zij, uit onderzoek in de onderwijssector blijkt dat een smalle, beheersmatige managementrol tekortschiet als het gaat om het managen van verandertrajecten, kwaliteitszorg, innovatie en leerprocessen in (onderwijs)organisaties.<sup>31</sup> Voor dat soort processen is méér nodig dan structuren en procedures. Dat is te begrijpen vanuit de gedachte die we in het eerste hoofdstuk bespraken, dat in organisaties van professionals commitment voorwaarde is voor gezamenlijke ontwikkeling. Die verbondenheid en betrokkenheid laat zich nu eenmaal niet afdwingen met een technische managementstijl. Integendeel, zo zagen we, commitment van professionals vermindert juist als dit stuit op technisch management.

Het soort leiderschap dat verbondenheid en betrokkenheid teweeg brengt, wordt ook wel als *transformatief leiderschap* aangeduid. Met 'transformatief' wordt dan bedoeld het kunnen bewerkstelligen van meer complexe veranderingen in de cultuur en/of structuur van de organisatie.

Kenmerken van transformatief leiderschap zijn bijvoorbeeld: ontwikkelen van gezamenlijke visie; ontwikkelen van consensus over de te bereiken doelen; creëren van hoge verwachtingen ten aanzien van het werk; individuele ondersteuning; intellectuele stimulans; modelleren (voorstellen van gewenst gedrag).<sup>31a</sup>

In de praktijk blijkt dat dit type leiderschap de gevoelens van onzekerheid van docenten vermindert en de betrokkenheid van docenten bij besluitvorming en visieontwikkeling vergroot. Dat heeft een positieve invloed op bereidheid van docenten om zich voor vernieuwingen en kwaliteitszorg in te zetten.<sup>32</sup>

Op het eerste gezicht stelt transformatief leiderschap dus nogal wat eisen aan het management. Maar we moeten het niet te zwaar maken. Want in de praktijk blijkt óók dat het goed mogelijk is om ook als gewone sterveling, nee, juist als gewone sterveling, succesvol richting te geven aan kwaliteitszorg en innovatie. Het open participeren in een dialoog met professionals is de belangrijkste voorwaarde. Persoonlijke inzet, het stellen van heldere kaders en het opschorten van directe sturing zijn belangrijke bouwstenen. Dat vereist van het management eerder een wisseling van perspectief, die overigens niet moet worden onderschat, dan 'groot' leiderschap.<sup>33</sup> Meer hierover is te vinden in het kader op pagina....

**Tweede voorwaarde: een perspectiefwisseling van het management kan nodig zijn.**

Transformatief leiderschap heeft interessante raakvlakken met teamleren en lerende organisaties, maar het voert helaas te ver om die relatie hier uit te werken. Meer informatie over transformatief leiderschap, en teamleren en lerende organisaties is te vinden in de literatuur op pagina 53-54.

---

<sup>30</sup> Zie overzicht aan het eind van dit hoofdstuk.

<sup>31</sup> Voor een overzicht: zie Drion (2005) p. 19-20.

<sup>31a</sup> Van den Berg, R., Vandenberghe, R. (1995,1999)

<sup>32</sup> Zie Drion (2005) p. 26-28. Een kort overzicht van literatuur over leiderschap en lerende organisaties is te vinden aan het eind van dit hoofdstuk.

<sup>33</sup> Arts (e.a.) (2003) spreken in dit verband over leiderschap als leraar, cultuurbouwer en structuurontwikkelaar.

*Als je kwaliteit gaat meten,  
dan wordt het kwantiteit.  
J. Kok*

*Quality is truth in motion.  
Anonymus*

## 1. Druk vanuit de omgeving

Maatschappelijke omstandigheden (de omgeving waar we in verkeren) oefenen druk uit op ons werk en hoe we dat organiseren. Dat is een open deur.

Het is van belang dat we kunnen kiezen hoe we met die druk omgaan; waarover straks meer. Maar eerst kijken we naar twee ‘krachten’ die van invloed zijn op hoe we onze organisaties inrichten, en de ruimte die we nemen voor innovatie en kwaliteitszorg. Het zijn rechtvaardigingsdruk en innovatiedruk.

### Rechtvaardigingsdruk

In vergelijking tot het onderwijs is de maatschappelijke positie van de centra voor de kunsten meer omstreden en vatbaar voor bezuinigingen. Kunsteducatie is weliswaar een basisvoorziening, maar zodra het economisch tij verslechtert, wordt het door subsidiënten als een luxegoed behandeld.

Op onze branche rust zodoende een voortdurende rechtvaardigingsdruk: we moeten ons kunnen *verantwoorden*. Hoeveel burgers bereiken we met al dat dure subsidiegeld? En waarom kunnen die dat zelf eigenlijk niet betalen?

Dat kunnen verantwoorden wordt in de managementliteratuur wel aangeduid met de term *accountability*, te onderscheiden van *responsibility*.<sup>34</sup>

Verantwoording geven en verantwoordelijkheid nemen worden dan in contrast tot elkaar geplaatst. Het eerste heeft een meer kwantitatieve betekenis, het tweede een meer kwalitatieve. Dit is een belangrijk contrast, dat ook in het kwaliteitskader een rol speelt. Zie het kader *Beelden van kwaliteitszorg* op de tegenoverliggende pagina's. We laten dat onderwerp hier verder onaangeroerd.

## Beelden van kwaliteitszorg

*Wat is kwaliteitszorg eigenlijk? Die vraag is niet zo gemakkelijk te beantwoorden. De eerste gedachte is: kwaliteitszorg is zorgen dat je je zaakjes goed geregeld hebt. Het betekent bijvoorbeeld dat je beschikt over een goede beschrijving van je organisatie. Dat je informatie hebt over je product, over je bedrijfsvoering en over je omgeving. Dat je je kunt verantwoorden. Dat je een transparant beleid voert met heldere doelen. Dat je durft resultaten te meten en daarop te handelen. SMART. Weten door meten. Dat is allemaal erg belangrijk, ook in onze branche.*

*Maar zijn dit niet vooral voorwaarden voor kwaliteit? Is het niet een beetje zoals een BOVAG-keuring: je weet dat de auto goed is – wat uiteraard erg belangrijk is – maar of er goed in gereden wordt, dat is nog maar afwachten? In elk geval ligt dat rijden in de auto in het domein van het doen. Kwaliteitszorg betekent dan: zorgen voor kwaliteit als continu proces.*

## Kwaliteitszorg, accountability, responsibility

*In een sterk op verantwoordelijkheid afleggen (accountability) en op vraagsturing gericht kwaliteitssysteem zal de “omgang met het personeel” een geheel andere plek hebben dan in een op dynamiek en verantwoordelijkheid nemen (responsibility) gericht systeem.*

*In het eerste geval is de vraag naar kwaliteitszorg meer directief en instrumenteel van aard: “Hoe krijg ik mijn personeel zo ver dat ze doen wat ik zeg, of wat de klant/opdrachtgever wil?”. In het tweede geval is de vraag meer procesmatig en inhoudelijk van aard: “Hoe krijg ik mijn personeel zo ver dat zij hun eigen handelen bevragen en blijven bevragen?”.*

*In het eerste geval zullen bereik en klanttevredenheid de nadruk krijgen, waarbij ondernemerschap centraal komt te staan. In het tweede geval krijgt de dynamische ontwikkeling van een visie de nadruk, waarbij professionaliteit centraal komt te staan. Uiteraard zijn in de beide gevallen de indicatoren voor kwaliteit en succes die binnen een kwaliteitssysteem worden opgesteld anders geformuleerd.*

*Het is mogelijk dat deze beide werelden tot hun recht kunnen komen in één aanpak. Het is dan dus nodig dat zowel zaken als klanttevredenheid en bereik worden betrokken in de kwaliteitscyclus als ook de vragen die in de organisatie leven op het vlak van visie, professionaliteit en gezamenlijke ontwikkeling. Meer hierover in het derde hoofdstuk.*

Voor nu constateren we dat rechtvaardigingsdruk onze aandacht stuurt in de richting van het (kwantitatief) verantwoording afleggen. Zie ook het kader *Kwaliteitszorg, accountability, responsibility* hiernaast.

## Innovatiedruk

Een tweede externe factor die van invloed is op ons werk en hoe we dat organiseren, is de toenemende druk van de markt. In onze branche speelt de discussie daarover zich vaak af rond het begrip vraagsturing.

We horen de afgelopen twee decennia van onze subsidiënten (en van onze adviseurs....) dat we meer gespitst moeten zijn op onze omgeving en dat we daar beter op in moeten spelen.<sup>35</sup> We hebben een verouderd aanbod: zowel de inhoud (teveel ambacht en te weinig actualiteit) als de vorm (te veel langlopend en te weinig op kort, groeps-, flexibel of laagdrempelig aanbod) laat te wensen over. We zijn kortom niet voldoende toegesneden op het uitbaten van kansen in de markt.<sup>36-37</sup>

Wat we daar ook van vinden, vast staat dat onze klanten mondiger worden. Zij verwachten meer maatwerk, en zijn zich bewuster van de alternatieven waaruit zij kunnen kiezen. Ze zijn bovendien minder honkvast en hoppen eerder van cursus naar cursus. Er is minder traditionele klandizie voor ons standaardaanbod. Daar moeten we iets mee. In managementtermen gesproken: er is sprake van een hoge innovatiedruk op onze sector.

Die innovatiedruk brengt ons ertoe om allerlei aanpassingen in onze organisatiestructuur aan te brengen.<sup>38</sup> Maar dat is niet het enige. In de praktijk komt de innovatiedruk ook op het bord van de professional terecht.<sup>39</sup> Instellingen verwachten meer dan ooit van docenten dat zij kunnen inspelen op de markt. Via vraagonderzoek en competentie management geven de instellingen aan dat beleid vorm. Dat is voor docenten soms moeilijk te volgen, omdat 'vraagsturing' en 'inverdienen' vakvreemde en soms ook bedreigende elementen zijn.

Maar hier zit wel een dubbele bodem. Want als je vraagt naar hun ideaalbeeld, dan zeggen docerend kunstenaars meestal dat zij juist graag in een dynamische omgeving werken. Een instelling met een grote uitstraling en stuwkracht, die middenin de samenleving staat. Een instelling met een veelheid aan vertakkingen, die innovatief is en die de motor is van de culturele omgeving. Een instelling kortom, waar je als kunstenaar trots op kunt zijn. Hier lijkt het ideaalbeeld van de docent-kunstenaar samen te vallen met dat van de subsidiënt.

Verder valt op dat er in de discussie over vraagsturing betrekkelijk weinig aandacht is voor de precieze inhoudelijke betekenis van die term. Het is een soort toverwoord geworden. Maar welbeschouwd komt een pure vorm van vraagsturing in een educatieve setting eigenlijk niet voor. Juist in het werkveld van een educatieve professie *ontwikkelt de vraag zich in confrontatie met het vak*. Op een fundamenteel niveau geldt dat de klant misschien wel weet dát hij iets wil, maar ook dat hij (nog) geen zicht kan hebben op de volle betekenis van wát hij precies wil. De vraag vormt zich zodoende steeds opnieuw gedurende het leerproces.

Hier ligt een belangrijke sleutel tot een strategische plaatsbepaling van onze instellingen. Innovatie, vraagsturing en professionaliteit zijn op een krachtige manier met elkaar te verbinden, een manier bovendien waar ook onze subsidiegevers blij mee zullen zijn, mits we de termen zorgvuldig hanteren. Zodadelijk komen we daar nog kort op terug.



## 2. Beelden

We zien dat door rechtvaardigingsdruk en innovatiedruk de maatschappelijke omgeving inwerkt op onze bedrijfsvoering. We reageren op die druk, we kiezen positie, profileren onszelf, maken keuzes in die 'arena', vanuit een meer of minder uitgesproken beeld van onszelf in die omgeving.

Net als bij leiderschap en organisatie het geval is (zie pagina 43-44), vertegenwoordigen de beelden van onszelf in onze omgeving een samenhangende set waarden die van invloed zijn op ons handelen. Want als we de omgeving zien als een markt, dan organiseren we ons werk anders dan als we de omgeving zien als een akker, om maar eens iets te noemen. En als we overal bedreigingen zien, dan stellen ons anders op dan als we overal kansen zien.

Ook hier gaat dus de uitspraak van Maslow op: als je alleen een hamer hebt, dan zie je overal spijkers. Het blijft van belang om ons bewust te zijn van de verschillende mentale posities van waaruit je de omgeving kunt benaderen.

Een mooi voorbeeld daarvan is te vinden in de brochure over kwaliteitszorg in het regulier onderwijs: *Speelbal of spelbepaler*. Het beschrijft hoe basisscholen kunnen leren de omgeving tegemoet te treden vanuit hun professionele trots en expertise. De school als leergemeenschap, waar kwaliteitszorg onderdeel is van het dagelijkse proces. Een school ook die vanuit die kracht mee vorm geeft aan zijn omgeving. Geen speelbal van de eisen van ouders en overheid, maar spelbepaler in een interessant en uitdagend werkveld.<sup>40</sup>

Een school is niet hetzelfde als een Centrum voor kunsteducatie. Maar toch is dit een belangrijk beeld, ook voor onze branche. Het legt een mooie verbinding tussen professionele energie, ontwikkeling van de instelling en een regisseursrol in de omgeving. We nemen dan afstand van een defensieve, afwachterende houding en schakelen professionaliteit in om zelf te bepalen waar de interessante relaties in de omgeving kunnen worden gevonden, en om daaraan vervolgens zelf, actief, vorm te geven. Vraaggerichtheid en kwaliteitsontwikkeling liggen zo in elkaars verlengde, mits we de professionaliteit in onze instelling inzetten voor het zelf regisseren van vitale relaties in onze omgeving.

**Derde voorwaarde: het is nodig positie te kiezen: geen speelbal, maar spelbepaler.**

---

<sup>34</sup> Zie Bovens (1998) p. 22-52.

<sup>35</sup> Zie bijvoorbeeld Hagoort (1995) en Noordman (1997).

<sup>36</sup> Interessant verschil met het regulier onderwijs is dat daar de inhoudelijke innovatiedruk niet uit de markt maar direct uit de veranderende onderwijsopvattingen van de overheid afkomstig is.

<sup>37</sup> Ook vastzittende arbeidsverhoudingen kunnen daarbij een rol spelen.

<sup>38</sup> Zoals bijvoorbeeld een inrichting langs de lijn van Product-Markt-Combinaties, of het opzetten van projectorganisaties.

<sup>39</sup> Zie ook Tonkens (2003) en Gastelaars (2000) die de spagaat (tussen markt, overheid en professional) waarin de moderne professionele serviceorganisaties zich bevinden treffend in beeld hebben gebracht.

<sup>40</sup> Arts e.a. (2003).

We zijn dit verhaal begonnen met een onderzoek naar de relatie tussen kwaliteit en professionaliteit. We deden dat vanuit de behoefte om bij ons personeel draagvlak te vinden voor gezamenlijke kwaliteitszorg en innovatie.

Tot nu toe trokken we vier conclusies.

In het eerste bedrijf hebben we geconstateerd dat er bij professionals kansen liggen voor innovatie en kwaliteitszorg. Professionaliteit en innovatie zijn elkaars voorwaarden. Een professional (en zéker een kunstprofessional) is aanspreekbaar mits we een methode vinden die aansluiting vindt bij zijn professionaliteit. Dat kan door een steeds voortgaande dialoog te regisseren over vakideaal en professionaliteit.

Vervolgens hebben we drie voorwaarden benoemd die van invloed zijn op de kans van slagen van een dergelijke benadering: voorwaarden in het domein van de organisatie, in het domein van leiderschap en in de omgevingsfactoren.


Over de los-gekoppeldheid van de organisatie hebben we geconstateerd dat dit problematisch lijkt maar ook kansen biedt voor innovatie en flexibiliteit, mits we in de organisatie een weefsel voor uitwisseling en gezamenlijke ontwikkeling aanbrengen.

Ten aanzien van het leiderschap hebben we gezien dat een smalle, beheersmatige aanpak niet voldoet. In dat geval is een perspectiefwisseling van het leiderschap nodig om vorm te geven aan de instelling als leergemeenschap.

En wat betreft de externe factoren hebben we gezien dat vraagrijkheid niet in strijd hoeft te zijn met draagvlak voor kwaliteitszorg, mits we onze defensieve houding laten varen en de professionaliteit in onze instelling inzetten voor het aangaan van vitale relaties in onze omgeving.

Als we onze bevindingen op een rijtje zetten, dan zien we het volgende. Integrale kwaliteitszorg en innovatie is in onze branche kansrijk als we:

1. aansluiten bij de professionaliteit van onze medewerkers, door een

- 
- voortgaande dialoog over professionaliteit te regisseren;
2. een weefsel voor uitwisseling en ontwikkeling aanbrengen;
  3. bereid zijn zonodig een perspectiefwisseling in ons leiderschap tot stand te brengen;
  4. er voor kiezen om spelbepaler te zijn in plaats van spelbal van onze omgeving.

In het volgende hoofdstuk (epiloog) komt aan de orde wat we kunnen verwachten als we aan de slag gaan en docenten bevragen op hun vakideaal en professionaliteit.

## Meer lezen?

### Beroep en professie (professionalisering)

Freidson, E. (2001) Professionalism: the Third Logic  
Gastelaars, M. (2000) 'Human Service' in veelvoud;  
Tonkens, E. (2003) Mondige burgers, getemde professionals;

### Professionaliteit, kennis en autonomie

Delden, P.J. van (1995) Professionals: Kwaliteit van het beroep;  
Kwakman, F.; Overduin, B. (red.) (2003) Professionals & Professionele ontwikkeling;  
Schön, D.A. (1983) The Reflective Practitioner, How professionals think in action;  
Timmermans, H. (2004) Geen Talent voor Ondergeschiktheid;  
Weggeman, M.C.D.P. (1992) Leiding geven aan professionals;

### Professionele attitude van docenten

Berg, R. van den (1995) Wegen van betrokkenheid: reflecties op onderwijsvernieuwing;  
Hoyle, E. John, P.D. (1995) Professional knowledge and professional practice;  
Kwakman, K. (1999) Leren van docenten tijdens de beroepsloopbaan;  
Veen, K. van (2003) Teacher's emotions in a context of reforms;  
Vries, Y de (2004) Onderwijsconcepten en professionele ontwikkeling van leraren vanuit praktijktheoretisch perspectief;

### Management en leiderschap

Covey, S. R. (1989) De zeven eigenschappen van effectief leiderschap;  
Hersey, P. (2001) Situationeel leiding geven;  
Mintzberg, H. (1999) Over management, de wereld van onze organisaties;  
Quinn, R. (e.a.) (2003) Handboek managementvaardigheden;

### Veranderkunde

Caluwe, L. de, Vermaak, H. (1999) Leren veranderen; een handboek voor de veranderkundige;  
Nieuwenhof, R. van den (2005) De taal van verandering;  
Swieringa, J.; Elmers, B. (1996) In plaats van reorganiseren;  
Wierdsma, A. (1999) Co-creatie van verandering;

### Organisatiecultuur, lerende organisatie, organisatieontwikkeling, teamleren

Haan, E. de (2003) Leren met collega's;

Morgan, G. (1992) Beelden van organisatie;

Ofman, D.D. (1992), Bezieling en Kwaliteit in organisaties; Utrecht; Servire

Senge, P. (1992) De vijfde discipline; de kunst & praktijk van de lerende organisatie;

Wierdsma, A.F.M., Swieringa, J. (2002) Lerend organiseren;

### Organisatieontwikkeling onderwijs

Arts, J. (e.a.) (2003) Speelbal of Spelbepaler? Over professionele ontwikkeling, schoolontwikkeling en kwaliteit; Q\*Primair, september 2003

Berg, R. van der; Vandenberghe, R. (1999) Succesvol leidinggeven aan onderwijsinnovaties; Alphen aan den Rijn, Samson

### Appreciative Inquiry

Bouwmans, M. (2004) Appreciative Inquiry - perspectiefwisseling bij vernieuwing in het onderwijs; (Studiehuis reeks) Tilburg, MesoConsult

KplusV organisatieadvies (2007) Appreciative Inquiry; (Handreiking i.o.v. van Kunstconnectie) Arnhem, KplusV

Whitney, D., Trosten-Bloom, A. (2003) The Power of Appreciative Inquiry: San Francisco, Berret-Koehler

# ΕΠΙΛΟΓ

## **Naar een praktische aanpak**

## Docerend kunstenaars bevragen: voorbeeldvragen in vier gebieden

### Gebied 1

Beelden en opvattingen over het vak

*'Wat is de kracht van mijn vak; wat is mijn kracht in het vak?'*

Voorbeeldvragen

1. *Wat inspireert je in je vak (in zin van voeden / energie geven / ideeën, welbevinden?)*
2. *Hoe geef je daaraan nu invulling / vorm?*
3. *Wat ervaar je als niet inspirerend? Wat zou je anders willen?*
4. *Wat voor docent ben je?*
5. *Waar ben je trots op?*
6. *Waar sta je voor?*
7. *Kun je een situatie schetsen (uit de praktijk) die volledig aan jouw vakideaal beantwoordde?*
8. *Hoe is het beeld van jezelf t.o.v. het ideaalbeeld? Voldoe jij aan je eigen vakideaal?*
9. *Welke ontwikkeling wil je met het uitoefenen van je vak teweeg brengen?*
10. *Kun je een ideaalbeeld schetsen hoe jouw vakuitoefening er uit zou moeten zien?*
11. *Hoe realiseer je jouw vakideaal in je werk?*
12. *Waar loop je tegenaan?*
13. *Wat wil je een cursist meegeven? Hoe doe je dat nu?*
14. *Wat doe je daarin het liefst?*
15. *Wat gaat je het minst goed af?*
16. *Wat zou je willen veranderen?*
17. *Hoe laat jij je cursisten de liefde voor je vak voelen?*
18. *Hoe beoordeel je cursisten ten aanzien van je ideaal?*
19. *Op welke wijze motiveer jij je cursisten en breng je ze tot hogere prestaties?*
20. *Wat levert een bijdrage aan het geheel?*
21. *Hoe kijk je aan tegen leren?*



## EERSTE CODA DOCEREND KUNSTENAARS BEVRAGEN

*'Hallo!' said Piglet, 'what are you doing?'*  
*'Hunting,' said Pooh.*  
*'Hunting what?'*  
*'Tracking something,' said Winnie-the-Pooh very mysteriously.*  
*'Tracking what?' said Piglet, coming closer.*  
*'That's just what I ask myself. I ask myself, What?'*  
*'What do you think you'll answer?'*  
*'I shall have to wait until I catch up with it,' said Winnie-the-Pooh.*

Als je docerend kunstenaars bevraagt over hun professionaliteit, dan valt op dat ze best graag willen praten. De meeste docenten vinden het gewoon leuk om over het vak te vertellen. Dat is een belangrijk gegeven, niet alleen omdat het gesprek daardoor prettig verloopt. Nog belangrijker is dat het vragen zelf al iets doet, waardoor de relatie tussen manager en docent even in een ander licht komt te staan. Door te vragen en te luisteren kan een nieuw gemeenschappelijk terrein ontstaan: het 'omstreden gebied' (zie pagina 15) wordt even een gezamenlijk gebied. Met andere woorden: ongeacht de antwoorden is het vragen zelf een belangrijke eerste stap in de richting van gezamenlijke zorg voor kwaliteit.

Maar docenten zijn niet altijd (en ook niet allemaal) bereidwillig om te praten over het vak.<sup>41</sup> Ze zijn ook argwanend. Wat gebeurt er met de antwoorden? Waarom schrijf je dingen op? Wordt het tegen mij gebruikt? In die houding zien we in de eerste plaats de allergie van professionals voor bureaucratie en bemoeizucht weerspiegeld. Maar de argwaan wordt ook gevoed door de kwetsbaarheid van de docent. Vragen naar het vak raakt diep aan de motivatie en de onzekerheden van docerend kunstenaars. Daarin schuilt een risico. We zagen dat al toen we de onderwijsconcepten van docenten onder loep namen (zie kader op pagina 20).

Het is dus van belang om de setting van de gesprekken goed te kiezen, om open, waarderende vragen te stellen, en om veel ruimte te laten voor de antwoorden. En uiteraard moeten we het hele traject hebben doordacht, het transparant presenteren, en er pas aan te beginnen als we het ook helemaal kunnen afmaken.

## Gebied 2

Wat moet ons Centrum voor kunsteducatie over vijf jaar zijn?

*'Wat is de kracht van ons centrum; wat is mijn kracht binnen het Centrum?'*

1. *Wat is volgens jou de richting die we moeten kiezen?*
2. *Waar ligt volgens jou onze gezamenlijke kracht?*
3. *Hoe ziet ons centrum er over vijf jaar uit, als het aan jou ligt?*
4. *Wat is het beste wat we in de organisatie hebben?*
5. *Zijn er mogelijkheden die we wel hebben maar die (nog) onbenut blijven?*
6. *Wat vind je op dit moment inspirerend bij ons?*
7. *Wat zou je willen versterken daarin?*

## Gebied 3

Wensen voor vakontwikkeling en productontwikkeling

*'Waar vallen de kracht van mij in mijn vak en de toekomst van ons Centrum samen?'*

1. *Moment dat organisatie voldeed aan ideaal*
2. *Hoe zou je dat kunnen uitbouwen?*
3. *Wat heeft dit voor invloed / gevolgen voor je werk?*
4. *Wat is daarin jouw eigen aandeel; wat dat van de organisatie?*
5. *.....*

*In deze fase van het gesprek eventueel ook aftasten wat het draagvlak is voor de werkvormen die genoemd staan op het gespreksformulier:*

- *intervisie, collegiaal consult*
- *innovatie, vakontwikkeling, leerstofontwikkeling*
- *creatieve oplossingen voor vergroten contacttijd*
- *creatieve oplossingen voor het combineren van aanbod*
- *gezamenlijke vakontwikkeling*
- *doorgaande leerlijn met leerdoelen, begin- en eindsituatie, toetsing*
- *samenhang in aanbod, modulair aanbod*
- *projectmatig werken*
- *werken met grotere groepen, werken in het onderwijs*
- *multidisciplinair werken*

Er valt nog iets op als je docenten bevroegt over hun professionaliteit. Dat is dat de antwoorden voorspelbaar zijn. De meeste docenten (maar niet allemaal) pleiten voor verdere ontwikkeling van hun vak, voor creativiteit en innovatie, voor samenwerking en uitwisseling, voor bijscholing en intervisie, voor professionaliteit en kwaliteit, en voor het benutten van allerlei kansen. Ook pleiten docenten voor een krachtige, initiatiefrijke organisatie waarin zij worden gehoord, waar ze aan bij willen dragen en waarop ze trots kunnen zijn.

Aan de andere kant pleiten docenten ook voor allerhande faciliteiten en ondersteuning en wijzen ze op een karrenvracht aan beperkende procedures, omstandigheden en gebreken.<sup>42</sup> Het is van belang voor deze negatieve antwoorden een duidelijke plek in het proces in te ruimen, waardoor ze niet interfereren met de positieve vakgebonden energie. Dit komt later nog aan bod. In de voorbeeldvragen op de tegenoverliggende pagina's is een apart 'gebied' voor de hinderfactoren ingeruimd.

Omdat we de antwoorden kunnen voorspellen, hoeven we ook niet bang te zijn om de vragen te stellen. We kunnen steeds een stap voor blijven lopen. Dat maakt het mogelijk om met een gerust hart en trefzeker richting te geven aan het proces.

Het derde wat opvalt, is dat het niveau waarop docenten antwoorden erg kan verschillen. Zo spreken sommige docenten direct vanuit de belevingswereld in de leskamer. Anderen betrekken ook hun positie als kunstenaar erbij, of hun visie op onderwijs. En weer anderen leggen de nadruk op de belangen van anderen, of op de dynamiek van samenwerking, organisatie en omgeving.

Die verschillen waren te verwachten, omdat docenten nu eenmaal niet allemaal eenzelfde overstijgend vermogen hebben. Elders in dit boekje is dat beschreven als het verschil in 'breedte' van professionaliteit. Daarbij is opgemerkt dat die verschillen zowel persoonsgebonden, loopbaangebonden als situationeel kunnen zijn. Het is dus de moeite waard om er op door te vragen.

Het is aan te raden om ook de breedte van de professionaliteit na het gesprek in beeld te brengen. Die informatie kan later goede diensten bewijzen, bijvoorbeeld als we docenten vragen om bij te dragen aan een gezamenlijke visie.

## Gebied 4

### Tegenkrachten en concrete verbeterpunten

*'Wat weerhoudt mij; wat weerhoudt de organisatie?'*

1. *Wat houdt ons eigenlijk tegen om dat te doen?*
2. *Welke problemen moeten worden opgelost?*
3. *Wat is de kleinste verbetering die het grootste resultaat teweeg brengt?*
4. *.....*

Het waarderend bevragen van docenten levert, nog afgezien van de antwoorden, in de eerste plaats betrokkenheid op. Dat is goed. Maar we moeten rekening houden met gevoeligheden en reserves van docenten. We zullen ons dus goed moeten voorbereiden en het traject van begin tot eind, als geheel uitvoeren.

De uitkomsten van de gesprekken zijn bovendien voorspelbaar, en vallen bijna altijd samen met het organisatiebelang. Maar we moeten er wel voor zorgen dat de negatieve antwoorden in het traject worden afgevangen en niet de positieve energie gaan frustreren.

En tot slot levert het waarderend bevragen van docenten ook informatie op over de breedte van hun individuele professionaliteit. Die informatie is later in het traject bruikbaar.

---

<sup>41</sup> Zie Drion (2005) p 24.

<sup>42</sup> Genoemd worden bijvoorbeeld: falende of remmende aansturing; onnodige formaliteiten en procedures; gebrekkig serviceniveau / professionaliteit ondersteuning; ontoereikende vergoedingen en budgetten; onzorgvuldige communicatie / terugkoppeling; te veel / te weinig vergaderen; arbeidsvoorwaarden; gebrek aan faciliteiten; onvoldoende onderhoud ruimten.....

## Het ene leren is het andere niet (1)

### Single, double en triple loop learning

*Mensen leren door te doen. In een heel simpel model gevat gaat dat ongeveer zo. Je begint met een handeling. Als het resultaat daarvan niet voldoet aan je verwachting, dan stel je de actie bij, net zolang tot het resultaat beter wordt. Over dat elementaire leerproces is heel veel te zeggen (zoals bijvoorbeeld over leercyclus, leerstijlen (zie elders), voorwaarden voor leren, verschillen tussen groeps- en individueel leren, verschillen tussen cognitief en motorisch leren et cetera) maar dat moet hier grotendeels buiten beschouwing blijven. We volstaan nu met de gedachte dat in alle leren een 'lus' (loop) wordt gevormd: er is een terugkoppeling tussen actie en resultaat.*

*In de simpelste vorm is die terugkoppeling een enkele lus (single loop): het aanpassen van de handeling tot het gewenste resultaat is bereikt.*

*Als we bij het leren ook de achterliggende patronen betrekken, dan ontstaat een tweede lus. Het wordt dan mogelijk om onze aannames over de achterliggende patronen aan te passen zodat we nog effectiever op het resultaat kunnen sturen. Met andere woorden: we leren iets over de relatie tussen actie en resultaat, waardoor onze aannames veranderen. Dit leren wordt wel double loop learning genoemd.*

*En ten slotte is het ook mogelijk om een derde lus in leren aan te brengen. Dan betrekken we ook de vraag naar de context in het leren. We betrekken dan de omstandigheden en voorwaarden bij het leren. Op die manier wordt het mogelijk om 'te leren leren'.*

*Het onderscheid tussen de niveaus van terugkoppeling in leerprocessen is afkomstig van Argyris (1977), die dit voor het eerst formuleerde in de context van het leren van organisaties.*

*Koning, keizer, admiraal,  
in het eigen klaslokaal.*

Als we samenhang willen aanbrengen in een los-gekoppelde organisatie, als we van loopgraaf naar leergemeenschap willen groeien, dan zullen we allereerst aanleidingen moeten scheppen voor ontmoeting. Dat kan natuurlijk binnen een sociale context, maar die kant van het verhaal blijft buiten beschouwing. Het belang van een goede docentenkamer, het organiseren van borrels, uitjes, reisjes en dergelijke moeten we niet onderschatten, maar hoeft hier geen toelichting. We richten ons nu op samenhang in een meer professionele context.

Om te beginnen kunnen we aansluiten bij de behoefte aan innovatie en samenwerking die uit de gesprekken met docenten naar voren komt. Dat kan door aanleidingen te scheppen om gezamenlijk te experimenteren, te innoveren en te produceren. Zolang docenten bij de inhoud en organisatie daarvan worden betrokken, is dit een eenvoudige en trefzekere aanpak: het is een soort 'vruchtbaar samenzweren' dat bij professionals heel goed werkt.<sup>43</sup>

Lastiger wordt het zodra de kwaliteit van het primaire proces ter sprake komt. Zelfs als docenten er zelf om vragen, is het toelaten van beoordelende blikken in het leslokaal een uiterst gevoelig punt. Het spanningsveld tussen vakideaal en beroepspraktijk, gevoed vanuit de kwetsbaarheid van de kunstenaar, komt hier in volle sterkte naar voren.

Een kansrijke benadering van deze 'open zenuw' is het gezamenlijk benoemen van de elementaire pedagogische visie en doelstellingen. Dat proces kan worden ondersteund door een gestructureerde aanpak van leerplanontwikkeling, gesprekken over de samenhang in het aanbod, door periodieke intervisie en collegiale *audits*.

Zo kan het besef groeien dat er een gedeelde wens is tot professionele ontwikkeling, en dat die ontwikkeling een veilig terrein is. Dat is een belangrijke sleutel tot het ontstaan van een leergemeenschap.

## Het ene leren is het andere niet (2)

### Leercyclus en leerstijlen

*Je kunt ook kijken naar leren door de ontwikkeling van competenties centraal te stellen. Leren wordt dan vaak als een cyclus van competentiefasen beschreven: van 'onbewust incompetent', via 'bewust incompetent' naar 'bewust competent' en uiteindelijk naar 'onbewust competent'. Als het goed is, ontstaat er een leerspiraal waarbij de cyclus zich steeds op een hoger niveau afspeelt. Dat is echter niet vanzelfsprekend omdat het in de praktijk verleidelijk kan zijn om te blijven hangen in de 'comfortabele' laatste fase van de cyclus. (Hier zijn interessante raakvlakken met het onderzoek naar het gedrag en het leren van experts, wat nu helaas onbesproken moet blijven).*

*Of en hoe snel mensen leren wordt ook wel in relatie gebracht met leerstijlen. Kolb (1984) formuleert als uitgangspunt dat leren plaatsvindt in vier fases: ervaren, reflectie, begripsvorming, nieuw gedrag (of experiment). Kolb stelt ook dat iedereen een voorkeurstijl heeft die zich manifesteert in het feit dat mensen een voorkeursfase hebben waarmee ze beginnen met iets leren. Zo zal de ene persoon bij voorkeur ervaringssituaties opzoeken, terwijl de ander meer reflectiegericht is. De valkuil van een preferente leerstijl is dat deze na verloop van tijd steeds dominantier wordt: mensen gaan hun voorkeursstijl steeds verder ontwikkelen en betrekken de andere fasen te weinig bij hun leren.*

*Ook in groepen kan een bepaalde leerstijl dominant zijn. Het is dan nuttig om dit bewust te maken en ook de andere leerstijlen te faciliteren.*



In de literatuur worden de kenmerken van succesvolle professionele leergemeenschappen (in het reguliere onderwijs) als volgt benoemd:<sup>44</sup>

- er is een voortdurende gerichtheid op leren;
- er zijn gezamenlijke leerdoelen;
- er is een doorgaande collegiale, reflectieve dialoog waarin een veelheid aan leervormen gestalte krijgt;
- er is een open cultuur en onderling vertrouwen;
- er wordt geïnvesteerd in een gezamenlijke visie op leren en onderwijs;
- er wordt een variëteit aan leerbronnen gebruikt, extern en intern, inclusief bijscholing;
- er zijn aanleidingen om actief in de leergemeenschap te blijven: samenwerking, visieontwikkeling, feedback door intervisie en kwaliteitsinstrumenten;
- er wordt voldoende tijd voor deze processen gereserveerd;
- er is bindend, voorwaardenscheppend en transformatief leiderschap.

Dat lijkt nogal veel en zwaar, maar het valt allemaal wel mee als we beseffen dat de kenmerken met elkaar samenhangen. Verbindend element is het steeds blijven voeden en organiseren van leren en van de dialoog over leren. Het ontwikkelen van gezamenlijke visie, en het organiseren van aanleidingen op de werkvloer om in dialoog te blijven over het vak, zijn de eerste en de belangrijkste bouwstenen.

---

<sup>43</sup> Zie Vermaak en Weggeman (1999).

<sup>44</sup> Verbiest, Verbiest en Vandenberghe (2003), Verbiest, (2003).



*Bezint,  
eer ge begint.*

Wat we in dit boekje hebben besproken, is gericht op het succesvol inrichten van een proces van voortgaande kwaliteitszorg en innovatie. We hebben de contouren van een benadering geschetst en de voorwaarden om er mee te kunnen werken.

Het denkkader dat achter de benadering schuilgaat, is niet vrijblijvend en heeft bovendien nogal wat vertakkingen. Het is, zoals gezegd, in zichzelf een samenhangend stelsel van waarden.

Het is dan ook raadzaam om de benadering niet te hanteren als een 'trucje'. Want als de aanpak manipulatief wordt ingezet, dan ontstaat vroeg of laat schade aan het onderling vertrouwen binnen de instelling. Hier is oprechtheid en voorzichtigheid geboden. De benadering is dus ook niet bruikbaar voor het bereiken van vooraf geformuleerde organisatie-doelen. Als je onontkoombaar moet ingrijpen in de organisatiestructuur, dan kun je beter voor een meer directieve vorm van sturen kiezen en snel doorpakken.

Een tweede waarschuwing gaat over toepassing onder tijdsdruk. Het organiseren van gezamenlijke richting en draagvlak heeft tijd nodig. Een minimale doorlooptijd, ook van een kleine interventie, is toch wel een maand of drie. Als je haast hebt, dan kun je beter iets anders kiezen.

Dat betekent overigens niet dat de benadering uitsluitend bruikbaar zou zijn voor organisatiebrede trajecten. De ervaring leert dat de methode ook goed werkt in deeltrajecten zoals het ontwikkelen van visie op en implementeren van specifieke vakinhoudelijke kwesties.

Tot slot moeten nog een paar woorden worden gezegd over de relatie tussen verbetertrajecten en de zorg voor kwaliteit en innovatie zoals in dit boekje is beschreven.

## Aansluiten bij bestaande methodes?

*In gesprek gaan met docenten over professionaliteit is heel goed zelf te doen. Dit boekje biedt daarvoor de nodige aanknopingspunten. Maar het is ook mogelijk om gebruik te maken van bestaande methodes. In de literatuurlijst zijn er een aantal te vinden.*

*Een bestaande aanpak die veel overeenkomsten vertoont met wat in dit boekje wordt bepleit, is de Appreciative Inquiry (AI; waarderende bevraging).<sup>50</sup> De afgelopen jaren is hiermee ervaring opgedaan in de Angelsaksische landen.*

*Kenmerk van die methode is dat niet wordt gezocht naar knelpunten, maar juist naar wat goed werkt om van daaruit, in een onderlinge dialoog, een gewenst toekomstbeeld te formuleren. De methode werkt sterk in op de koppeling tussen visievorming en gezamenlijke betrokkenheid. Een belangrijk bijverschijnsel is dat het een krachtige positieve reframing<sup>51</sup> (in een nieuw licht plaatsen) biedt van de bestaande praktijk. Daardoor ontstaat positieve energie, stuwkracht en dynamiek.*

*In de handreiking van KplusV organisatieadvies wordt de methodiek van AI uitgebreid beschreven. Bovendien zijn er allerlei mogelijkheden voor training en uitwisseling. Hier volstaan we met kort overzicht van de aanpak. Het is te vinden op de volgende pagina.*

---

<sup>50</sup> Zie Cooperrider (e.a) (2000), Whitney (2003), Bouwmans (2004).

<sup>51</sup> Zie Morgan (1992) Reframing: anders inlijsten, in andere termen benoemen; een in zowel de psychologie als de moderne organisatiekunde gebruikte techniek om door perspectiefwisseling nieuwe invalshoeken voor problemen tot stand te brengen.

Het inrichten van verbetercycli is een vast onderdeel van de bedrijfskundige opvatting over kwaliteit in organisaties. Het gaat meestal zo: we doen onderzoek (onder onze klanten, onder het personeel en in onze omgeving), en op grond daarvan stellen we lijst met verbeterpunten vast. De lijst wordt voorzien van een prioritering en een plan van aanpak. We gaan daarmee aan de slag en vervolgens doen we weer een onderzoek om de effecten van onze maatregelen te meten. Deze aanpak werkt heel goed: hij is concreet, haalbaar en brengt goed de prestaties en knelpunten in beeld.

Hoe laat deze waardevolle aanpak zich combineren met wat er in dit boekje is beschreven? De ervaring leert dat het goed mogelijk is om beide benaderingen naast elkaar te gebruiken. Dat kan op twee manieren. Allereerst is het van belang om de negatieve punten die naar voren komen in de gesprekken met de docenten trefzeker af te vangen in een verbeterplan. Dit is nodig omdat anders de onvrede over verbeterpunten het gesprek over professionaliteit blijft hinderen. We noemden dat al eerder. Zo beschouwd is een goed verbeterplan dus niet zozeer het hoofddoel maar wel een belangrijke randvoorwaarde voor vruchtbare kwaliteitszorg.

En in de tweede plaats is – omgekeerd – de uitvoering van verbetertrajecten gebaat bij het gevoel van *in beweging zijn* dat een dynamische aanpak van kwaliteitszorg, professionaliteit en innovatie teweeg brengt. Omdat de focus in de instelling op vitale professionele energie ligt, worden verbetertrajecten minder zwaar. Dat verhoogt de kans op een succesvolle uitvoering.

## De uitgangspunten van Appreciative Inquiry

*AI is een recent ontwikkelde benadering van veranderprocessen in organisaties.<sup>52</sup> De methode is geworteld in de action research, waarbij het reflecteren over (verbeteren van) het werk is verankerd op de werkvloer en zo onderdeel wordt van het werkproces zelf.*

*Kenmerkend van AI is dat het aansluiting zoekt bij wat goed werkt, en zich dus niet concentreert op wat er fout gaat in organisaties. De gebruikelijke vorm is een dialoog die in vier fasen (de vier D's: discovery, dream, design, deliver) wordt uitgevoerd, waarin de betrokkenen samen vormgeven aan de toekomst van de organisatie.*

*Daarbij hanteert AI een vijftal uitgangspunten.*

*Sociaal constructionisme: het vermogen van medewerkers en de organisatie om de toekomst vorm te geven.*

*Simultaniteit: op het moment dat een vraag gesteld wordt, is ook de eerste stap naar de beoogde verandering gezet. Daarom zijn onderzoek (inquiry) en de interventie onderling verbonden en simultaan.*

*Co-creatie: organisaties kunnen worden gezien als een open boek waarvan alle medewerkers co-auteur zijn. Het verhaal wordt continu gevormd door zowel de medewerkers als de actoren uit de omgeving die met de organisatie te maken hebben.*

*Anticiperen op de toekomst: de belangrijke hulpmiddelen voor een verandering c.q. verbetering zijn de collectieve verbeeldingskracht en de dialoog over de toekomst.*

*Positivisme: om een verandering in gang te zetten, is positieve beïnvloeding nodig. Belangrijk zijn daarbij hoop, inspiratie, plezier en de energie van het met elkaar creëren.*

*(Uit: Handreiking Appreciative Inquiry van Kunstconnectie en KplusV organisatieadvies, november 2007).*

---

# Nawoord

## MANAGEMENT BY BICYCLE

Er bestaan nogal wat metaforen over het sturen van organisaties. We kennen die van de trein: als die eenmaal rijdt, dan kunnen we er niet meer vanaf. Een andere is die van de supertanker: je moet heel ver van tevoren aan het roer draaien om de steven te kunnen wenden. Ook bekend is die van de auto: het is raadzaam om niet tegelijkertijd te remmen en gas te geven, en om te voorkomen dat er meer mensen aan het stuur gaan draaien. Dan krijg je ongelukken.

Een metafoor die past bij dit boekje is die van de *fiets*. Het eerste wat je leert als je gaat fietsen is dat je in beweging moet komen, anders val je om. Richting geven kan pas later, als je wat snelheid hebt en je je balans gevonden hebt. Je stuurt dan door je balans te verschuiven. Dat lukt pas als je niet meer bang bent om te vallen. Ik vind dat een ontwapenend beeld.

*Eerst de beweging, dan de richting* is misschien de kortste samenvatting van wat er in dit boekje staat over management van kwaliteit en professionaliteit.





## Samenvatting

Als instellingen zich gaan bezighouden met kwaliteitszorg, dan komen allerlei vragen boven. Eén van die vragen betreft het draagvlak voor kwaliteitszorg bij het personeel. *Hoe zorg ik ervoor dat de gewenste veranderingen ook daadwerkelijk uitgevoerd worden en uitgevoerd blijven worden?* Dit boekje verkent een mogelijk antwoord op die vraag.

In het eerste bedrijf onderzochten we de relatie tussen kwaliteitszorg, ontwikkeling en professionaliteit. We deden dat door het spanningsveld tussen manager en professional vanuit twee perspectieven te bekijken.

Toen we meekeken met de blik van de manager, bleek dat het lastig is om, bijvoorbeeld in het kader van innovatie of een kwaliteitstraject, richting en sturing te geven aan professionals. Dit is een klassiek probleem. De implementatie van kwaliteitszorg en innovatie in professionele organisaties wordt daardoor bemoeilijkt. Het is niet eenvoudig om professionals in beweging te krijgen.

In de tweede acte diende zich, kijkend naar het werkproces van de professional, een ander perspectief aan. Professionaliteit is, naast een specifieke set kennis en handelingsrepertoire, vooral ook te zien als een attitude. Professionaliteit en ontwikkeling komen daardoor dicht tegen elkaar aan te liggen. Het tegenovergestelde van een professional is dan ook niet zozeer de amateur, maar de automaat.

Maar we zagen ook dat het in de dagelijkse tredmolen van het werk niet vanzelfsprekend is dat (docerende) professionals hun open professionele attitude blijven behouden. Er ontstaat een spanning tussen de dagelijkse beroepspraktijk en het professionele vakideaal. Het ontstaan van die spanning lijkt voor een belangrijk deel situationeel.

Toen we die perspectieven naast elkaar legden, vielen twee dingen op. In de eerste plaats opende zich het inzicht dat professionaliteit en kwaliteitsontwikkeling (of innovatie) elkaars voorwaarden zijn. Want als we willen werken aan kwaliteit en innovatie, dan kunnen we niet zonder

de gezamenlijke, creatieve professionaliteit van onze medewerkers. En andersom geldt dat professionals een prikkel nodig hebben om hun professionaliteit op gang te houden. Niet alleen is professionaliteit een voorwaarde voor innovatie, maar andersom is ook innovatie een voorwaarde voor professionaliteit. Organisatiebelang en vakinhoudelijk belang liggen hier dus direct in elkaars verlengde.

Vervolgens kwamen we tot de conclusie dat, anders dan we vanuit het gezichtspunt van technisch management zouden verwachten, juist in het werkproces (*throughput*) van de professional een krachtig aangrijpingspunt voor kwaliteitszorg en innovatie is te vinden. Dat aangrijpingspunt is krachtig omdat het inwerkt op het spanningsveld tussen het vakideaal en de beroepspraktijk van onze medewerkers. Dat is een gevoelige snaar, maar het biedt tegelijkertijd ook openingen om gezamenlijk in beweging te komen, omdat kunstprofessionals sterk hechten aan hun creatieve vakideaal, en daarop aanspreekbaar zijn.

Het is dus de moeite waard om een manier te vinden om dit gebied te betreden. Een aanpak die veilig voelt voor onze docenten, maar die niet vrijblijvend is. Zo'n aanpak zou kunnen bestaan in de vorm van een 'geregisseerde dialoog' over vakideaal en professionaliteit. Voorwaarde is dan wel, dat we de directe sturing op de uitkomst van dat proces durven op te schorten.

In het tweede bedrijf formuleerden we drie voorwaarden die van invloed zijn op de kans van slagen van een dergelijke benadering: voorwaarden in het domein van de organisatie, in het domein van leiderschap en in de omgevingsfactoren.

Over de los-gekoppeldheid van de organisatie hebben we geconstateerd dat dit problematisch lijkt maar ook kansen biedt voor innovatie en flexibiliteit, mits we in de organisatie een weefsel voor uitwisseling en gezamenlijke ontwikkeling aanbrengen. Ten aanzien van het leiderschap hebben we gezien dat een smalle, beheersmatige aanpak niet voldoet. In dat geval is een perspectiefwisseling van het leiderschap nodig om vorm te geven aan de instelling als leergemeenschap.

En wat betreft de externe factoren hebben we gezien dat vraagrichtheid niet in strijd hoeft te zijn met draagvlak voor kwaliteitszorg, mits we onze defensieve houding laten varen en de professionaliteit in

onze instelling inzetten voor het aangaan van vitale relaties in onze omgeving.

Als we onze bevindingen in het eerste en tweede bedrijf op een rijtje zetten, dan zien we dat integrale kwaliteitszorg en innovatie in onze branche kansrijk kan zijn als we:

1. aansluiten bij het vakideaal van onze medewerkers, door een voortgaande dialoog over professionaliteit te regisseren;
2. een weefsel voor uitwisseling en ontwikkeling aanbrengen;
3. bereid zijn zonedig een perspectiefwisseling in ons leiderschap tot stand te brengen;
4. ervoor kiezen om spelbepaler te zijn in plaats van speelbal van onze omgeving.

In het derde bedrijf keken we kort naar wat we kunnen verwachten als we met een praktische aanpak aan de slag gaan, en wat de effecten ervan zijn. Het eerste dat opviel, is dat een dialoog met docenten betrokkenheid en gezamenlijkheid oplevert. Bovendien is het proces goed te sturen, omdat de opbrengst voorspelbaar is. Door slim in te spelen op de antwoorden ontstaan kansen om effectief te bouwen aan een professionele leergemeenschap. Het ontwikkelen van gezamenlijke visie, en het organiseren van aanleidingen op de werkvloer om in dialoog te blijven over het vak, zijn de eerste en de belangrijkste bouwstenen.

Tot slot concludeerden we dat de benadering niet vrijblijvend is. Hij leent zich niet om manipulatief, als 'trucje' te worden ingezet of om onder tijdsdruk een structuurverandering af te dwingen. Een lange adem, goed voorbereiden en transparant werken, zijn van doorslaggevend belang.

Als sterk punt van de benadering noemden we dat deze zich goed laat combineren met, en versterkend werkt op traditionele kwaliteit- en verbetercycli.

Over management van kwaliteit en professionaliteit kun je heel goed van mening verschillen. In dit boekje werd één mogelijke benadering beschreven, als een samenhangend geheel. *Eerst de beweging, dan de richting* is misschien de kortste manier om de strekking daarvan weer te geven.

## Geraadpleegde literatuur

- Amabile, T.M.; 1996; Creativity and Innovation in Organizations; Harvard Business School January 5, 1996, 396-239
- Argyris, C.; 1977; Double Loop Learning in Organizations; Harvard Business Review, sept-okt. 1977
- Argyris, C. ; 1991; Teaching Smart People How to Learn; Harvard Business Review, May-June 1991
- Argyris, C., Schön, D.A.; 1996; Organizational Learning II; Reading (MA); Addison-Wesley
- Arts, J. (e.a.); 2003; Speelbal of Spelbepaler? Over professionele ontwikkeling, schoolontwikkeling en kwaliteit; Q\*Primair september 2003; www.qprimair.nl>publicaties
- Arkinson, T.; Claxton, G.; 2000; The Intuitive Practitioner; Maidenhead (Phil.); Open University Press
- Bereiter, C., Scardamalia, M.; 1993; Surpassing Ourselves; Chicago; Open Court;
- Berg, R. van den; 1995; Wegen van betrokkenheid: reflecties op onderwijsvernieuwing; Tilburg; Zwijzen
- Berg, R. van der; Vandenberghe, R.; 1999; Succesvol leidinggeven aan onderwijsinnovaties; Alphen aan den Rijn; Samson
- Bergen, Th.C.M.; 1996; Docenten scholen docenten; inaugurele rede; Nijmegen; KU Nijmegen
- Bilton, C.; Leary, R.; 2002; What can Managers do for Creativity?; International Journal of Cultural Policy, 2002 Vol. 8 (1) pp. 49-64; Routledge
- Bode, D; 2002; Integrale kwaliteitszorg in het primair onderwijs; Alphen aan den Rijn; Kluwer
- Boden, M.A.; 1994; Dimensions of Creativity; Cambridge, Mass.; The MIT Press;
- Boonstra J.J. (ed.); 2004; Dynamics of Organizational Change and Learning; Chichester; John Wiley & Sons, Ltd
- Bosker, R.J. (red); 2001; Kwaliteitszorg; Onderwijskundig Lexicon Editie III; Alphen aan den Rijn; Kluwer
- Bouwmans, M.; 2004; Appreciative Inquiry - perspectiefwisseling bij vernieuwing in het onderwijs; Studiehuis reeks; Tilburg; MesoConsult
- Bovens, M.; 1998; The quest for Responsibility; Cambridge; Cambridge University Press
- Bree, M. de; 2004; Op naar de reflectieve professional!; AZG Expertisecentrum Ethiek in de Zorg
- Caluwe, L. de, Vermaak, H.; 1999; Leren veranderen; een handboek voor de veranderkundige; Alphen aan den Rijn; Samson
- Carlgren, G. (e.a.); 1994; Teacher's Minds and Actions; London; The Falmer Press
- Clancy, P.; 1994; Managing the Cultural Sector; Dublin; Oak Tree Press
- Clement, M.; 1995; De professionele ontwikkeling van leerkrachten basisonderwijs; Proefschrift KU Leuven; Leuven
- Covey, S. R.; 1989; De zeven eigenschappen van effectief leiderschap; Amsterdam; Business Contact
- Creemers, B.P.M. (red); 2000; Onderwijsinnovatie; Onderwijskundig Lexicon Editie III; Alphen aan den Rijn; Kluwer; World Yearbook of Education 1980
- Cooperrider, D.L. (e.a.); 2000; Appreciative Inquiry: rethinking human organization toward a positive theory of change; Champaign (Ill); Stipes;
- De Kunstconnectie; 2005; Zorg voor kwaliteit: instellingen voor kunsteducatie en kunstparticipatie werken aan kwaliteit
- Day, C.; Pope, M.; Denicolo, P. (ed); 1990; Insights into Teachers' Thinking and Practice; London; The Falmer Press;
- Delden, P. J. van; 1993; Professionalisering als organisatiestrategie; M & O; vol. 47 (1993), afl. 3, pag. 187-199
- Delden, P.J. van ; 1995; Professionals: Kwaliteit van het beroep; Business Bibliotheek; Amsterdam; Uitgeverij Contact
- Dijkstra, N. (e.a.); 2004; Kiezen voor kwaliteit: instrumenten de maat genomen; Q\*primair, 2004; Den Haag

DiMaggio, P.; 1987; *Managers of the Arts*; Washington; Seven Locks Press; Research Division Report #20 National Endowment for the Arts

Drion, G.J.; 2005; *Kunstprofessionals in actie*; Afstudeerthesis Kunstbeleid en management; www.ethesis.net

Duurkoop, M. (e.a.); 2002; *Kwaliteitszorg, inventarisatie en beschrijving van instrumenten*; i.o.v. Q\*Primair; Markant educatieve diensten

Eraut, M.; 1994; *Developing Professional Knowledge and Competence*; London; The Falmer press

Eraut, M.; 1985; *Knowledge Creation and Knowledge Use in Professional Contexts*; *Studies in Higher Education*, Vol. 10 No. 2 1985 (117-133)

Evetts, J.; 2003; *The Sociological Analysis of Professionalism*; *International Sociology*, June 2003, Vol 18(2): 395-415

Fitzgibbon, M.; 2001; *Managing Innovation in the Arts*; Westport (CT); Quorum Books;

Freidson, E.; 1994; *Professionalism Reborn*; Cambridge; Polity Press;

Freidson, E.; 2001; *Professionalism: the Third Logic*; Cambridge; Polity Press

Freidson, E.; 1994; *Why Art Cannot be a Profession*; P.M.Menger and J.C.Passeron, eds., *L'art de la recherche. Essais en l'honneur de Raymonde Moulin*. Paris: Parijs; La Documentation Française

French, W.L.; Bell, C.H.; Zawacki, R.A.; 2006 (1978); *Organisation Development and Transformation*; Boston; Irwin/McGraw-Hill

Gastelaars, M.; 2000; *'Human Service' in veelvoud*; Bibliotheek Beleid en Management; Amsterdam; SWP

Geijsel, F.P.; 2001; *Schools and Innovations: Conditions fostering the implementation of educational innovations*; Proefschrift; Nijmegen; Nijmegen University Press

Goodson, I.; Hargreaves, A.; 2003; *Professional Knowledge, Professional Lives*; ; Maidenhead (Phil.); Open University Press

Haan, E. de; 2003; *Leren met collega's*; Assen; Koninklijke Van Gorkum

Hagoort, G.; 2003; *De creatieve kracht van Interactief Management*; ASOM-interview

Hagoort, G.; 1995; *Cultureel ondernemerschap*; Culemborg; Phaedon

Hanson, E.M.; 1996; *Educational administration and organizational behaviour*; Boston; Allyn and Bacon

Hargreaves, A.; Fullan, M.G. (ed.); 1992; *Understanding Teacher Development*; New York; Teachers College Press

Hekker, A. (e.a.); 1999; *De kunst (van) veranderen: inzicht in verandermanagement in de sector kunsteducatie*; Oegstgeest; De Kaap

Hersey, P.; 2001; *Situationeel leiding geven*; Amsterdam; Business Contact

Hofman, R.H., Hofman, W.H.A.; 2003; *Ontwerp van een beoordelingskader voor zelfevaluatie-instrumenten voor scholen*; Groningen; GION

Hoyle, E John, P.D.; 1995; *Professional knowledge and professional practice*; *Issues in Education (series)*; London; Cassell

Imants, J. (e.a.); 2000; *Leiderschap als sturingsfunctie in de school* ; Handboek Schoolontwikkeling, E4140 1-22

Inspectie van het Onderwijs sector Cultuureducatie; 2003; *Concept waarderingskader cultuureducatie Tweedelijnsinstellingen*; Utrecht; Inspectie van het Onderwijs

KplusV organisatieadvies; 2002; *Evaluatieonderzoek naar het Kwaliteitsysteem Kunstzinnige Vorming*; ; Amsterdam

KplusV organisatieadvies; 2007; *Appreciative Inquiry*; Handreiking i.o.v. van Kunstconnectie; Arnhem; Uitgave KplusV

Kapteyn, B.; 1998; *Probleemoplossing in organisaties*; Houten; Bohn Stafleu Van Loghum

Karsten, S.; 2003; *Lerende organisatie praktijken*; Handboek Schoolontwikkeling, E4450 1-24

Kerklaan, L.A.F.M.; 2000; *Veranderen als status-quo*; Deventer; Samsom

Kessels, J.W.M.; 2001; *Verleiden tot kennisproductiviteit*; Inaugurale Rede Hoogleraar Human Resource Development Faculteit der Toegepaste Onderwijskunde Universiteit Twente

Kessels, J.W.M.; 1997; *Kennisproductiviteit en het Corporate Curriculum*; Verschenen in *Opleiders in Organisaties. Capita Selecta, Studenteneditie (1989-1997)*, p. 625-641

Klaassen, C.; 1994; *De herontdekking van de pedagogische professionaliteit*; *Pedagogisch Tijdschrift*, 19, 439-456; *World Yearbook of Education 1980*

Klink, P. van; 1991; Kunstmanager geen onbeschreven blad; Handboek management kunst en cultuur, mei 1991 (B 1000-1)

Kolb, D.; 1984; *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*; Englewood Cliffs, NJ ; Prentice-Hall

Kompf, M. e.a.; 1996; *Changing Research and Practice: Teachers' Professionalism, Identities and Knowledge*; London; The Falmer Press

Krogt, F.J. van der; 2001; *Leerverbanden van leraren creëren* ; Handboek Schoolontwikkeling, E3470 1-19; Alphen aan den Rijn; Kluwer

Krüger, M.L.; 1999; *Onderwijskundig leiderschap in moderne onderwijsinstellingen* ; Handboek Schoolontwikkeling, E4120 1-26; Alphen aan den Rijn; Kluwer

Kusterer, K.C.; 1978; *Know-how on the Job*; Boulder (CO); Westview Press;

Kwakman, F.; Overduin, B. (red.); 2003; *Professionals & Professionele ontwikkeling*; Schoonhoven; Academic Service

Kwakman, K.; 1999; *Leren van docenten tijdens de beroepsloopbaan*; Proefschrift KU Nijmegen; Nijmegen

Lapierre, L.; 2001; *Leadership and Arts Management*; *International Journal of Arts Management*, Volume 3, number 3, spring 2001

Leithwood, K.A., Jantzi & Steinbach ; 1999; *Changing leadership for changing times*; Buckingham; Open University Press

Linschoten, A.; 2004; *Themanummer Kwaliteitszorg*; *Kader Primair*, febr. 2004;

Lipsky, M.; 1980; *Street-level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public services*; New York; Russell Sage Foundation

Maarse, D.; 1993; *De touwtjes in handen, de poppen aan het dansen - leiding geven in de kunstensector*; Handboek management kunst en cultuur, okt. 1993 (B 7000-3)

Maister, D.; 1997; *True Professionalism*; ; New York; Touchstone

Maister, D.; 1993; *Managing the Professional Service Firm*; New York; Free Press

Man, H. de; 2003; *Defensief gedrag in organisaties doorbreken*; *M&O*, maart/april 2003 (2); pp. 5-16

Mintzberg, H.; 1998; *Covert Leadership: Notes on Managing Professionals*; *Harvard Business Review*; nov-dec 1998; 141-147

Mintzberg, H.; 1999; *Over management, de wereld van onze organisaties*; Amsterdam; Uitgeverij Contact

Moon, J.A.; 1999; *Reflection in Learning & Professional Development*; London; RoutledgeFalmer

Moon, J.A.; 2004; *A Handbook of Reflective and Experiential Learning*; London; RoutledgeFalmer

Morgan, G.; 1992; *Beelden van organisatie*; Schiedam; Scriptum

Nieuwenhof, R. van den; 2005; *De taal van verandering*; Schiedam; Scriptum

Nonaka, I.; Takeuchi, H.; 1997; *De kenniscreërende onderneming*; Schiedam; Scriptum

Noordman, Th.B.J.; 1997; *Kunstmanagement, een introductie*; 's Gravenhage; VUGA Uitgeverij

Ofman, D.D.; 1992; *Bezieling en Kwaliteit in organisaties*; Utrecht; Servire

Onderwijsinspectie / Q\*Primair; 2003; *Brochure kwaliteitszorg; gezamenlijke uitgave*; Utrecht; Inspectie van het onderwijs

Polanyi, M.; 1964; *The Tacit Dimension*; London; Routledge

Quinn, R. (e.a.); 2003; *Handboek managementvaardigheden*; Schoonhoven; Academic Service

Rentschler, R.; 2001; *Is Creativity an Matter for Cultural Leaders?*; *International Journal of Arts Management*, Volume 3, number 3, spring 2001;

Rondeau, A.; 1999; *The Transformation of Cultural Organisations, Applications of a Model*; *International Journal of Arts Management*, Volume 1, number 3, spring 1999

Rowan, B.; 1990; *Commitment and Control: Alternative Strategies for the Organizational Design of Schools*; *Review of Research in Education*, Vol 16, 1999, pp. 353-389

Schein, E.H.; 1985; *Organizational Culture and Leadership*; San Francisco; Jossey-Bass Inc., Publishers

Schön, D.A. ; 1983; *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*; New York; Basic Books

Schön, D.A. ; 1987; *Educating The Reflective Practitioner*; San Francisco; Jossey-Bass Inc., Publishers

Seifter, H.; Economy, P.; 2002; Samenspel: coöperatief management; Utrecht; Het Spectrum

Senge, P.; 1992; De vijfde discipline; de kunst & praktijk van de lerende organisatie; Schiedam; Scriptum

Senge, P. (e.a.); 1995; Het vijfde discipline praktijkboek; Schoonhoven; Academic Service

Simons, P.R.J.; 2003; Leren van docenten: een methodiek voor professionele ontwikkeling ; Handboek Schoolontwikkeling, E3460 1-16; Kluwer

Swieringa, J.; Elmers, B. ; 1996; In plaats van reorganiseren; ; Groningen; Wolters-Noordhoff

Tas, J.M. van der; 1990; Kunst als beroep en roeping; Proefschrift Erasmus Universiteit Rotterdam; Zeist; Kerckebosch bv

Timmermans, H.; 2004; Geen Talent voor Ondergeschiktheid; Inaugurele rede Voor het Lectoraat Professional & Leadership Development aan Faculteit Economie en Management van de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen

Tjepkema, S.; 2002; Bouwen aan een lerende organisatie: leerblokkades opsporen; Handboek Schoolontwikkeling, E4400 1-25

Tonkens, E.; 2003; Mondige burgers, getemde professionals; Utrecht; NIZW Uitgeverij

Veen, K. van; 2003; Teacher's emotions in a context of reforms; Proefschrift Katholieke Universiteit Nijmegen; Nijmegen; [www.klaasvanveen.nl](http://www.klaasvanveen.nl)

Verbiest, E. & R. Vandenberghe, R.; 2003; Professionele leergemeenschappen: een nieuwe kijk op permanente onderwijsvernieuwing en ontwikkeling van leraren; School en Organisatie, 1 p. 57-86

Verbiest, E.; 2003; Collectief leren, professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling: facetten van professionele leergemeenschappen; Handboek Schoolontwikkeling, E4300 1-24; Alphen aan den Rijn; Kluwer

Vermaak, H.; 1997; Men zegt dat professionals niet te managen zijn; Neijenrode, Management Review, nr 7, nov-dec 1997

Vermaak, H.; Weggeman, M.; 1999; Conspiring fruitfully with professionals: new management roles for professional organisations; Management Decision, Vol 37, Issue 1

Vermaak, H.; 2002; Veranderkunde in zeven vragen; Holland Management Review, nummer 84; pp. 8-22

Vollmer, H.M.; Mills, D.L.; 1966; Professionalization; Englewood Cliffs, NJ ; Prentice-Hall

Vries, A. de; 1999; Zicht op... Kennis en Management; Utrecht; Cultuurnetwerk; Serie: Zicht op... (LOKV)

Vries, Y de; 2004; Onderwijsconcepten en professionele ontwikkeling van leraren vanuit praktijktheoretisch perspectief; Proefschrift Wageningen Universiteit; Wageningen; <http://library.wur.nl/wda/dissertations/dis3541.pdf>

Warren Little, J.; 1990; The Persistence of Privacy: Autonomy and Initiative in Teachers' Professional Relations; Teachers' College Record 91(4) pp. 509-36; Columbia; Columbia University

Weggeman, M.C.D.P.; 1997; Organiseren met kennis; Inaugurele rede TU Eindhoven; Schiedam; Scriptum

Weggeman, M.C.D.P.; 1992; Leiding geven aan professionals; Deventer; Kluwer;

Weick, K.E.; 2001; Making Sense of the Organization; Malden; Blackwell Publishing

Wenger, E.C., Snyder, W.M.; 2000; Communities of Practice: The Organizational Frontier ; Harvard Business Review, jan-feb 2000

Westoby, A (ed.); 1988; Culture and Power in Educational Organizations; Milton Keynes; Open University Press

Wierdsma, A.; 1999; Co-creatie van verandering; Delft; Eburon

Wierdsma, A.F.M., Swieringa, J.; 2002; Lerend organiseren; Groningen; Wolters Noordhof

Whitney, D.; Trosten-Bloom, A; 2003; The Power of Appreciative Inquiry; San Francisco; Berrett-Koehler

Zuijderhoudt, R.; 2004; De adaptieve organisatie; Holland Management Review, nummer 93; pp. 76-84

Zuylen, J.G.G.; 1999; Professionalisering van docenten - een instrumentarium voor lesobservatieprojecten; Proefschrift Katholieke Universiteit Nijmegen; Tilburg; Mesoconsult



## Colofon

### **Project kwaliteitszorg & certificering**

Otto Berg, sr. projectleider Kwaliteitszorg & certificering

Natasja Stel, Projectondersteuner

Het project Kwaliteitszorg & Certificering wordt mede mogelijk gemaakt door het ministerie van OCW.

### **Kunstconnectie**

Postbus 365

3500 AJ Utrecht

t 030 230 37 40

f 030 230 37 49

e [info@kunstconnectie.nl](mailto:info@kunstconnectie.nl)

i [www.kunstconnectie.nl](http://www.kunstconnectie.nl)

Grafische verzorging: Havenfamkes: Minne Velstra,  
Leeuwarden

Drukwerk: Drukkerij Friso, Leeuwarden

Oplage: 500 exemplaren