

Zelfsturende teams in het hoger onderwijs

Hogeschool INHolland Rotterdam

Cluster Recht



Masterthesis Faculteit der Sociale Wetenschappen,
Bestuurskunde, Master Publiek Management
Erasmus Universiteit Rotterdam
14 Maart 2014

Auteur: Leila Bonnouh

Begeleider: Dr. V.M.F. Homburg

Tweede lezer: Dr. R.F.I. Moody

Zelfsturende teams in het hoger onderwijs

Hogeschool INHolland Rotterdam
Cluster Recht

Auteur Leila Bonnouh (349209)

Begeleidend docent Dr. V.M.F. Homburg

Tweede lezer Dr. R.F.I. Moody

Studie Faculteit der Sociale Wetenschappen, opleiding Bestuurskunde,
Master Publiek Management, Erasmus Universiteit te Rotterdam

Datum 14 Maart 2014

© Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door print-outs, kopieën of op welke andere manier dan ook, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de student.

Voorwoord

Voor u ligt het onderzoeksrapport *'Zelfsturende teams in het hoger onderwijs'*, dat in opdracht van Hogeschool INHolland cluster Recht, tot stand is gekomen. Tevens is dit rapport geschreven ter afronding van mijn opleiding Bestuurskunde aan de Erasmus Universiteit te Rotterdam, en is daarmee een afsluiting van een heel leerzame maar vooral ook hectische fase.

Deze scriptie staat symbool voor een afsluiting van een moeizame periode in mijn leven, en om deze reden gaat op de eerste plaats mijn dank uit naar Allah (de meest Verhevene, de meest Geprezene). Zonder Zijn Wil en Zijn Hulp had ik deze scriptie niet (succesvol) kunnen afronden. Op de tweede plaats wil ik mijn begeleider, de heer Vincent Homburg, bedanken voor zijn geduld, constructieve feedback en vooral zijn motivatie en vertrouwen in mijn kunnen. Op de laatste plaats gaat mijn oprechte dank uit naar mijn familie en vooral mijn vriendinnen, die altijd voor me klaar staan en hebben gesteund, met name op momenten dat ik in vertwijfeling zat. Hartelijk bedankt iedereen!

Leila Bonnouh

14 Maart 2014, Rotterdam.

Inhoudsopgave

1. Inleiding	6
1.1 Aanleiding van het onderzoek.....	6
1.2 Doelstelling.....	7
1.3 Vraagstelling.....	7
1.4 Strategie, methoden & technieken	8
1.4.1 Maatregelen ten behoeve van de betrouwbaarheid en validiteit	9
1.4.2 De wijze waarop onderzoeksgegevens zijn geanalyseerd.....	9
1.5 Leeswijzer	10
2. Zelfsturende teams als verandertraject	12
2.1 Inleiding.....	12
2.2 Veranderen van organisaties.....	12
2.3 Zelfsturende teams	14
2.3.1 Criteria zelfsturende teams.....	14
2.3.2 Begincondities	15
2.3.3 Processtappen	18
2.3.4 Aandachtspunten	19
2.4 Kwaliteit hoger onderwijs	21
2.5 Inzichten	22
2.6 Conceptueel model	23
2.7 Conclusies.....	24
3. Methodologie.....	26
3.1 Inleiding.....	26
3.2 Methodologie: Onderzoeksstrategie, -methoden en technieken.....	26
3.2.1 Meta-analyse.....	27
3.3 Steekproef: selectie cases	28
3.4 Operationalisaties	29
3.4.1 Variabele 1 Definitie, indicatoren en waarden	29
3.4.2 Variabele 2 Definitie, indicatoren en waarden.....	33
3.5 Analyse onderzoeksgegevens.....	34
3.6 Maatregelen t.b.v. betrouwbaarheid en validiteit.....	34
3.7 Beperkingen van het onderzoek	35
4. Resultaten.....	37
4.1 Inleiding.....	37

4.2 Beschrijving cases.....	37
4.2.1 Hogeschool INHolland Recht, SJD en MER (case study).....	37
4.2.2 Avans Hogeschool HRM	37
4.2.3 Hogeschool Rotterdam SPH	38
4.3 Resultaten cases.....	38
4.3.1 Case Avans Hogeschool HRM.....	39
Begincondities	39
Teamsamenstelling.....	45
Processtappen	45
Aandachtspunten	49
4.3.2 Case Hogeschool Rotterdam SPH.....	54
Begincondities	54
Teamsamenstelling.....	60
Processtappen	61
Aandachtspunten	64
4.4 Overzicht resultaten van het onderzoek	69
4.4.1 Vergelijking begincondities	69
4.4.2 Vergelijking processtappen	71
4.4.3 Vergelijking aandachtspunten.....	72
4.4.4 Lessen uit de praktijk.....	74
4.5 Conclusies.....	75
5. Conclusies	77
5.1 Beantwoording hoofdvraag en deelvragen.....	77
5.1.1. Onderzoeksbevindingen: beantwoording vraagstelling.....	78
5.2 Aanbevelingen.....	79
5.3 Betekenis voor de theorie	80
5.4 Reflectie op dit onderzoek	81
Literatuurlijst	82
Bijlage I.....	85
Respondenten Case Avans Hogeschool HRM	85
Respondenten Case Hogeschool Rotterdam SPH	85
Bijlage II.....	86
Interviewvragen WEL zelfsturende teams	86
Interviewvragen GEEN zelfsturende teams.....	88

1. Inleiding

1.1 Aanleiding van het onderzoek

De overheid wordt in haar dienstverlening steeds vaker aangesproken op de kwaliteit. Dit geldt ook voor onderwijsinstellingen. Studenten eisen tegenwoordig onderwijs van hoge kwaliteit. Tevens worden onderwijsinstellingen geconfronteerd met andere en strengere eisen vanuit het Rijk. Een voorbeeld is dat het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW)¹ wil dat studenten beter, meer en uitdagender onderwijs krijgen. Onderwijsinstellingen moeten strenger selecteren, zowel voor als na de poort (Rijksoverheid.nl)². Dit vraagt van onderwijsinstellingen dat zij zich continu moeten aanpassen. Het zijn vooral de traditioneel georganiseerde, bureaucratische organisaties die het in de huidige omstandigheden moeilijk hebben (Visser & Bunjes, 1995). Ook geldt dit in organisaties waar overwegend professionals werken (Smetsers, 2007:14).

De organisatie van een Hogeschool is complex. Door de toenemende regels en taken komen er meer stuur- en beheerstaken bij. De huidige structuur van Hogescholen kenmerkt zich door bureaucratie. In een bureaucratische organisatie is het werk maximaal verdeeld over de medewerkers, met andere woorden: iedereen is slechts actief op het eigen vakgebied (Amelsvoort & Scholtes, 1997:163). Het uit te voeren werk door docenten wordt nauwkeurig ingeroosterd en wordt verdeeld over kennisvakken. Binnen deze structuur is het werk van docenten sterk individueel gericht, maar de bevelstructuur is minder sterk (Smetsers, 2007:15). Deze structuur is anders dan het werken in teams.

Teamorganisaties worden gekenmerkt door een transparante, eenvoudige en stroomsgewijze organisatiestructuur. Ze hebben een minimale arbeidsdeling; docenten zijn ook op andere dan hun eigen vakgebied actief. Tevens worden de verantwoordelijkheden en bevoegdheden zo laag mogelijk in de organisatie belegd. Tot slot komen er korte communicatielijnen in de organisatie, door de continue afstemming tussen team en omgeving kunnen lange communicatielijnen tussen management en de uitvoering worden verkort en vereenvoudigd (Nistelrooij, 1999). Voor de docent die in een zelfsturende team werkt betekent dit een omschakeling in het werk. Deze omschakeling betekent een bredere takenpakket en meer verantwoordelijkheden. Er is sprake van een dynamische werkvloer door de vele informele communicatielijnen. Een duidelijk verschil tussen het werken in zelfsturende teams en het werken in een traditionele organisatie, is dat het management niet prominent aanwezig is op het alledaagse werkvloer. Bijvoorbeeld bij een uitval van een docent in verband met ziekte oid, pakken de teamleden het onderling op zonder 'bemoeienis' van de manager.

Hogeschool INHolland heeft te kampen met slechte publiciteit. Na de slechte berichtgevingen (2011) in de media over de kwaliteit van het onderwijs, liep het studentaantal terug. Voor het cluster Recht op de Hogeschool INHolland Rotterdam betekende dit een terugloop van twintig naar negen klassen. De slag om de student wordt nu meer gevoerd op de kwaliteit van het onderwijs, de specifieke profilering en de aantrekkelijkheid van de instelling voor de student (Commissie Accreditatie Hoger Onderwijs, 2001).

Om deze kwaliteitsslag te maken wenst het management team van het cluster Recht, zelfsturende teams (ZST's) te introduceren. ZST's kunnen een bijdrage leveren aan het aanpassen van organisaties en aan de eisen van de omgeving. Organisaties streven met ZST's twee

¹ Prestatieafspraken met universiteiten en hogescholen, Hoofdlijnenakkoord HBO-raad (2011).

² Adviesrapport Een smalle kijk op onderwijskwaliteit, Onderwijsraad (2013).

hoofddoelen na. In de eerste plaats het verbeteren van de kwaliteit van de organisatie, in de tweede plaats het verbeteren van de kwaliteit van het werk.

Vanuit de theorie wordt betoogd dat ZST's positieve effect hebben op de kwaliteit van de organisatie en werk (Visser & Bunjes, 1995). Met het introduceren van ZST's rijst de vraag bij het management of binnen het cluster Recht de condities aanwezig zijn om ZST's in te voeren. Naar aanleiding hiervan is de behoefte ontstaan om deze vraag in bredere context te plaatsen. Dit heeft geleid tot de volgende doelstelling.

1.2 Doelstelling

Met dit onderzoek beoog ik aanbevelingen te bieden aan de onderwijsmanager van het cluster Recht op de Hogeschool INHolland voor de mogelijke invoering van ZST's, door de begincondities, processtappen en aandachtspunten te analyseren bij vergelijkbare opleidingen/organisaties (lees: vergelijkend onderzoek). Er is een vergelijking gemaakt tussen een opleiding dat al werkt met een ZST's (Avans Hogeschool HRM) en een opleiding dat niet werkt met ZST's (Hogeschool Rotterdam SPH). Deze vergelijking biedt o.a. inzicht in de specifieke kenmerken van ZST's.

1.3 Vraagstelling

De bovenstaande doelstelling heeft geleid tot het formuleren van de volgende hoofdvraag:

Op welke wijze kan Hogeschool INHolland zelfsturende teams succesvol invoeren op het cluster Recht en welke factoren zijn daarbij van belang?

Om tot een beantwoording te komen van de hoofdvraag, zijn de volgende deelvragen geformuleerd:

- 1. Welke begincondities, processtappen en aandachtspunten met betrekking tot de invoering van zelfsturende teams kunnen uit de literatuur worden afgeleid?*

Om meer grip te krijgen op het fenomeen 'zelfsturende teams' biedt deze eerste deelvraag een verkenning op het begrip ZST's. Hierbij wordt getracht de aandachtspunten, begincondities en processtappen met betrekking tot de invoering van ZST's uit de theorie af te leiden.

- 2. Hoe manifesteren de begincondities, processtappen en aandachtspunten zich in Hogeschool INHolland vergelijkbare organisaties: Avans Hogeschool HRM en Hogeschool Rotterdam SPH?*

Deze tweede deelvraag biedt inzicht in de geleerde lessen die getrokken kunnen worden uit de vergelijkende analyse. Er zijn twee vergelijkbare opleidingen geselecteerd waarbij één WEL (Avans Hogeschool HRM –*Human Resource Management*-) werkt met ZST's en de ander NIET (Hogeschool Rotterdam SPH –*Sociaal Pedagogisch Hulpverlening*-).

Deze “tussenstap” biedt een extra dimensie in het formuleren van aanvullende aandachtspunten, begincondities en processtappen anders dan in de literatuur genoemd.

3. *Welke aanbevelingen ten behoeve van Hogeschool INHolland kunnen worden opgesteld na de vergelijking van de literatuur over zelfsturende teams en praktijkervaringen van de twee vergelijkbare organisaties: Avans Hogeschool HRM en Hogeschool Rotterdam SPH?*

Tot slot wordt met deze deelvraag de resultaten van de theoretische inzichten en de meta-analyse geanalyseerd en met de empirie vergeleken. Deze vraag vormt een laatste schakel in de beantwoording van de hoofdvraag.

1.4 Strategie, methoden & technieken

Om de bovengenoemde hoofd- en deelvragen te beantwoorden is een onderzoeksstrategie nodig. Er is een kwalitatief onderzoek verricht. De reden dat gekozen is voor een dergelijke onderzoek, is dat een kwalitatieve onderzoek inzicht geeft in ideeën, veronderstellingen en verwachtingen (d.w.z. de percepties van het probleem, de oplossing en de gerealiseerde effecten). Als strategie is, als overkoepelende opzet, gekozen voor een multiple casestudy. Dit onderzoek is een multiple casestudy doordat twee onderwijsinstellingen worden onderzocht. Een “*multiple case study is robuuster dan een single case study doordat cases met elkaar kunnen worden vergeleken*” (Yin, 1989,52). Easterbrook et al. (2004:3) bevestigen dat “*exploratieve case studies geschikt zijn om te analyseren wat gemeenschappelijk is of verschilt tussen cases die bepaalde criteria delen.*”

Er is gebruik gemaakt van beleidstukken, jaarplannen en domeinplannen van Hogeschool INHolland, cluster Recht (*inhoudsanalyse*). Deze documenten zijn gebruikt om vast te stellen wat de visie en ontwikkelingsdoelstellingen zijn van de opleiding. Daarnaast is er, voor de beantwoording van de theoretische deelvragen, ook literatuurstudies verricht om via verschillende invalshoeken inzicht te krijgen in ZST's, de begincondities, processtappen en aandachtspunten. Doordat er gekeken is naar een vergelijkbare opleiding dat al werkt met ZST's en vervolgens te kijken naar een vergelijkbare opleiding dat niet werkt met ZST's, kon middels een vergelijkend analyse lessen getrokken worden uit de praktijk. Er is op een gestructureerde wijze ervaringen met/zonder ZST's bij deze twee opleidingen in kaart gebracht.

Ten slotte is er gebruik gemaakt van semigestructureerde interviews. De semigestructureerde interviews waren nodig om informatie te verkrijgen die niet uit documenten te verkrijgen zijn. Voor de volledigheid van dit onderzoek was het nodig om de praktijk ervaringen te achterhalen zodat er een vergelijking gemaakt kon worden tussen theorie en empirie.

1.4.1 Maatregelen ten behoeve van de betrouwbaarheid en validiteit

Deze subparagraaf gaat in op de vraag hoe er is omgegaan met storingsbronnen voor validiteit en betrouwbaarheid. In hoeverre is het onderzoek generaliseerbaar en is er gemeten wat het onderzoek beoogde te meten (validiteit). Daarnaast wordt er ingegaan op de betrouwbaarheid van het onderzoek: de nauwkeurigheid van de metingen en herhaalbaarheid (consistentie) van de metingen (Van Thiel, 2010:57).

Triangulatie

Door middel van inhoudsanalyses, semigestructureerde interviews en vergelijkend analyses ontstaat een zogenaamde driehoeksmeting (triangulatie). Wat in de wetenschap als betrouwbaarheid- en validiteitsmaat wordt gezien (Swanborn, 2008:64). Door gebruik te maken van meerdere methoden om informatie te verwerven, is er gepoogd een zo groot mogelijke mate van *validiteit* en *betrouwbaarheid* te bereiken. Door informatie op meerdere manieren te analyseren, wordt duidelijk hoe betrouwbaar en geldig de verzamelde informatie eigenlijk is (Van Thiel, 2010:61-62).

Vergelijkend analyse

In het onderzoek zijn er twee cases geselecteerd: een vergelijkbare Hbo-opleiding dat reeds met ZST's werkt en een vergelijkbare Hbo-opleiding dat niet werkt met ZST's. De ervaringen die hieruit voort zijn gekomen zijn onder andere gebruikt in het genereren van aanbevelingen ten behoeve van Hogeschool INHolland cluster Recht.

Semigestructureerde Interviews

Interviewvragen zijn aan de hand van het theoretisch kader en operationalisatie opgesteld. Er is ook gebruik gemaakt van een interviewhandleiding (repliceerbaarheid) (Van Thiel, 2010:115).

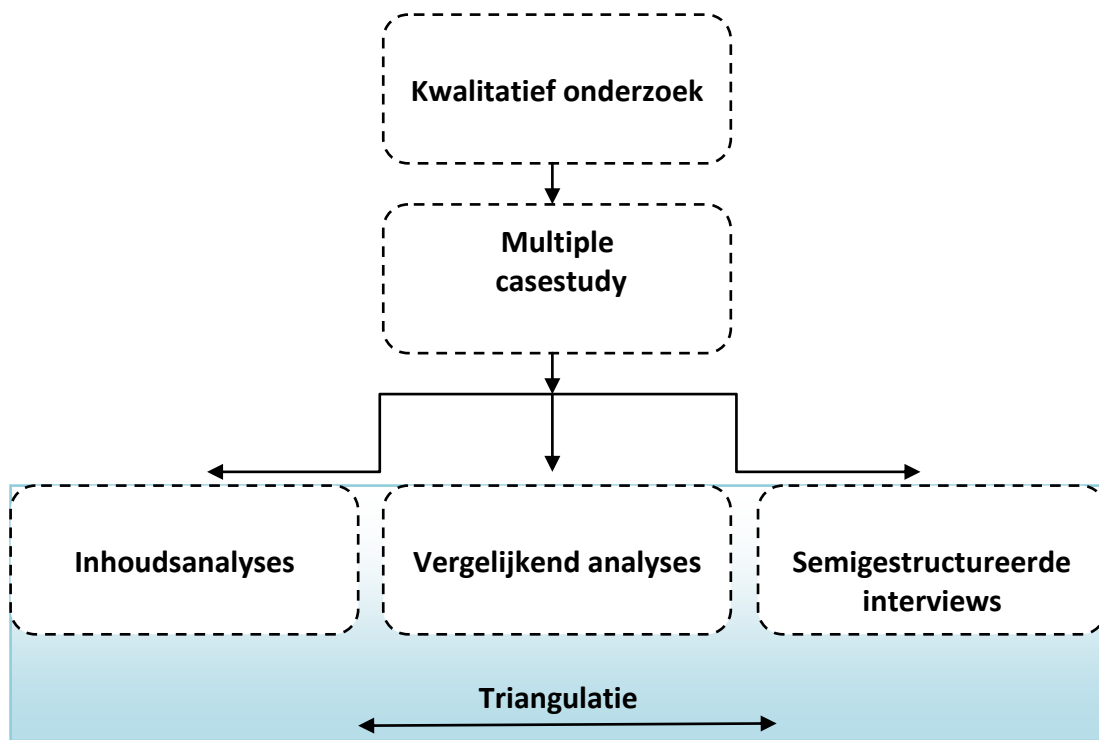
1.4.2 De wijze waarop onderzoeksgegevens zijn geanalyseerd

Er is een kwalitatief onderzoek verricht. Dus heeft er een analyse van kwalitatieve data plaatsgevonden. De uitkomsten van de interviews en inhoudsanalyses waren opgenomen en opgeslagen. Daarnaast is van elk interview een transcript gemaakt. Het systematisch archiveren van deze gegevens (lees: transcripten) bevorderde het verloop van het onderzoek en het terugvinden van data voor de analyses. Nadat de kwalitatieve data waren opgeslagen heeft er de eerste inhoudelijke ordening plaatsgevonden. Deze inhoudelijk ordening is een proces waarbij gekeken wordt naar wat voor rol de theorie in de analyse speelt en hoe het zich verhoudt tot de analyse. Doel hiervan is om inzicht te verkrijgen in welke data, of delen daarvan, relevant waren voor het onderzoek en welke niet (Van Thiel, 2010:160).

De opgeslagen data waren voorzien van een code. Deze code werden opgesteld aan de hand van de theoretische constructen. Nadat de codes waren opgesteld zijn deze met elkaar vergeleken en werd er gecontrasteerd op zoek gegaan naar patronen, oorzaak-gevolgrelaties en andere samenhangen (Van Thiel, 2012:166). Tijdens het coderen werden de betekenissen van de belangrijke begrippen achterhaald. In de analysefase werden er nieuwe ideeën gegenereerd door een nieuwe ronde van data-analyse. Hierdoor werd op de focus van het onderzoek gericht

(Boeije, 2005:98). Door axiaal te coderen kon er een ordening van de verkregen informatie plaatsvinden. Hierdoor kon een beeld gevormd worden van wat belangrijk en wat minder belangrijk was. Door deze structurering ontstond er een overzichtelijk beeld van de verkregen data. Hieronder een schematische overzicht van de strategie, methoden en technieken van dit onderzoeksrapport.

Figuur 1 Schematische weergave strategie, methoden en technieken

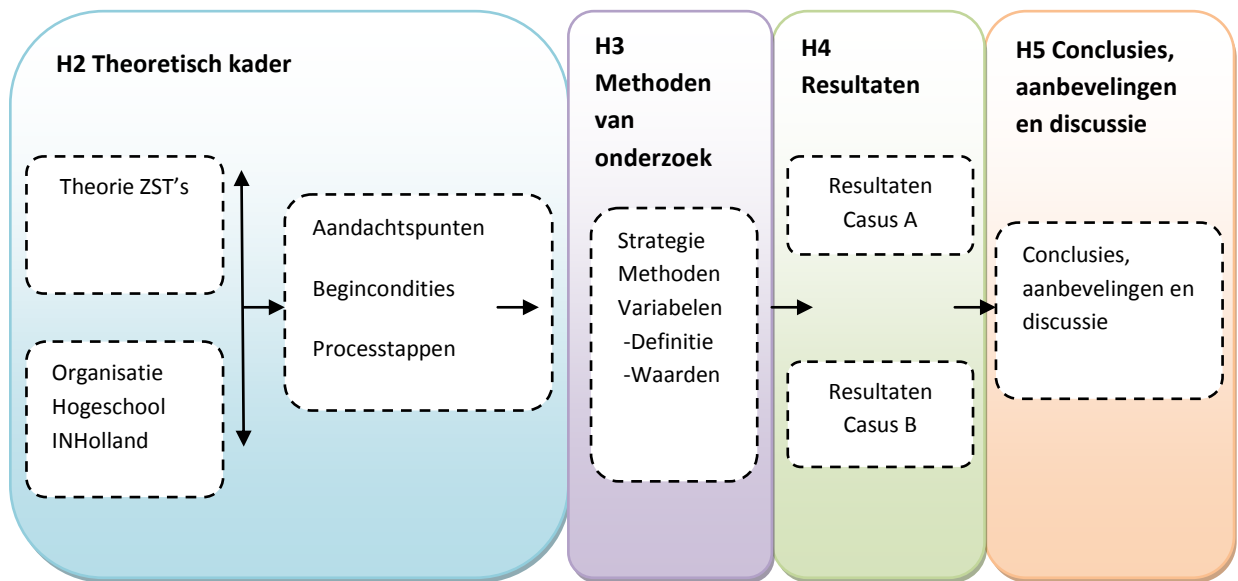


1.5 Leeswijzer

In de eerste inleidende hoofdstuk zijn de aanleiding, probleemstelling, probleemanalyse en onderzoeksopzet van het onderzoek weergegeven. Vervolgens worden in hoofdstuk twee de theorievorming over de invoering van zelfsturende teams met de daarbij horende begincondities processtappen en aandachtspunten beschreven. In hoofdstuk drie wordt de overgang gemaakt van theorie naar empirisch onderzoek, namelijk het operationaliseren. In dit hoofdstuk worden de gebruikte theoretische begrippen 'meetbaar' gemaakt. Ook worden de te nemen methoden, strategieën en technieken in dit hoofdstuk weergegeven. In hoofdstuk vier worden de geselecteerde cases, de resultaten en de analyses beschreven.

Tot slot zal het onderzoeksrapport worden afgesloten met de conclusies, aanbevelingen en de daaruit voortvloeiende discussie. Hieronder een schematische overzicht van de leeswijzer.

Figuur 2 Schematische weergave van de leeswijzer



2. Zelfsturende teams als verandertraject

2.1 Inleiding

In dit hoofdstuk zullen de theorieën die in dit onderzoek gebruikt worden om tot een antwoord te komen op de hoofdvraag en deelvragen uiteengezet worden, en zal getracht worden verder te verhelderen *hoe* en *waarom* hier gebruik van zal worden gemaakt in het onderzoek. Tevens wordt middels deze hoofdstuk de eerste onderzoeksvraag beantwoord: *Welke aandachtspunten, begincondities en processtappen met betrekking tot de invoering van zelfsturende teams kunnen uit de literatuur worden afgeleid?*

In paragraaf 2.2 zal met behulp van literatuur over veranderkunde inzicht worden gecreëerd in het begrip zelfsturende teams en de daarbij horende (veranderings-)traject. Met dit inzicht wordt een hechter fundament gelegd voor het benoemen van de criteria, begincondities, processtappen en aandachtspunten van ZST's. Paragraaf 2.3 zal ingaan op het begrip ZST's in zijn algemeenheid. Er zal dieper in worden gegaan op de criteria, begincondities, processtappen en aandachtspunten voor de invoering van zelfsturende teams. Er wordt hiermee een antwoord gegeven op het eerste onderzoeksvraag. Vervolgens zal in paragraaf 2.4 kort besproken worden wat er wordt verstaan over de kwaliteit van het onderwijs en de wijze waarmee er met de kwaliteit van het onderwijs wordt omgegaan in het onderzoek.

In het laatste gedeelte van dit hoofdstuk zullen de belangrijkste theoretische inzichten (paragraaf 2.5), het conceptueel model (paragraaf 2.6) en de conclusies (2.7) die getrokken kunnen worden beschreven. Het conceptueel model bevat de wijze waarop de theorie gebruikt zal worden gebruikt in het onderzoek om tot een antwoord te komen op de probleemstelling. Deze theorieën zullen als 'handvaten' fungeren in de vergelijkend analyse om zo de tweede onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden.

2.2 Veranderen van organisaties

In het onderzoek is gekozen om ook te kijken naar de literatuur over veranderkunde. De theoretische benaderingen vanuit de veranderkunde bieden namelijk een handvat om de case van de vergelijkbare instelling met ZST's in kaart te brengen (lees: hoe heeft de vergelijkbare instelling het veranderproces vormgegeven?) en zo kan er een systematische analyse op los gelaten worden. Deze theoretische benaderingen vanuit de veranderkunde zullen hieronder nader toegelicht worden.

Volgens Wijnen et al. (1988) krijgen organisatieveranderingen meer inhoud door het in overweging te nemen van het belang van de verandering, het al dan niet bewust gewild zijn van de verandering en de eventuele gewenste en gesignaleerde consequenties van de verandering. Volgens Kanter et al. (1994) is een doelbewuste verandering een verandering die bewust in gang is gezet en ook wordt gewenst. Wat opvallend is bij deze twee benaderingen is dat er gesproken wordt over bewust veranderen. Hoewel Wijnen en Kanter een ander onderscheid maken tussen het begrip doelbewuste verandering, gaat het in hoofdlijnen om een verandering teweeg te brengen aan de bestaande zodat er een nieuwe realiteit tot stand wordt gebracht.

Planned change

In de veranderkunde wordt er onderscheid gemaakt in het proces van verandering tussen *planned change* en *emergent change*. Lewin (1951) was een van de eerste die het proces van *planned change* beschreef. Het gaat hier om een verandering die stapsgewijs wordt uitgevoerd. In deze paragraaf wordt verder niet ingegaan op *emergent change* omdat de invoering van ZST's vanuit de theoretische benadering in fases wordt uitgevoerd (zie paragraaf 2.3.3). Deze fasering kan het best ondergebracht worden onder *planned change*. In de literatuur over *organisatieveranderingen* is het van belang dat veranderingen altijd gefaseerd plaatsvinden, zo krijgen de betrokkenen de kans hun angsten en weerstanden een plaats te geven (Meyer,1994). In paragraaf 2.3.4 (aandachtspunten) wordt uitvoerig ingegaan op weerstand tegen verandering en hoe weerstand eventueel kan worden gemanaged. De koppeling tussen *planned change* en weerstand is in dit onderzoek van belang omdat er vanuit de literatuur over ZST's veelal gesproken wordt over aandachtspunten en weerstand is er één van (ofwel waar men op moet letten als zij met ZST's gaan werken). Om te kunnen begrijpen wat er wordt bedoeld met deze aandachtspunten, moet er gekeken worden naar de achtergrond van deze begrippen.

In de periode dat Lewin het fenomeen *planned change* voortbracht, wordt in veel ideeën over het veranderen van organisaties, voortborduurd op de ideeën van Lewin (1951). Lewin heeft als uitgangspunt dat veranderingen bereikt worden door het in stappen doorlopen van het veranderproces. Deze drie stappen zijn: *Unfreezing – Moving – Freezing*. In de *Unfreezing* fase dient de organisatie de noodzaak van een verandering te onderkennen. Er wordt een nieuwe visie geformuleerd. *Moving* is de tweede fase waarbij nieuwe werkwijzen, processen en structuren die passen bij het gewenst functioneren van de organisatie, worden ingevoerd en uitgevoerd. Hierbij is het (nieuwe) gedrag van de medewerkers van belang. Tot slot wordt er in de derde fase *Freezing* stapje voor stapje een situatie ontstaan waarbij de verandering zich verankert in de organisatie.

Volgens Kanter et al. (1994) is de essentie van de model van Lewin: het creëren van stabiliteit (tijdelijk) zodat er een werkbaar situatie voor het veranderen van de organisatie ontstaat. Echter, in werkelijkheid zijn veranderingen doorgaans niet netjes geordend en niet alles opeenvolgend geordend, maar veelal chaotisch (Smetser, 2007). De drie-stappen-model van Lewin verloopt eerder parallel dan in een reeks en in ieder geval met de nodige herhaling. Al met al kan geconcludeerd worden dat *planned change* een manier is om vorm te geven aan organisatieveranderingen die in fases verlopen. Maar in de praktijk blijkt (meestal) het tegendeel waar te zijn. Organisatieveranderingen verlopen weliswaar in fases maar niet achtereenvolgend. De fases bestaan naast elkaar in plaats van achtereenvolgend.

Zoals hierboven is aangegeven kan er geconcludeerd worden dat geen enkele organisatieverandering onafhankelijk van de medewerkers kan worden doorgevoerd. De regulering van een organisatieverandering blijkt betrekkelijk te zijn, veranderingen zijn tot op zekere hoogte te besturen. Niet alle factoren die met het veranderproces te maken hebben zijn te beïnvloeden. Deze factoren bepalen uiteindelijk wel het resultaat van de organisatieverandering als geheel (Punt, 2000). Dit betekent voor het onderzoek dat de resultaten en effecten van zelfsturende teams, die in dit rapport onderzocht wordt, wellicht geheel toe te kennen zijn aan de specifieke situatie van de opleiding en haar medewerkers.

2.3 Zelfsturende teams

In deze paragraaf wordt er een antwoord gegeven op de eerste onderzoeksvraag. Deze eerste onderzoeksvraag behandelt de begincondities, processtappen en aandachtspunten van ZST's en luidt: *'Welke aandachtspunten, begincondities en processtappen met betrekking tot de invoering van zelfsturende teams kunnen uit de literatuur worden afgeleid?'*.

Voor de verder verloop van het onderzoek is het van belang om een duidelijk beeld te vormen over het begrip ZST's. Vervolgens worden in subparagrafen 2.3.2, 2.3.3 en 2.3.4, respectievelijk de begincondities, processtappen en aandachtspunten met betrekking tot de invoering van ZST's weergegeven.

2.3.1 Criteria zelfsturende teams

In het onderzoek gaat het vooral om dat zelfsturende teams groepen zijn, in dit geval groepen van docenten, die binnen hun taakdomein hun autonomie uitzetten. Het is moeilijk om precies te definiëren waarop deze autonomie betrekking heeft. Om enigszins grip te krijgen op het fenomeen ZST's is in navolging van Amelsvoort et al. (1994) gekozen om de volgende criteria te hanteren:

- Een relatief vaste groep van docenten die een gezamenlijke verantwoordelijkheid hebben voor het totale onderwijsproces van een herkenbare groep studenten.
- Het team regelt en bewaakt in hoge mate zelfstandig de procesvoortgang, lost dagelijkse problemen zelf op en verbetert de eigen processen en onderwijsmethoden zonder voortdurend een beroep te hoeven doen op de leiding of ondersteunende afdelingen.
- Echter, er blijft een rol voor een leidinggevende maar is wel op afstand van het dagelijkse gebeuren.
- Er is sprake van participatie in de besluitvorming voor het vaststellen van doelen (eenieder is betrokken bij het opstellen van organisatie-, afdelings- en teamdoelen).

De rol van het hoger management is dat zij randvoorwaarden opstelt door bepaalde verantwoordelijkheden en bevoegdheden te delegeren aan een team. Echter, stellen Amelsvoort & Kuipers (1994) dat het delegeren en decentraliseren van bevoegdheden en verantwoordelijkheden niet garandeert dat het team zich daadwerkelijk autonoom ontwikkelt. Zij stellen dat naast het geven van randvoorwaarden door het hoger management, bepaalde eisen zijn aan de interne productiestructuur van een team. Dit houdt in dat er eisen worden gesteld aan de wijze waarop producten en diensten tot stand komen.

In het geval van de Hogeschool INHolland betekent dit idealiter dat het strategisch beleid op centraal niveau wordt bepaald en dat het operationele beleid op een zo laag mogelijk niveau wordt gedefinieerd. Dat wil zeggen op het niveau waarop de docenten hun taken uitvoeren. Zelfsturende teams zijn in theorie verantwoordelijk voor de interne zaken en zij bepalen de taakverdeling en de daarbij behorende coördinatie. Er zal een leidinggevende zijn die direct boven het team staat. In dit geval gaat het om de opleidingsmanager die zich dan voornamelijk bezig houdt met het coachen, faciliteren en de verantwoording van het team. Het is hierbij van belang dat werknemers regelmatig evaluaties en feedback krijgen van de leidinggevenden die geformuleerd zijn in teamprestaties (Wall, Kemp, Jackson & Clegg, 1986). Een organisatie met ZST's vergt veel interactie en coördinatie van haar werknemers. Indien deze interactie doeltreffend wordt geïmplementeerd, is er sprake van een hoge mate van *commitment* bij de teamleden (Conrad & Poole, 2002).

2.3.2 Begincondities

Een team zal op een gegeven moment van start gaan en ergens in de tijd is er sprake van een bepaalde wijze van teamvorming en samenwerking. Organisatorische situaties zoals het ontbreken van cruciale vaardigheden, een te zware werkbelasting, vijandigheid, onverschilligheid, een verschillende mate van betrokkenheid, dominant leiderschap en organisatiestructuuraspecten kunnen echter obstakels vormen voor teamvorming en samenwerking (Katzenbach & Smith, 1993). Om deze obstakels te voorkomen hebben Amelsvoort en Scholtes (2000) negen ontwerpprincipes van ZST's opgesteld. De principes zijn ontleent aan de praktijkervaring die zij de afgelopen veertig jaar hebben opgedaan. Bij de keuze van deze specificatie heb ik mij laten leiden door de overweging dat de condities die zijn opgesteld door verschillende auteurs (Conrad & Poole, 2002, Katzenbach & Smith, 1993, Kuipers & Van Amelsvoort, 1990), vrijwel geheel binnen het overzicht van Amelsvoort & Scholtes (2000) geplaatst kunnen worden.

Deze negen begincondities zijn:

1. Compleet takenpakket: Bij de uitvoering van de processen is er aandacht voor het takenpakket. De teamtaak is zo compleet mogelijk en kan worden gekoppeld aan een meetbaar resultaat: er is sprake van een afgebakend werkpakket met daarin een samenhang van activiteiten.
2. Onderlinge afhankelijkheid: De taken van de teamleden vertonen onderlinge afhankelijkheid, zodat de activiteiten elkaar aanvullen. Door deze onderlinge afhankelijkheid van de leden in het werkproces wordt het functioneren als team bevordert.
3. Brede inzetbaarheid: De leden van het team zijn voor meerdere taken binnen het team inzetbaar, zodat het werk in alle voorkomende situaties doorgang kan vinden. Interne statusverschillen mogen een flexibele werkverdeling en interne mobiliteit niet in de weg staan. Afwezigheid van teamleden wordt in principe door de eigen teamgenoten opgevangen. Dit principe is bedoelt om teamleden breed in het team te kunnen inzetten waardoor de kwetsbaarheid van het team beperkt wordt. Statusverschillen mogen niet te groot zijn, anders bestaat het gevaar dat bepaalde 'experts' gaan overheersen (baas gaan spelen) en teamgenoten hun wil opleggen waardoor de samenwerking in het team mogelijk wordt belemmert.
4. Teamomvang: De omvang van het team is zodanig dat de teamleden een herkenbare bijdrage leveren aan het teamresultaat, dat er voldoende snel goede beslissingen kunnen worden genomen en dat het niet al te kwetsbaar is. In de praktijk blijkt dat de teamgrootte tussen minimaal 4 en maximaal 20 personen dient te liggen.
5. Voldoende regelmogelijkheden: Het team heeft voldoende regelmogelijkheden (plannen/bijsturen van het proces, oplossen van problemen, bewaken/handhaven/verbeteren van teamprestatie) en bevoegdheden om de teamtaak zo zelfstandig mogelijk te kunnen uitvoeren.
6. Interne en externe coördinatie: Het team verzorgt zoveel mogelijk zelf de afstemming binnen het team en met de omgeving. Binnen het team is zowel voor de interne als voor de externe coördinatie een aanspreekpunt aanwezig. Het management kan daarvoor een teamleider benoemen of de coördinatie aan het team toewijzen. Beide uitvoeringen van coördinatie van teams komen voor. Een aandachtspunt voor het team is voorkomen dat de aangewezen teamleider of team coördinator een 'baasje' in het team wordt.

7. Middelen: Het team beschikt over eigen middelen en informatie en is in de ruimtelijke indeling herkenbaar. De teamleden kunnen elkaar makkelijk bereiken voor interne communicatie en sociale contacten.
8. Minimale specificatie: De beheer- en stuursystemen moeten aansluiten op zelfstandigheid en resultaatverantwoordelijkheid van het team. De door het team beïnvloedbare aspecten zullen aan het team overgelaten moeten worden, binnen de kaders die in samenspraak met het management gesteld zijn.
9. Beloningssysteem: Het beloningssysteem moet aansluiten op teamwerk en is zodanig ingericht dat het de leden uitdaagt een bijdrage te leveren aan het groepsproces, maar tevens de teamleden individueel prikkelt zich verder te ontwikkelen.

Teamsamenstelling

De dynamiek van ZST's wordt duidelijker als uiteen wordt gezet waaruit de teams bestaan. De hierboven genoemde begincondities hebben het vooral over vakinhoudelijke kwalificaties. Deze kwalificaties zijn niet voldoende om een succesvol team te vormen: sociaalpsychologische kenmerken spelen hier ook een grote rol. Een misvatting over teams is dat het enkel bestaat uit individuen die bij elkaar worden gezet. Echter, een team is een groep mensen met gedeelde waarden, met een eigen cultuur die samenwerken en als eenheid opereren. Er is een grens aan de omvang van effectieve teams en dit geldt zeker voor ZST's (Liem, 2005-2006).

De negen teamrollen van Belbin (1999) worden door verschillende auteurs aangehaald. De teamrollen hangen samen met de eventuele persoonskenmerken. Een goede mengeling van verschillende teamrollen in combinatie met een goede taakverdeling is volgens Belbin (1999) de sleutel tot teamsucces. Het team moet de rollen kunnen inzetten als de werkprocessen en omgeving daar om vragen. Hierdoor moet het team over alle teamrollen kunnen beschikken. Dit houdt niet in dat de teamleden alle rollen op zich moeten kunnen nemen, maar het gaat erom dat de teamleden elkaar aanvullen. Hieronder worden deze negen teamrollen van Belbin (1999) weergegeven.

Tabel 1 Teamrollen op het werk (Belbin, 1999)

Naam rol Wit -	Kenmerken - Geel -	Kwaliteiten - Groen -	Zwakheden - Rood -
Plant / Vernieuwer	Introvert, Individualistisch, Verbeeldingskracht	Creatief, Origineel, Onorthodox	Hoofd in de wolken, Negeert praktische details of protocol, Denkt vanuit ideeën en communiceert daardoor zwak
Brononderzoeker / Netwerker	Extravert, Enthousiast, Nieuwsgierig, Communicatief	Legt en onderhoudt contacten, Zoekt en vindt nieuwe info	Nonchalant m.b.t. details, Verliest snel belangstelling als enthousiasme geluwd is
Voorzitter / Coördinator	Rustig, Overzicht, Doelgericht, Zelfvertrouwen	Besluitvaardig, Procedurevast, Gericht op consensus, Verheldert en delegeert	Kan manipulatief overkomen, Besteedt eigen werk uit
Vormer / Richtinggever	Energiek, Gedreven, Extravert, Dynamisch	Mobiliseert, Creëert druk, Biedt uitdaging, Bloeit onder druk	Ongeduldig, Snel geprikkeld, Geneigd tot provoceren, Kan gevoelens bezeren
Monitor / Toetsers	Nuchter, Objectief, Rationeel, Voorzichtig	Weegt af, Analytisch, Strategisch, Oordeelkundig en kritisch	Sober, Afstandelijk, Soms overkritisch, Weinig geïnspireerd of inspirerend
Groepswerker	Sociaal, Gevoelig, Diplomatiek	Attent, Coöperatief, Opmerksaam, Bevordert harmonie en sfeer	Teerhartig, Conflictmijdend, Besluiteloos bij spanning
Bedrijfsman / Uitvoerder	Degelijk, Taakgericht, Betrouwbaar, Verantwoordelijk	Ordelijk, Efficiënt, Praktisch, Organisator, Hardwerkend Nauwkeurig,	Behoudend, Weinig flexibel, Weinig aandacht voor of traag bij nieuwe mogelijkheden
Zorgdrager / Kwaliteitsbewaker	Ordelijk, Waakzaam, Accuraat, Consciëntieus	Perfectionistisch, Zorgvuldig en zorgzaam, Alert op details en fouten	Overbezorgd, Pietje precies, Delegeert moeizaam
Specialist	Standvastig, Professioneel, Gefocust op inhoud	Toegewijd vakman, Brenghet specifieke kennis en vaardigheden in	Stokpaardjes, Moeizaam in samenwerking, Te veel oog voor details en te weinig over groter geheel

2.3.3 Processtappen

In paragraaf 2.2 is gesteld dat *planned change* een manier is om vorm te geven aan organisatieveranderingen die in fases verlopen. Echter, Smetsers (2007) stelt ondermeer vast dat veranderingen doorgaans niet netjes en geordend verlopen, maar veelal chaotisch. Voor de beantwoording van de hoofdvraag in dit onderzoek is het nodig om aanknopingspunten te hebben, zodat er systematisch een analyse kan worden gedaan in de vergelijking tussen de twee cases. Om deze reden wordt er in deze paragraaf de processtappen van de invoering van zelfsturende teams besproken.

Het invoeren van ZST's is een ingrijpend proces. Het invoeren van ZST's kan niet gezien worden als een op zichzelf staande activiteit. Dit veranderproces heeft bij iedere wijziging consequenties voor het totaal (Visser & Bunjes, 1995). Het invoeren van ZST's in een organisatie is tijdrovend. De voorbereiding vergt tijd, er moet een nieuwe visie opgebouwd worden en er is veel communicatie nodig om die visie met elkaar te bespreken en uit te bouwen. Tevens kost het tijd om mensen in een team aan elkaar te laten wennen, rollen moeten verdeeld worden en mensen moeten de tijd en middelen krijgen om nieuwe vaardigheden aan te leren etc. De werkelijke resultaten van een organisatie met ZST's komen pas na jaren (Visser & Bunjes, 1995). Om hier te komen is een gestructureerde aanpak noodzakelijk. Net zoals Lewin (1951) en Kotter (1984) hanteren Visser & Bunjes (1995) een stappenplan voor het invoeren van ZST's in een organisatie. Het gaat hier om een organisatieverandering dat in verschillende fases wordt doorlopen. Deze vijf fasen zijn onder te brengen onder de theorie van Lewin (1951) *unfreezing* (stap 1 en 2) –*moving* (stap 3 en 4)–*freezing* (stap 5). Hieronder de beschrijving van de fasering volgens Visser & Bunjes (1995).

1. Oriëntatie en analyse

Dit is de fase waarin gebrainstormd wordt. Er wordt binnen een organisatie nagedacht over de vraag of een verandering noodzakelijk of gewenst is. In deze fase is een analyse van de ontwikkelingen in de omgeving van de organisatie noodzakelijk. Tevens is een analyse van de situatie en de ontwikkelingen binnen een organisatie van belang. Hier speelt de vraag wat de belangrijkste ontwikkelingen zijn en wat deze betekenen voor het bedrijf of markt?

2. Visieontwikkeling

In de visieontwikkelingsfase wordt de visie op ontwikkelingsdoelen getransformeerd. Er wordt een *stuurgroep* in het leven geroepen, bestaande uit hogere leidinggevenden en medewerkers uit lagere onderdelen, om deze transformatie toe te passen. Hier spelen zowel de inhoud als de communicatie een grote rol.

3. Vorbereiding en ontwerp

In deze fase worden er *werkgroepen* in het leven geroepen die zich buigen over vragen als:

- Welke veranderingen in het productieproces zijn nodig?
- Hoe worden de teams opgezet en welk team produceert wat?

- Wat zijn de huidige competenties en wat zijn de benodigde competenties, wat is de opleidingsbehoefte?

Er zal in het begin van het verandertraject een grof ontwerp gemaakt worden van de organisatie, waarnaar vervolgens een gedetailleerd ontwerp gemaakt wordt, waarin essentiële aspecten als integrale taken, teamwerk en flexibele werkverdeling en regeltaken in teams bepalend zijn.

4. Transitie

In deze fase worden de eerder gevormde *werkgroepen* opgeheven en wordt er een start gemaakt met de nieuwe organisatieopzet. Iedereen in de organisatie is bij deze fase betrokken. Er moet wel rekening gehouden worden dat er vooraf veel aandacht is besteed aan de urgentie voor verandering en de manier waarop dat gaat gebeuren.

5. Evaluatie

In deze fase worden de resultaten geëvalueerd. Goede resultaten kunnen binnen enkele maanden worden bereikt, echter, het ontwikkelen van de organisatie is een kwestie van minimaal enkele jaren. Het kost tijd om de medewerkers te laten wennen aan elkaar, om de nieuwe manier van werken onder de knie te krijgen en te laten wennen aan de nieuwe vaardigheden en kennis die zij moeten opdoen. Bij de ontwikkeling van de ZST's worden de achtereenvolgende vijf stappen die hier beschreven zijn meerdere malen doorlopen.

In dit onderzoek gaat het om een vraag die betrekking heeft op een organisatieverandering, namelijk op welke wijze kan Hogeschool INHolland succesvol ZST's invoeren op cluster Recht en welke factoren zijn daarbij van belang? De bovenstaande fasering van Visser & Bunjes (1995) dragen bij het beantwoorden van de eerste deelvraag. Deze fasering zorgen voor een overzicht in de literatuur over de processtappen om ZST's in te voeren in een organisatie. Door onder andere zicht te krijgen in de processtappen, kunnen er aanbevelingen gedaan worden naar Hogeschool INHolland over de te nemen stappen.

2.3.4 *Aandachtspunten*

Met deze paragraaf wordt de bestudering inzake het theoriegebied ZST's, begincondities en processtappen afgesloten. Door het literatuuronderzoek over de eerder genoemde theoriegebieden, kan er een overzicht worden weergegeven van aandachtspunten voor de invoering van ZST's die vanuit de theorie gelden. Er zijn verschillende auteurs met vergelijkbare overzichten van deze aandachtspunten zoals Amelsvoort & Scholtes (2000), Visser & Bunjes (1995) en Lewin (1947). Opvallend aan de verschillende benaderingen is dat zij onder te verdelen zijn in vijf hoofdcategorieën. De verhelderende structuur die deze indeling bied is nuttig om niet zozeer de werkelijkheid te verklaren, maar slechts om diezelfde werkelijkheid te ordenen. De aandachtspunten worden hieronder beschreven:

1. Veranderen

Een belangrijke aandachtspunt voor het slagen van de invoering van ZST's is de ambitie om te veranderen. In elke fase van de processtappen is het noodzakelijk dat de betrokkenheid en ambitie aanwezig is, zowel in het management als de medewerkers (Visser & Bunjes, 1995).

2. Managen

Het gaan werken met ZST's vergt grote veranderingen in het management. Omdat medewerkers zelfsturend(er) worden neemt de behoefte/noodzaak af aan managementfuncties. De vraag die rijst is wat gebeurd er met de mensen in managementfuncties?

Er kunnen zich verschillende situaties voordoen, namelijk dat een aantal van hen een niet-management functie krijgen toebedeeld en dat zij een teamlid worden, en een aantal van hen blijven in een leidinggevende functie maar krijgen een andere takenpakket. Een voorbeeld hiervan is dat een teamleider stuurt op de output van het productieproces. Mede hierdoor past een hiërarchische stijl van leidinggeven niet in een organisatie dat werkt met ZST's (Visser & Bunjes, 1995).

3. Weerstand

Bij het doorvoeren van fundamentele organisatiewijzigingen zal de veranderaar in de regel rekening houden met weerstand. Volgens Weggeman (1995) ontstaat deze weerstand doordat velen die met verandering te maken krijgen, het vertrouwde van het hier en nu prefereren boven de onzekerheid over de toekomst (lees: onbekend maakt onbemind). Om deze reden is het in dit onderzoek van belang om ook goed te kijken naar mogelijke belemmeringen bij organisatieveranderingen. Tevens kan weerstand tegen de verandering resulteren tot het niet succesvol zijn van de doorgevoerde veranderingen. Weerstanden tegen verandering zijn afhankelijk van twee zaken. Ten eerste van de tijd waarbinnen men een verandering wenst te effectueren en ten tweede van de mate waarin ingegrepen wordt in bestaande normen, waarden, belangen en opvattingen (Smetsers, 2007). De regel volgens Ansoff (1980) is als er meer veranderd wordt in een kortere tijd, dan zal er meer weerstand zijn. Om te vermijden dat veranderingen voortijdig stranden of niet succesvol worden doorgevoerd is het vooraf inschatten van weerstand tegen de voorgenomen verandering van groot belang (Smetsers, 2007). Lewin (1947) heeft de zogenaamde force-field-analysis ontwikkeld. Uitgangspunt hierbij is dat het gedrag van mensen niet als statisch mag worden beschouwd, maar als een dynamisch balans tussen 'tegengestelde krachten' die een statisch evenwicht tot gevolg heeft. Het gaat hier om incrementele veranderingen. Grote veranderingen die een grote mate van aanpassing vereisen en daardoor grote schommelingen in het systeem kunnen veroorzaken, worden vermeden. Met instrumenten als communicatie en participatie kan de veranderaar de weerstand minimaliseren en de drijfveren mobiliseren.

4. Systemen

Zoals eerder in deze paragraaf is vermeld vergt de invoering van ZST's een verschuiving in de systemen en praktijken van een organisatie. Volgens Wellins et al. (1994) zijn er een viertal systemen die om aandacht vragen (Visser & Bunjes, 1995):

a. Selectie

Het selecteren van (nieuwe) mensen voor een team heeft andere criteria dan mensen selecteren voor een traditionele functie.

b. Training

Uiteraard vraagt een nieuwe manier van werken ook weer om nieuwe vaardigheden en kennis.

c. Beoordeling

Medewerkers zijn zelfsturend en hebben derhalve een eigen mening over hun functioneren. Zoals de teamleden als de eventuele klant kan betrokken worden in deze beoordeling.

d. Beloning

Er kan beloont worden op vaardigheden of op *gain-sharing*: belonen voor het bereiken van organisatiedoelen.

5. Interactie

Het kan zijn dat een team zo (h)echt wordt dat het zich isoleert van de rest van de organisatie. Ook kunnen zich spanningen voordoen tussen teams, bijvoorbeeld in de vorm van concurrentie. Hier komt de rol van de teamleider van pas. Deze rol is uitermate relevant voor de interactie tussen het team en de rest van de organisatie. De teamleider is verantwoordelijk voor de ontwikkelingen van het team, die passen in de randvoorwaarden van de organisatie. Een belangrijk aandachtspunt hier is dat het team altijd de organisatiedoelen als referentiepunt worden meegenomen (Visser & Bunjes, 1995).

In het onderzoek zijn deze aandachtspunten van belang omdat zij kunnen helpen in het opstellen van de aanbevelingen voor Hogeschool INHolland cluster Recht. Deze punten (Amelsvoort & Scholtes (2002), Visser & Bunjes (1995) en Lewin (1947) bieden richtlijnen als het gaat om zaken die aandacht vragen inzake de invoering van ZST's.

2.4 Kwaliteit hoger onderwijs

In de literatuur worden verschillende invullingen gegeven aan het begrip onderwijskwaliteit. Giesbers (1986) stelt ondermeer dat het weinig zinvol is om van de kwaliteit van onderwijs te spreken. Het begrip heeft volgens hem een multi-dimensionaal en contextafhankelijk karakter. Invulling van het begrip verschilt naar het belang van de vraag of deze betrekking heeft op doelstellingen, werkvormen, inhouden of producten van het onderwijs. Kortom er bestaan in zijn visie geen eenduidige criteria die in alle mogelijke situaties toepasbaar zijn, om de kwaliteit van het onderwijs te definiëren (Gijselaers, 1988). Net als Giesbers trekken Conrad en Blackburn (1985) in een artikel dat handelt over externe kwaliteitsbeoordeling in de Verenigde Staten vergelijkbare conclusies.

Echter, iedere onderwijsinstelling wordt vroeg of laat geconfronteerd met de vraag welke benadering het meest geschikt lijkt om haar onderwijsprogramma te evalueren en om de kwaliteit te verbeteren. Binnen het hoger onderwijs wordt er soms zeer kritisch gesproken over kwaliteitsmetingen. Die

kritiek uit zich vooral op de gebruikte methodologie en werkwijzen om kwaliteitsverschillen zichtbaar te maken. Een opleidingsprogramma moet tegemoet komen aan vooraf gedefinieerde relevante leerdoelen en moet studenten ondersteunen om deze ook daadwerkelijk te bereiken, aldus de Delftse rector magnificus Wakker (Commissie Accreditatie Hoger Onderwijs, 2001:11). Beleid vanuit de kwaliteitszorg gaat om alle geplande en systematische acties die noodzakelijk zijn om voldoende vertrouwen te kunnen hebben dat een product of dienst beantwoord aan de kwaliteitseisen die worden gesteld. In aansluiting op het veel geciteerde artikel van Garvin (1984) komt hij tot de conclusie dat kwaliteit zowel een gevoelswaarde uitdrukt als een beoordeling omvat in toetsbare en formele criteria. Kwaliteit dient gemeten te worden vanuit de perspectief van de aanbieders als vanuit de afnemers. Opvallend is dat er gesproken wordt van *perspectieven* van de betrokkenen. Kwaliteitszorg richt dus niet alleen op de 'harde' effecten maar ook op de 'zachte' effecten.

In zijn diesrede *'Meten met Mate(n)'* gaat ook professor Bemelmans (Breda, 1998) uitvoerig in op de noodzaak kwaliteitsbeleid in het hoger onderwijs verder te versterken. Voortdurend monitoren, reflecteren en verhogen van de kwaliteit van de beleidsvoering zal vooral gedijen wanneer het diep verankerd zit in de cultuur van de instelling. Zolang dat niet zo is, zo constateert professor Bemelmans, blijft aandacht voor kwaliteit oppervlakkige cosmetica, die soms meer schaadt dan baat.

In het onderzoek wordt getracht te onderzoeken op welke wijze Hogeschool INHolland ZST's in kan voeren op het cluster Recht zodat het de kwaliteit van het onderwijs verbeterd. Mede om de reden dat het niet haalbaar is om alle thema's en indicatoren te meten is er in dit onderzoek voor gekozen om de *percepties* van de ervaringen te achterhalen, en niet zo zeer de 'harde' effecten die middels een voor- en na-meting in beeld kunnen worden gebracht. In het onderzoek wordt er vanuit gegaan dat de geselecteerde cases de intentie hebben om de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren en dat de opleidingen zodanig hun curriculum en beleid opgesteld hebben om dat te realiseren.

2.5 Inzichten

De eerste onderzoeksvraag in dit rapport luidt als volgt: *'Welke begincondities, processtappen en aandachtspunten met betrekking tot de invoering van zelfsturende teams kunnen uit de literatuur worden afgeleid?'* In dit hoofdstuk is het fenomeen ZST's en het kwaliteit van het hoger onderwijs bestudeerd. Dit heeft de volgende inzichten opgeleverd, wat weer leidt tot de beantwoording van het eerste onderzoeksvraag.

Begincondities

Amelvoort en Scholtes (2000) hebben na veertig jaar praktijkervaring negen ontwerpprincipes van ZST's opgesteld. Deze negen ontwerpprincipes (*compleet takenpakket, onderlinge afhankelijkheid, brede inzetbaarheid, teamomvang, voldoende regelmogelijkheden, interne en externe coördinatie, middelen, minimale specificatie en beloningssysteem*) zoals gelezen kan worden in paragraaf 2.3.2 vallen voornamelijk onder vakinhoudelijke kwalificaties. Echter, teamwerken is geen kwestie van individuen bij elkaar zetten, maar spelen sociaalpsychologische kenmerken ook een rol. Belbin (1999) speelt hierop verder met zijn schema teamrollen (*plant/vernieuwer, brononderzoeker/netwerker, voorzitter/coördinator, vormer/richtinggever, monitor/toetsen, groepswerker, bedrijfsman/uitvoerder, zorgdrager/kwaliteitsbewaker*) op het werk (zie tabel 1). Een goede mengeling van verschillende

teamrollen in combinatie met een goede taakverdeling is volgens Belbin (1999) de sleutel tot teamsucces. Volgens de literatuur over de begincondities van ZST's moeten de negen ontwerpprincipes aanwezig zijn, zodat de ZST's succesvol kunnen zijn. Daarop aansluitend spelen de verschillende teamrollen van Belbin (1999) ook een relevante rol. Concluderend kan gesteld worden dat aan de hand van deze negen begincondities en de teamrollen getoetst kan worden of in de praktijk ZST's daadwerkelijk aan deze condities moeten voldoen vooraleer zij succesvol kunnen zijn.

Processtappen

Het ingrijpende proces van het invoeren van ZST's vergt veel tijd. Om te komen tot een zelfsturende organisatie is een gestructureerde aanpak nodig. De werkelijke resultaten van een organisatie met ZST's komen dan ook pas na jaren (Visser & Bunjes, 1995). Een aantal auteurs hanteren een stappenplan voor het invoeren van ZST's in een organisatie. Deze verschillende stappenplannen zijn onder te verdelen onder de volgende fasering (Vissers & Bunjes, 1995): *oriëntatie en analyse, visieontwikkeling, voorbereiding en ontwerp, transitie en evaluatie* (zie paragraaf 2.3.3). Deze stappen verlopen achtereenvolgend en kunnen meerdere malen doorlopen worden. Kortom kan geconcludeerd worden dat de invoering van ZST's ondergeschikt is aan deze vijf stappen en dat verandertrajecten die betrekking hebben op ZST's, verlopen aan de hand van de fasering van Visser & Bunjes (1995).

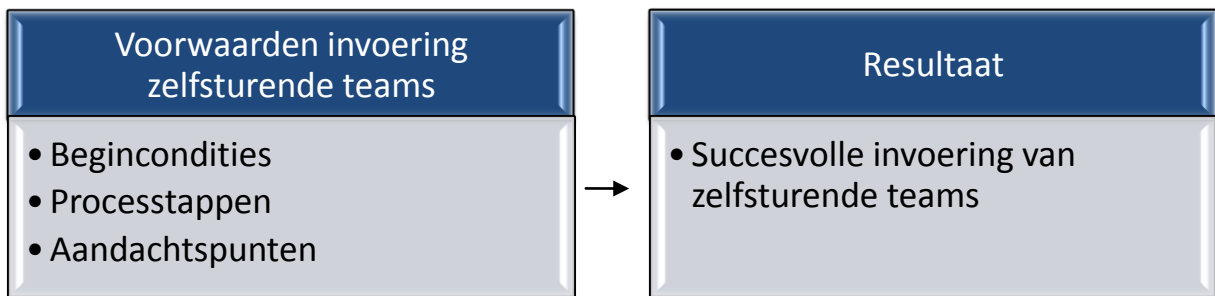
Aandachtspunten

Vanuit de theorie zijn er vijftal hoofdcategorieën te onderscheiden wat betreft aandachtspunten bij het invoeren van ZST's. Er moet sprake zijn van een cohesie in de *mindset* over veranderen. De manier van leiderschap is ook een belangrijk punt waar aandacht aan geschonken moet worden. Top-down managen is niet geschikt voor een zelfsturende organisatie, er moet gekozen worden voor een bottom-up benadering. In het verlengde hiervan moet het management zorg dragen voor voldoende faciliteiten (selectie, training, beoordeling en beloning) en interactie mogelijkheden voor het personeel om de ruimte te geven aan de medewerkers om zichzelf te ontwikkelen en zodat eventuele weerstand de kop in wordt gedrukt (zie paragraaf 2.3.4). Al met al kan geconcludeerd worden dat de veranderaar bewust moet zijn van de vijf aandachtspunten (o.a. Amelvoort & Scholtes (2000), Visser & Bunjes (1995) en Lewin (1947) als het gaat om de invoering van ZST's in een organisatie.

2.6 Conceptueel model

Figuur 3 vat de wijze waarop de theorie gebruikt zal worden om tot een antwoord te komen op de vragen die gesteld zijn in dit onderzoek samen, en weergeeft hiermee het 'conceptuele model' van dit onderzoek. Het conceptueel model bestaat uit de (theoretische) voorwaarden die gelden voor het succesvol invoeren van ZST's. Deze drie punten bestaan uit de begincondities, processtappen en de aandachtspunten. Deze variabelen hebben invloed op de implementatie van ZST's: zijn deze drie condities aanwezig in de praktijk, leidt dit tot een succesvolle invoering en implementatie van ZST's. Kortom de mate van aanwezigheid van de begincondities, processtappen en aandachtspunten heeft effect op de succesvolle invoering van ZST's.

Figuur 3 Conceptueel model



2.7 Conclusies

In dit hoofdstuk zijn de voornaamste theorieën die gebruikt zullen worden om de hoofd- en deelvragen in dit onderzoek te kunnen beantwoorden besproken. De eerste onderzoeksvraag in dit rapport luidt als volgt: *‘Welke begincondities, processtappen en aandachtspunten met betrekking tot de invoering van zelfsturende teams kunnen uit de literatuur worden afgeleid?’* Als een organisatie besluit te gaan werken met ZST's kunnen er obstakels in de weg staan. Om deze obstakels te voorkomen zijn er dusdanig begincondities, processtappen en aandachtspunten opgesteld vanuit de theorie. Allereerst zijn er door Amelvoort & Scholtes (2000) negen begincondities van ZST's opgesteld. Deze zijn ontleend aan 40 jaar praktijkervaring die zij hebben opgedaan. Deze negen begincondities zijn: *compleet takenpakket, onderlinge afhankelijkheid, brede inzetbaarheid, teamomvang, voldoende regelmogelijkheden, interne en externe coördinatie, middelen, minimale specificatie, beloningssystemen*. Deze negen begincondities hebben betrekking op de vakinhoudelijke kwalificaties, echter spelen de sociaalpsychologische kenmerken hier ook een grote rol. Belbin (1999) heeft als navolging op de begincondities negen teamrollen opgesteld. Een goede mengeling van verschillende teamrollen in combinatie met een goede taakverdeling is volgens Belbin (1999) de sleutel tot teamsucces. Deze teamrollen op het werk zijn: *plant/vernieuwer, brononderzoeker/netwerker, voorzitter/coördinator, vormer/richtinggever, monitor/toetser, groepswerker, bedrijfsman/uitvoerder, zorgdrager/kwaliteitsbewaker*.

Ten tweede kan er vanuit de theorie gesteld worden dat de invoering van ZST's een geen op zichzelf staande activiteit is. Dit veranderproces is tijdrovend en de werkelijke resultaten komen pas na jaren (Visser & Bunjes, 1995). Om hier te komen is een gestructureerde aanpak nodig en Visser & Bunjes (1995) hebben dan ook een stappenplan opgesteld waarin deze organisatieverandering in fases verloopt. Deze fases zijn: *oriëntatie en analyse, visieontwikkeling, voorbereiding en ontwerp, transitie, evaluatie*. Deze stappen verlopen achtereenvolgend en kunnen meerdere malen doorlopen worden. Kortom kan geconcludeerd worden dat de invoering van ZST's ondergeschikt is aan deze vijf stappen en dat verandertrajecten die betrekking hebben op ZST's, verlopen aan de hand van de fasering van Visser & Bunjes (1995).

Vervolgens wordt er in de literatuur verschillende aandachtspunten aangekaart na aanleiding van de theorieën over de begincondities en processtappen van ZST's. De vijf hoofdcategorieën waarin zij onder te verdelen zijn luiden als volgt: *ambitie om te veranderen, managen, weerstand, systemen (a. selectie b. training c. beoordeling d. beloning), interactie*. De veranderaar moet bewust zijn van de vijf aandachtspunten (o.a. Amelvoort & Scholtes (2000), Visser & Bunjes (1995) en Lewin (1947) als het gaat om de invoering van ZST's in een organisatie. Deze punten bieden namelijk handvaten als het gaat om zaken die aandacht vragen inzake de invoering van ZST's.

Kortom heeft de koppeling van deze theorieën, geleidt naar een conceptueel model (zie figuur 3). Deze is als leidraad genomen in dit onderzoek. Hierbij is getracht een zo goed mogelijk inzicht te creëren in de *hoe* en *waarom* deze theorieën gebruikt zijn. Het conceptueel model dient als 'kapstok' van waaruit in dit onderzoek is gekeken naar de geschetste problematiek. In het volgende hoofdstuk zullen de keuzes zoals gemaakt in dit theoretisch raamwerk, een verdere verdieping krijgen. Een verdere afbakening van dit onderzoek is het gevolg.

3. Methodologie

3.1 Inleiding

In het vorige hoofdstuk is de theoretische raamwerk beschreven. Nu zal er in dit hoofdstuk ruimte zijn voor een methodologische verantwoording. Allereerst zal in paragraaf 3.2 toegelicht worden welke onderzoeksmethoden, -strategieën en – technieken gebruikt zijn en deze keuzes zullen allen verantwoord worden. Tevens zal er ook de nodige aandacht worden geschonken aan de selectie van de cases (paragraaf 3.3), die zijn meegenomen in dit onderzoek. Ten tweede zullen de belangrijkste theoretische concepten in paragraaf 3.4 geoperationaliseerd worden, zodat ze meetbaar werden voor het daadwerkelijke veldwerk. De wijze van waarop onderzoeksgegevens geanalyseerd zijn worden komt ook kort aan bod (paragraaf 3.5). Ten slotte zullen in paragraaf 3.6 de genomen maatregelen ter bevordering van de betrouwbaarheid en validiteit nader in beeld worden gebracht, waarna in paragraaf 3.7 het verlengde hiervan de beperkingen van dit onderzoek grondig worden toegelicht.

3.2 Methodologie: Onderzoeksstrategie, -methoden en technieken

In dit onderzoek is een zogenaamde multiple casestudy uitgevoerd. De multiple casestudy is een onderzoeksstrategie waarbij een of enkele gevallen (cases) van het onderzoeksonderwerp worden onderzocht in hun natuurlijke situatie (van Thiel, 2010:192).

De keuze voor de multiple casestudy ligt in het feit dat het doel van dit onderzoek gericht is op aanbevelingen te bieden aan de onderwijsmanager van het cluster Recht op de Hogeschool INHolland voor de mogelijke invoering van ZST's binnen deze afdeling, maar ook op het in beeld brengen van de cruciale begincondities, processtappen, aandachtspunten en geleerde lessen bij de vergelijkbare opleiding die (al) met ZST's werkt. Zowel wanneer het om ZST's als wanneer het om de vergelijkbare opleidingen gaat, staat de 'mens' (lees: onderwijsmanagers/docenten/studenten) centraal. In dit onderzoek gaat het bijvoorbeeld dan ook niet (zoals ook eerder is gesteld) om de 'harde' effecten van ZST's, en die om te zetten in 'cijfers'. Integendeel, het gaat in dit onderzoek om percepties, veronderstellingen en verwachtingen.

Er zijn drie methoden gebruikt in dit onderzoek: 'de inhoudsanalyse', 'het semigestructureerde interview' en 'de vergelijkend analyse', waarmee zowel de begincondities, processtappen en aandachtspunten gereconstrueerd zijn, als de geleerde lessen vanuit de vergelijkbare opleidingen/organisaties in kaart zijn gebracht. Omdat er met dit onderzoek getracht is de geleerde lessen van medewerkers en studenten te reconstrueren, maar ook de effectiviteit van ZST's te beoordelen vanuit de vraag op welke wijze ZST's succesvol ingevoerd kunnen worden en welke factoren daarbij van belang zijn, was het afnemen van interviews het meest geschikt om de vragen die in dit onderzoek zijn gesteld te beantwoorden. Interviews stellen mensen in gelegenheid om hun eigen verhaal te vertellen, met als gevolg meer achtergrond, verdieping en verduidelijking. Het is hier van belang dat een dieper inzicht wordt verkregen in hoe mensen denken over ZST's en waarom. Door een zogenaamde interviewhandleiding of topiclijst, kunnen de gesprekken gestuurd worden, terwijl er tegelijkertijd voldoende flexibiliteit is om een gegeven antwoord beter te begrijpen.

De interviews in dit onderzoek zijn gehouden met de twee geselecteerde cases (lees: meta-analyse). Deze cases zijn twee HBO onderwijsinstellingen waarbij één opleiding wel met ZST's werkt en één opleiding niet met ZST's werkt. De betrokkenen die geïnterviewd zijn, zijn de

opleidingsmanagers, docenten en studenten. Het is hier van belang stil te staan bij de selectie van respondenten, die betrokken zijn geweest bij de invoering van ZST's op de afdeling (opleidingsmanagers), als de uitvoerders (docenten), als de mensen die het onderwijs ervaren (studenten).

Ten slotte is de informatie die voortvloeit uit deze onderzoeksmethoden, aangevuld met een zogenaamde 'inhoudsanalyse', d.w.z. met het interpreteren van de inhoud van beleidsnotities. Beleidsdocumenten vormen een belangrijke bron om inzicht te verkrijgen in het denkkader achter beleid en kunnen dus gebruikt worden als aanvullende methode. Het gaat hier om enkele documenten over 'Domeinplein Onderwijs 2012-2014 inclusief prestatieafspraken 2016', Ruimte voor presteren 2011' en 'Jaarplan 2011-2012 Domein Management, Finance & Recht'. De gecombineerde onderzoeksmethoden leiden tot triangulatie, omdat informatie op meer dan een manier wordt verzameld en verwerkt.

3.2.1 Vergelijkend analyse

Aan de hand van een vergelijkend analyse is het mogelijk de resultaten van verschillende cases te integreren om te komen tot samenvattende uitspraken. De geformuleerde conclusies zijn daarbij gebaseerd op de resultaten van een statische analyse en worden daarom als nauwkeuriger beschouwd dan deze op basis van een literatuurstudie (Alderson, Green & Higgins, 2004). Vergelijkend onderzoek is opgebouwd uit een aantal opeenvolgende methodologische stappen. Rudner, Glass, Evarrt et al. (2002) geven hiervan een overzicht:

Verkenning van het onderzoeksdomein

Aan de hand van relevante literatuur, opzoekingen op het internet en gesprekken met deskundigen wordt het onderzoeksdomein verkend. Dit is om inzicht te verwerven in de theoretische achtergrond van het onderzoeksonderwerp. Maar ook om na te gaan welke onderzoeken al eerder verricht zijn. In dit onderzoek is gekozen om naast een multiple casestudy een literatuuronderzoek te doen op het fenomeen zelfsturende teams. Dit is om alle aspecten rondom het onderwerp in kaart te brengen.

Bepaling van de criteria voor de inclusie van onderzoeken in de meta-analyse

Omdat onderzoeken op methodologisch vlak sterk van elkaar kunnen verschillen, dient bepaald te worden aan welke voorwaarden zij moeten voldoen om voor het vergelijkend onderzoek geselecteerd te kunnen worden. Dit houdt in dat er variabelen gedefinieerd moeten worden (zie paragraaf 3.4) om de kenmerken van de verschillende bevindingen/uitspraken van respondenten te kunnen coderen.

Analyse en interpretatie van de onderzoeksgegevens

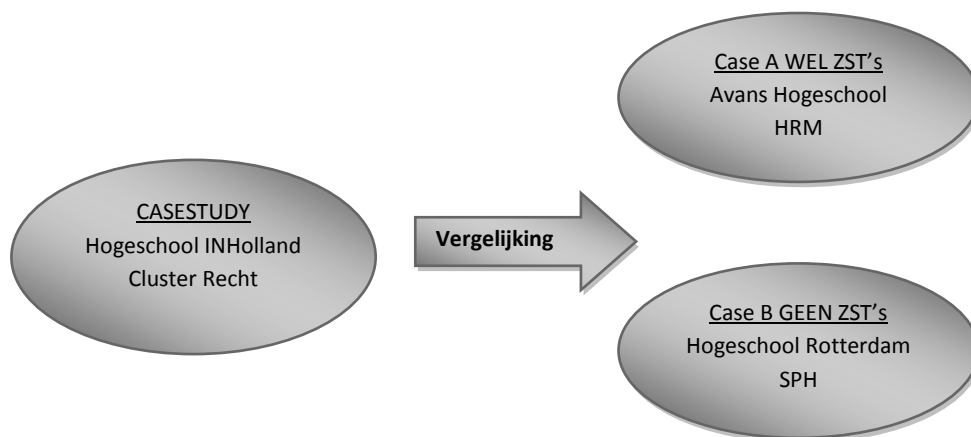
Rudner et al. (2002) gaan in hun overzicht ook in op de analyse en interpretatie van de onderzoeksgegevens. De resultaten van de onderzoeken die opgenomen worden, worden dan met elkaar gecombineerd in een analyse. Dit is eigenlijk een kwantitatieve vergelijking en leidt tot een meer globaal onderzoeksresultaat. Echter, er wordt een kwalitatief onderzoek uitgevoerd en er zal geen gebruik gemaakt worden van een kwantitatieve vergelijking.

Dit onderzoek beoogt de huidige wetenschappelijke kennis over zelfsturende teams en de factoren die daarbij van belang in kaart te brengen. Aan de hand van een vergelijkend analyse wordt voor verschillende geformuleerde variabelen en indicatoren nagegaan wat de specifieke kenmerken van ZST's zijn. Op basis van deze analyses worden tenslotte aanbevelingen geformuleerd aangaande de invoering van zelfsturende teams binnen de cluster Recht op Hogeschool INHolland in Rotterdam.

3.3 Steekproef: selectie cases

In dit onderzoek zijn twee cases geselecteerd: Hbo opleiding met ZST's en een Hbo opleiding zonder ZST's. Deze keuze is enerzijds gebaseerd op het feit dat er zo voldoende vergelijkbare Hbo-onderwijsinstellingen worden meegenomen om betrouwbare analyses en uitspraken te kunnen doen, terwijl tijd- en haalbaarheidsredenen ook een rol hebben gespeeld. Om valide en betrouwbare uitspraken te kunnen doen, is het daarnaast van belang om bij de selectie van de cases een vergelijking in te bouwen op één of meer factoren van het onderzoeksobject, namelijk Hogeschool INHolland cluster Recht. Bij de selectie van de Hogescholen die zijn meegenomen in dit onderzoek is bovendien getracht zo'n vergelijkbare mogelijke steekproef samen te stellen, d.w.z. er zijn Hogescholen geselecteerd die het meest overeenkomstig zijn met de opleidingen Recht, SJD en Management. In Van Thiel (2010:56) wordt immers gesteld dat een mogelijkheid om de representativiteit van een steekproef te verzekeren, ligt in het rekening houden met bepaalde kenmerken van de onderzoekseenheden bij de selectie. Het gevolg van een dergelijke representatieve steekproef is dat het gemakkelijker wordt om de bevindingen van het onderzoek te generaliseren. Hieronder een overzicht van de twee geselecteerde cases:

Figuur 4 Overzicht geselecteerde cases



3.4 Operationalisaties

Om de theoretische begrippen en concepten die uit het theoretisch kader voortvloeien te kunnen 'meten', is het van belang ze te operationaliseren. De eerste stap in het proces van operationaliseren betreft het geven van een definitie van de te onderzoeken theoretische begrippen. Vervolgens wordt in de tweede stap de indicatoren van het begrip omschreven. Van elke variabele kan vervolgens in de derde (en laatste) stap worden bepaald welke waarden ze kunnen aannemen (van Thiel, 2010). In het hiernavolgende zal van elke variabele een definitie worden gegeven, zullen er indicatoren voor worden opgesteld, en zullen de bijbehorende waarden worden bepaald.

3.4.1 Variabele 1 Definitie, indicatoren en waarden

➤ **Definities: Begincondities, processtappen en aandachtspunten**

De negen ontwerpcondities van Amelsvoort & Scholtes (2000): *compleet takenpakket, onderlinge afhankelijkheid, brede inzetbaarheid, teamomvang, voldoende regelmogelijkheden, interne en externe coördinatie, middelen, minimale specificatie en beloningssystemen*. Tevens dienen de negen teamrollen van Belbin (1999) als aanvulling: *vernieuwer/plant, brononderzoeker/netwerker, voorzitter/coördinator, vormer/richtinggever, monitor/toetser, groepswerker, bedrijfsman/uitvoerder, zorgdrager/kwaliteitsbewaker en specialist*.

Hier gaat het ook om de fasering van de invoering van ZST's die ondergebracht kan worden in de volgende rondes: *oriëntatie en analyse, visieontwikkeling, voorbereiding en ontwerp, transitie en tot slot evalueren* (Visser & Bunjes, 1995).

Tot slot kan er een overzicht worden gegeven van de (aanvullende) aandachtspunten: *urgentie om te veranderen, verandering in leiderschap, omgang met weerstand, verandering van organisatorische functies en interactie*.

Alvorens er over wordt gegaan naar de indicatoren en de waarden, wordt er eerst een schema weergegeven van de codes die gehanteerd zijn in de analyses van de kwalitatieve data. De codes zijn onderverdeeld aan de hand van de theoretische constructen en bij overlappingen zijn de aanvankelijke codes samengevoegd. Hieronder de schematische weergaven van het axiaal coderen en de drie variabelen, indicatoren en waarden.

Tabel 2 Coderen begincondities

Begincondities	Codes	
1. Compleet takenpakket	Rollen binnen de opleiding Werkzaamheden	} Taken, rollen en afhankelijkheid van medewerkers
2. Onderlinge afhankelijkheid	Verhoudingen tussen het werk van docenten en de opleiding als geheel	
3. Brede inzetbaarheid	Rollen binnen de opleiding	
4. Teamomvang	Teamleden	
5. Voldoende regel mogelijkheden	Zelfstandigheid in het uitvoeren van het werk	} Sturing, beheer en coördinatie
6. Interne en externe coördinatie	Coördinatie en sturing binnen de opleiding	
7. Middelen	Ruimtelijke indeling en onderlinge communicatie	
8. Minimale specificatie	Beheer- en stuursystemen	
9. Beloningssystemen	Belonen van medewerkers voor prestaties	

Tabel 3 Operationaliseren begincondities

Variabelen	Indicatoren	Waarden
Compleet takenpakket	Afgebakend werkpakket met daarin een samenhang van activiteiten	Uitspraken over de taken en activiteiten, hoe completer de takenpakket. Hoe hoger de samenhang van activiteiten
Onderlinge afhankelijkheid	Taken vertonen onderlinge afhankelijkheid zodat deze elkaar aanvullen	Uitspraken over de taken en hoe deze in verhouding staat met collega's. Hoe hoger de afhankelijkheid hoe meer het functioneren van het team wordt bevorderd
Brede inzetbaarheid	De leden van het team zijn voor meerdere taken binnen het team inzetbaar	Uitspraken over activiteiten binnen en buiten het team. Hoe ruimer de inzetbaarheid is van de teamleden hoe beperkter de kwetsbaarheid van het team
Teamomvang	De omvang van het team	Uitspraken over de grootte van een team. Teamgrootte tussen min. 4 en max. 20 personen zorgt voor snelle en goede beslissingen

Voldoende mogelijkheden	Het team heeft voldoende mogelijkheden en bevoegdheden	Uitspraken over verantwoordelijkheden, bemoeienis van het management en de beslissingsbevoegdheid. Het team beschikt over genoeg middelen om de teamzaak zelfstandig uit te voeren
Interne/externe coördinatie	Het team verzorgt zelf voor de afstemming binnen het team en de omgeving	Uitspraken over afspraken binnen het team en het verloop van de coördinatie buiten het team. Er is een goede wisselwerking binnen het team als met de rest van de organisatie
Middelen	Het team beschikt over een eigen werkruimte en kan elkaar makkelijk bereiken	Uitspraken over de interactie, werkplek(ken) en middelen die aanwezig zijn om het werk uit te voeren. De werkplek en onderlinge interactie draagt bij aan het uitvoeren van de werkzaamheden
Minimale specificatie	Beperkte mate van beheer- en beheerssystemen	Uitspraken over de kaders die geschapt zijn vanuit het management. Er is sprake van een hoge mate van zelfstandigheid en resultaatverantwoordelijkheid van het team indien deze kaders nihil zijn
Beloningssystemen	De mate van beloning is gekoppeld aan de breedte en inzetbaarheid van de teamleden afzonderlijk	Uitspraken over beloningen m.b.t. individuele en teamprestaties. De teamleden worden zo uitgedaagd om bijdrage te leveren aan het groepsproces

Tabel 4 Coderen processtappen

Processtappen	Codes	
1. Oriëntatie en analyse	Urgentie en wenselijkheid van organisatieverandering	} Unfreeze: Bewustwording en loskomen van ongewenste werkwijzen
2. Visieontwikkeling	Opstellen van ontwikkelingsdoelen	
3. Voorbereiding en ontwerp	Ontwerp mbt opgestelde doelen en organisatieverandering	} Moving: Nieuwe werkwijze toegepast
4. Transitie	Implementatie van (nieuwe) werkzaamheden	
5. Evaluatie	Evaluaties van resultaten	} Freezing: verankering van de nieuwe situatie

Tabel 5 Operationaliseren processtappen

Variabelen	Indicatoren	Waarden
Oriëntatie en analyse	De vraag of een verandering noodzakelijk danwel gewenst is	Uitspraken over wel of niet aanwezig zijn van medewerking en de bereidheid van docenten m.b.t. de organisatieverandering
Visieontwikkeling	Een stuurgroep die de visie transformeert op ontwikkelingsdoelen	Uitspraken over wel of niet aanwezig zijn van een visie en de communicatie tussen medewerkers
Vorbereiding en ontwerp	Een werkgroep die zich buigt over de voorbereiding en ontwerp van de verandering	Uitspraken over wel of niet aanwezig zijn van een ontwerp wat betreft de verandering
Transitie	Uitvoering van de nieuwe organisatieopzet	Uitspraken over wel of niet aanwezig zijn van een organisatieopzet en uitvoering van het ontwerp
Evaluatie	Evaluaties met betrekking tot de resultaten	Uitspraken over wel of niet aanwezig zijn van evaluaties die betrekking hebben tot de geboekte resultaten

Tabel 6 Coderen aandachtspunten

Aandachtspunten	Codes
1. Veranderen	De ambitie om te veranderen
2. Managen	Leiderschapstijlen
3. Weerstand	Tegengeluiden mbt ZST's
4. Systemen	<ul style="list-style-type: none"> a. Criteria aannemen nieuw personeel b. Cursussen en training mbt ZST's c. Functionering- en beoordelingsgesprekken d. Belonen voor het bereiken van doelen
5. Interactie	Onderlinge communicatie, samenwerkingsgerichtheid en betrokkenheid bij het geheel

} Het management maakt de noodzaak om te veranderen voelbaar en zichtbaar

Figuur 7 Operationaliseren aandachtspunten

Variabelen	Indicatoren	Waarden
Veranderen	De ambitie om te veranderen	Uitspraken over de noodzaak van de verandering
Managen	Het managen vanuit de bottom-up in plaats van top-down	Uitspraken over leiderschapsstijlen
Weerstand	Weerstand van medewerkers met betrekking tot het werken met zelfsturende teams	Uitspraken over het wel of niet aanwezig zijn van weerstand vanuit de uitvoering
Systemen a. Selectie b. Training c. Beoordeling d. Beloning	a. Selectie en criteria van nieuwe medewerkers. b. Nieuwe vaardigheden en kennis. c. Eigen mening van medewerkers (en eventuele klant) over het functioneren. d. Belonen voor het bereiken van organisatiedoelen	a. Uitspraken over aannemen van nieuwe mensen. b. Uitspraken over trainingen en cursussen mbt ZST's. c. Uitspraken over beoordeling- en functioneringsgesprekken. d. Uitspraken over individuele en groepsbeloningen.
Interactie	Verkokering van de teams en teamleden met betrekking tot de rest van de organisatie of team	Uitspraken over de verhoudingen tussen teams en overige teamleden

3.4.2 Variabele 2 Definitie, indicatoren en waarden

➤ **Definitie: Succesvol invoeren van ZST's**

Er is sprake van weinig tot geen weerstand bij de medewerkers in de organisatie. De invoering van ZST's voldoet aan de criteria: begincondities (Amelsvoort & Scholtes 2000), processtappen (Visser & Bunjes, 1995) en aandachtspunten en het heeft geleid tot het succesvol invoeren en implementeren van ZST's.

➤ **Indicatoren**

Succesvolle invoering van ZST's is als voldaan is aan alle begincondities, processtappen en aandachtspunten en dat dit derhalve heeft geleid tot verbetering van het werk.

➤ **Waarden**

Uitspraken over wel of niet aanwezig zijn van de begincondities, processtappen en aandachtspunten en dat het in verband staat met het succesvol implementatie van de (zelfsturende) teams.

Hiermee zijn we aan het einde gekomen van het meetbaar maken van de kernconcepten in dit onderzoek. De interviewvragen – die voortvloeien – uit deze operationalisaties, kunnen in de bijlagen worden getroffen.

3.5 Analyse onderzoeksgegevens

In dit onderzoek is aan de hand van de theoretische constructen de data geanalyseerd. Er is een analyse uitgevoerd op deze kwalitatieve data. Er is rekening gehouden met de theoretische raamwerk zoals weergegeven in hoofdstuk twee. De voorwaarden om ZST's succesvol in te voeren in een onderwijsinstelling: *begincondities, processtappen en de aandachtspunten*, zijn de hoofdcodes in de analyses van de data.

De verzamelde data werden voorzien van een code die de gegevens voldoende dekten. Indien nodig werden er nieuwe codes gecreëerd. Bij elk fragment is nagegaan of het goed is gecodeerd. Er werd telkens gekeken welk code het meest geschikt was. Vervolgens werden er clusters gemaakt van codes die bij elkaar horen, zo werd er een onderscheid gemaakt tussen hoofdcodes en subcodes. Als laatste stap werden de fragmenten vergeleken met elkaar om te kijken of de juiste beschrijving was toegekend. Dit proces van axiaal coderen (Boeije, H, 2005) continueert voortdurend. Tot slot zijn de bevindingen in tabellen geplaatst (zie paragraaf 4.4). Er is getracht om zo een overzicht in de vergelijking te creëren die voortvloeit uit de analyses van de theoretische en empirische data.

3.6 Maatregelen t.b.v. betrouwbaarheid en validiteit

De betrouwbaarheid van onderzoek wordt door de nauwkeurigheid en consistentie waarmee variabelen worden gemeten bepaald. Hoe nauwkeuriger en consistentier het onderzoek is, des te zekerder kan de onderzoeker ervan zijn dat zijn onderzoeksbevindingen niet toevallig zijn, maar systematisch (Van Thiel, 2010:57).

Het eerste element van betrouwbaarheid is nauwkeurigheid. Dit heeft vooral betrekking op de meetinstrumenten die onderzoekers gebruiken, zoals vragenlijsten of observatieschema's: deze moeten zo nauwkeurig mogelijk de beoogde variabele 'meten' en onderscheid kunnen maken tussen verschillende waarden (Van Thiel, 2010:57).

In dit onderzoek is getracht de semigestructureerde interviews die voortvloeien uit de operationalisaties in dit hoofdstuk, zo zorgvuldig mogelijk te ontwikkelen. Om te controleren of de semigestructureerde interviews van voldoende kwaliteit is, is advies ingewonnen bij een ervaren onderzoeker³. Het tweede element van betrouwbaarheid –consistentie– is ingewikkelder, voornamelijk in de sociale wetenschappen. Het gaat hier om het principe van herhaalbaarheid: onder dezelfde omstandigheden zal dezelfde meting leiden tot dezelfde bevinding (Van Thiel, 2010:57). In de bijlagen van dit onderzoeksrapport is de semigestructureerde interview toegevoegd, zodat dit onderzoek in de toekomst herhaald kan door andere onderzoekers.

Wanneer we het hebben over het begrip validiteit, kunnen er twee hoofdvormen worden onderscheiden: interne én externe validiteit. Interne validiteit betreft de geldigheid van onderzoek: heeft de onderzoeker echt gemeten wat hij wilde meten? (Van Thiel, 2010:58). Het gaat hier om de kwaliteit van de operationalisaties. Door de indicatoren voor het tweetal variabelen in dit onderzoek zo *eenduidig* en *uitsluitend* mogelijk te formuleren, is getracht tegemoet te komen aan deze eis. Echter, er moet wel een kanttekening gemaakt worden dat voor een aantal onderzoeksvariabelen

³ Dr. V.M.F. Homburg, werkzaam op departement Bestuurskunde, faculteit Sociale Wetenschappen op de Erasmus Universiteit Rotterdam. Hij is wetenschapper, docent en tevens mij begeleider.

lastig bleef om goede indicatoren te ontwikkelen, omdat het uitermate moeilijk was om de uitingsvormen te signaleren.

Externe validiteit heeft betrekking op de generaliseerbaarheid van het onderzoek: gelden de gevonden resultaten ook voor andere personen, instituties, tijden en plaatsen (Van Thiel, 2010:59)? Allereerst kan gesteld worden dat de selectie van de twee cases maakt dat de representativiteit van de steekproef is vergroot en daarmee ook de generaliseerbaarheid van dit onderzoek. Het gaat immers om twee 'vergelijkbare' en soortgelijke Hbo opleidingen.

Ten tweede dient er gerealiseerd te worden dat indien er gesproken wordt over de generaliseerbaarheid van een onderzoek, het bij een casestudy het extra relevant is om hier bij stil te staan. In een *multiple casestudy* wordt er gebruikt gemaakt van specifieke gebeurtenissen en situaties om zo verklaringen te geven over de sociale werkelijkheid. In dit onderzoek is er aan de hand van twee cases, uitspraken gedaan over wat de begincondities, processtappen en aandachtspunten voor de invoering ZST's zijn en wat kenmerkend is voor een organisatie dat werkt met ZST's.

Kwalitatief onderzoek is contextspecifiek georiënteerd en dit levert een spanning op met de generaliseerbaarheid. Een casus kan voldoende zijn om een concept of relatie te onderbouwen en kan veel inzicht bieden, echter maakt het generalisaties zwak. Dit onderzoek heeft verder onderzoek nodig om uitspraken over de invoering ZST's in Hbo instellingen en de verschillende factoren, verder te versterken. Echter, dit betekent niet dat de conclusies en aanbevelingen die voortvloeien uit dit onderzoek aan enig waardeverlies onderhevig zijn: de bevindingen moeten geplaatst worden in een breder context van ZST's in Hbo instellingen op het niveau van Hogeschool INHolland. Wat dit onderzoek tot een eerste stap maakt in het uitspreken van conclusies over dit onderwerp. De twee cases die benadert zijn in dit onderzoek zullen ons daarmee een hoop doen leren en begrijpen over de praktijk van ZST's, met name in het hoger onderwijs.

Tot slot een laatste opmerking wat betreft de betrouwbaarheid en validiteit van triangulatie. In dit onderzoek zal gebruikt worden van beleidsdocumenten als interviews om de onderzoeksvragen te beantwoorden. Door deze methode: informatie vergaren vanuit verschillende bronnen, wordt duidelijk hoe betrouwbaar en geldig de verzamelde informatie is.

3.7 Beperkingen van het onderzoek

in dit onderzoek zijn er een tweetal beperkingen die belicht moeten worden. Enerzijds is het gevolg van het gebrek aan de mogelijkheid om een voormeting uit te voeren een beperking, en anderzijds is het erg moeilijk om de aangetroffen staat, toe te schrijven aan de invoering van ZST's. Beide beperkingen zorgen er voor dat er zorgvuldig omgegaan moet worden met de bevindingen uit dit onderzoek.

De eerste moeilijkheid zit het in het niet kunnen uitvoeren van een voormeting. Dit heeft ertoe geleid dat het accent in dit onderzoek gericht is op de percepties van de respondenten. De ervaringen van de Hogescholen, medewerkers en studenten staan daarmee centraal. Echter, er blijven wel een aantal beperkingen bestaan die om aandacht vragen. Het analyseren van de effecten,

vraagt een bepaalde hoogte van zelfreflectie van de respondenten (lees: studenten). Het is lastig te bepalen of de deelnemers voldoen aan de vereiste reflectievermogen.

De tweede moeilijkheid is het genoemde causaliteitsprobleem. Om deze beperking enigszins tegemoet te komen is er in de selectie van cases, onderscheidt gemaakt op twee facetten, namelijk a) een HBO opleiding dat werkt met ZST's, en b) op een HBO opleidingen dat niet werkt met ZST's. Door variatie in te bouwen in de onafhankelijke variabele, en niet op de afhankelijke variabele kan de causaliteit overtuigender worden bewezen (van Thiel, 2010: 104).

Ten slotte moet opgemerkt worden dat wanneer 'mensen' een belangrijk bron van informatie zijn, er altijd het risico bestaat dat zij andere belangen hebben waardoor de informatie die ze verschaffen onbetrouwbaar wordt. Een voorbeeld van dit verschijnsel is ook wel 'sociaal wenselijke antwoorden geven'. Dit houdt in dat respondenten antwoord geven dat zij denken dat verwacht wordt, of dat maatschappelijke gezien wenselijk is, dit in plaats van de waarheid (Van Thiel, 2010:61). Het is niet ondenkbaar dat de managers in dit onderzoek er belang (bij denken te) hebben om vooral *positieve* ervaringen (met ZST's) te vertellen. Door door te vragen naar bijvoorbeeld eventuele verbeterpunten voor de (nabije) toekomst, is getracht om ook de mindere positieve ervaringen aan het licht te brengen. Bovendien is er in dit onderzoek ook ervaringen van andere betrokken (lees: docenten, studenten) meegenomen, zodat er vanuit diverse invalshoeken naar ZST's is gekeken.

Met dit rapport is een poging gedaan om het inzichtelijk maken van de begincondities, processtappen en aandachtspunten met betrekking tot het succesvol invoeren van ZST's, en welke factoren daarbij van belang zijn. Nader onderzoek zal nodig zijn om de conclusies uit dit onderzoek aan te sterken en verder te bevestigen.

4. Resultaten

4.1 Inleiding

In dit hoofdstuk zullen de bevindingen van het empirie gepresenteerd worden. Tevens wordt middels deze hoofdstuk de tweede onderzoeksvraag beantwoord: *Hoe manifesteren de aandachtspunten, begincondities en processtappen zich in Hogeschool INHolland vergelijkbare organisaties: Avans Hogeschool HRM en Hogeschool Rotterdam SPH?*

In paragraaf 4.2 zal een algemeen beeld beschreven worden over de cases Hogeschool INHolland cluster Recht, Avans Hogeschool HRM en Hogeschool Rotterdam SPH. Vervolgens zullen in paragraaf 4.3 de resultaten gedifferentieerd worden aan de hand van de begincondities, processtappen en aandachtspunten. Per case wordt per item specifiek in gegaan op de uitspraken van de respondenten (opleidingsmanagers, docenten en studenten). In de analyses komt de theorie en empirie samen. Er wordt in paragraaf 4.4 een vergelijking gemaakt tussen de twee cases en zodoende vergeleken of de uit de theorie geldende begincondities, processtappen en aandachtspunten terugkomen in de praktijk. Tevens is gekeken of er lessen getrokken kunnen worden uit de praktijkervaringen om zo aanvullende begincondities, processtappen en aandachtspunten te formuleren. Tot slot eindigt dit hoofdstuk met paragraaf 4.5 waarin de belangrijkste conclusies worden besproken.

4.2 Beschrijving cases

4.2.1 Hogeschool INHolland Recht, SJD en MER (case study)

INHolland Hogescholen verzorgt hoger beroepsonderwijs in bijna alle sectoren en is een van de grote Hbo instellingen in de Randstad. INHolland kiest voor een kwaliteitsversterking die de professionaliteit van de medewerker centraal stelt. De garantie voor kwaliteit ligt bij de expertise van de teams. Daarom wordt ingezet op professionalisering en personeelsbeleid. Het domein wil beschikken over een kwalitatief en bruikbaar visie waarbij *zij de studenten op het vereiste niveau van kwaliteit en eindniveau toerusten voor de arbeidsmarkt 1), dit doen langs de eisen van rechtmatigheid en doelmatigheid 2) en dit doen met de INHolland signatuur die in de huidige context gewenst is, 3) waarbij keuzen en implementatie daarvan gewenst is.*

Het domein heeft een plan opgesteld dat de basiskwaliteit waarborgt (Jaarplan 2011-2012, Domein Management, Finance & Recht). Tevens waarborgt het plan de noodzakelijke verbeteringen en de ambities van het domein door management en medewerkers gedragen en geïmplementeerd worden en de resultaten in positieve zin merkbaar zijn voor studenten en het werkveld.

4.2.2 Avans Hogeschool HRM

Avans Hogeschool is één van de grotere Hogescholen in Nederland. Ze hebben zeven locaties in Breda, 's-Hertogenbosch en Tilburg. Avans kiest voor talentontwikkeling, beroepsbeoefenaars op te leiden tot hoog gekwalificeerde professionals en wil een sociaal innovatieve organisatie/partner zijn in de regio waarin medewerkers hun professionaliteit inzetten om een bijdrage te leveren aan de ontwikkeling van de student, het beroep en de regio (Meerjarenbeleidsplan 2011-2014).

Avans Hogeschool heeft zeven focusgebieden geformuleerd waarmee er getracht wordt om te werken aan haar ambitie: 1) *Regionaal duurzaamheid verankerd*, 2) *Internationalisering*, 3) *Eigentijds onderwijs in een up-to-date omgeving*, 4) *Praktijkgerichtheid*, 5) *Vooruitstrevend HR beleid* 6) *Sociale innovatie* 7) *Gezien en (h)erkend worden*. Voor elk doelstelling zijn leidende uitspraken en prestatie-indicatoren vastgesteld.

4.2.3 Hogeschool Rotterdam SPH

Hogeschool Rotterdam is een Hogeschool voor hoger beroepsonderwijs met negentig opleidingen, verspreid over diverse locaties in de stad Rotterdam. Hogeschool Rotterdam kenmerkt zich door een keuze voor zes inhoudelijke speerpunten met betrekking tot innovatie en onderzoek: 1) *Duurzame innovatie*, 2) *Zorginnovatie*, 3) *Creating 010*, 4) *Talent Ontwikkeling*, 5) *Ideale Haven*, 6) *Innovatief Ondernemerschap*. De Hogeschool heeft sinds 2003 een onderwijsmodel ontwikkeld met daarin drie leerlijnen: kennisgestuurd, praktijkgestuurd en studentgestuurd onderwijs.

Hogeschool Rotterdam gebruikt als grondslag de stad Rotterdam. De karakteristieken van de stad worden meegenomen in het onderwijs (Rotterdams Onderwijs Model (ROM)). Zo wil de Hogeschool studenten opleiden voor de bredere arbeidsmarkt in de regio. Tevens wordt er rekening gehouden met de grote culturele diversiteit en de relatief laag geschoolde populatie van de stad.

4.3 Resultaten cases

In deze paragraaf worden de bevindingen van het onderzoek gepresenteerd. Alvorens er ingegaan zal worden op de analyses en de beantwoording van de vraagstelling van dit onderzoek, zal in deze paragraaf eerst de algemene resultaten worden besproken. Deze resultaten worden gedifferentieerd aan de hand van de begincondities, processtappen, aandachtspunten, de vraag wanneer zelfsturende teams succesvol zijn ingevoerd en tot slot de verhouding van zelfsturende teams ten opzichte van de kwaliteit van het onderwijs. Per niveau wordt specifiek ingegaan op het beeld dat onderwijsmanagers, docenten en studenten hebben.

Opgemerkt dient te worden dat in dit hoofdstuk gekozen is om de respondenten niet samen te voegen in de beschrijving en analyses van de resultaten. Gezien het feit dat de respondenten zich begeven op verschillende lagen van de hogeschool, is gekozen voor een uiteenzetting van de groepen. Voorts zijn in dit hoofdstuk citaten/uitspraken gebruikt die typerend zijn voor hetgeen dat leeft onder de respondenten. Hierbij is voornamelijk gebruik gemaakt van uitspraken die typerend zijn voor de beleving van ZST's.

4.3.1 Case Avans Hogeschool HRM

Begincondities

Het werken met ZST's moet in eerste plaats worden gezien in de context van Avans Hogeschool. Het nieuwe werken is een gevolg geweest van een ranking die in 1996 is gepubliceerd. Avans Hogeschool scoorde niet goed en dat was de *trigger* geweest om een omslag te maken in het werken. Dit had ook te maken met het feit dat Avans Hogeschool groter en dus complexer werd, het geheel was minder te overzien en de afstemmingsproblemen werden groter. Hierdoor werd het onmogelijk voor de directie om geheel top-down te sturen.

Momenteel wordt er gewerkt met blokteams, wat inhoudt dat per kwartaal ongeveer verschillende teams worden gevormd (één jaar telt 4 blokken). Elk blok heeft een eigen team bestaande uit ongeveer 15-20 docenten, het aantal docenten varieert per blok. Er wordt wel een themacoördinator benoemd en die heeft wat voorbereidend werk en is verantwoordelijk voor de organisatorische gang van zaken. De rollen van de overige teamrollen worden niet benoemd, die zijn informeel gevormd. De docenten zijn breed inzetbaar. Afwezigheid van een collega wordt dan ook onderling opgevangen en opgepakt. Formeel is de opleidingscoördinator er wel bij betrokken maar in de praktijk wordt het zo goed als onderling geregeld. Wat betreft de takenpakket van de medewerkers, deze zijn afgebakend en docenten zijn heel bewust met het eigen blok bezig. Er zijn veel informele communicatielijnen aanwezig op de opleiding wat de interactie onderling vergemakkelijkt en dat wordt als prettig ervaren door de docenten.

Wat betreft de manier waarop er gestuurd wordt is het zo dat het management niet fysiek aanwezig is op de dagelijkse werkvloer, zij heeft meer een faciliterende maar ook een kaderscheppende rol. Docenten kennen veel vrijheid in het functioneren en inhoudelijk bemoeit het management niet met de werkzaamheden, coördinatie of de onderlinge afspraken. Het management stuurt veel meer op de output d.w.z. ze zijn meer geïnteresseerd wat de uitkomsten zijn die voortkomen uit de evaluaties. Het personeelsbeleid ligt wel bij het management, dus zij voeren en beoordelen de functioneringsgesprekken.

Analyse begincondities

Binnen deze subparagraaf wordt er een analyse gegeven op de begincondities die opgesteld zijn vanuit de theorie en per item (van de begincondities) wordt behandeld in hoeverre deze aanwezig is binnen de Avans Hogeschool HRM. Vervolgens wordt gekeken of er eventuele aanvullende begincondities geïdentificeerd kunnen worden. Bij het coderen is er rekening gehouden met de negen items en per item is er gekeken naar de definitie. Bij de data-analyse is tevens gekeken naar de uitspraken van de respondenten en deze werd ondergebracht onder de desbetreffende item/code. Als bijvoorbeeld een respondent een uitspraak deed over het takenpakket, werd dit geplaatst onder item 1. Compleet takenpakket. Zo werd systematisch een overzicht gecreëerd.

1. Compleet takenpakket

Binnen de Avans Hogeschool is er over het algemeen een compleet afgebakend takenpakket. Dit uit zich in het volgende uitspraak van één van de docenten: *'Ik ben docent, stagebegeleider en afstudeerbegeleider. Ik heb veel taken en ben op verschillende gebieden actief.'* Hieruit kan gesteld worden dat docenten op verschillende gebieden actief zijn en dat er veel wordt gecirculeerd tussen verschillende taken en verantwoordelijkheden. Tevens zegt

de onderwijsmanager hierover het volgende: *'een docent heeft verschillende rollen.....'* Hier kan dus eveneens opgemaakt worden dat de docenten activiteiten uitvoeren op verschillende vakgebieden en verschillende rollen (kan) aannemen.

Echter, er zijn twee kanttekeningen die geplaatst moeten worden. Allereerst geven de docenten aan dat er sprake is van een te groot takenpakket. Het werk is uit te voeren maar er gaat wel heel veel vrije tijd inzitten. Eén van de docenten zegt het volgende hierover: *'Het werk kan wel maar er gaat heel veel vrije tijd inzitten.'* De ander docent zegt in het verlengde hiervan het volgende: *'Je blijft dingen doen die je eigenlijk of niet meer hebt of niet meer hoeft te doen en dat is voor jezelf niet zo slim, want je neemt te veel werk.'* Kortom de docenten ervaren een hoge werkdruk en stellen dat hun takenpakket volledig is.

Ten tweede geeft de onderwijsmanager aan dat zij er niet dichtbij zit om te kunnen zien hoe de verschillende taken en rollen informeel zijn vorm gegeven. Een mogelijke oplossing dat vanuit de uitvoering wordt gegeven is dat het management meer moet gaan faciliteren in de tijd. Het management evalueert op een ander gebied. Zij kijkt meer naar hoe je een vakgroep organiseert, dat docenten vanuit het 'zelfsturing' moeten denken en hoe je het best out of the box kan denken. De algemene vraag die rijst is 'hoe denken de docenten over hoe je de zelfsturing vorm geeft?' De onderwijsmanager vindt dat er veel naar de hiërarchische wordt gekeken en wat minder vanuit het organische en de verantwoordelijkheden. Het bovenstaande wordt als volgt geuit door de onderwijsmanager: *'Ze hebben in en team allemaal verschillende taken en (informele) rollen en ik zit niet zo dichtbij om dat te zien, maar de vraag is hoe denken de docenten over hoe je die zelfsturing vorm geeft en daarin vind ik dat er veel naar de hiërarchische wordt gekeken en wat minder vanuit het organische en verantwoordelijkheden.'*

Tevens heeft één van de docenten het volgende aangegeven: *'blokteams werken te los van elkaar en men moet rekening met blokoverstijgende zaken.* Deze respondent geeft aan dat de valkuil is: *'Het gevaar is een beetje dat tussen de blokken minder een verband is. Er is sprake van veel overlap tussen bijvoorbeeld een vak dat gegeven is in jaar één en in jaar vier wordt dat vak of een deel van dat vak uitgebreider gegeven. Er is dan sprake van veel overlap, omdat de docenten in jaar vier niet weten wat er precies is gegeven in jaar één.'* Al met al kan gesteld worden dat een compleet takenpakket wel een voorwaarde is om met ZST's te kunnen werken, maar dat er meer bij komt kijken. Het management moet de docenten ondersteunen hierin om een juiste balans te vinden tussen officiële taken en onofficiële taken en vooral in de beginfase van het nieuwe werken.

2. Onderlinge afhankelijkheid

Het werkproces hangt samen met de taken van de leden. In die zin kan men spreken van een onderlinge afhankelijkheid. De activiteiten vullen elkaar aan. Dat uit zich in de volgende uitspraak van een docent, die haar perceptie gaf over het effect van het werken met ZST's: *'De blokken zitten beter in elkaar omdat er nu echt een team op zit en je maar één persoon verantwoordelijk dat zo een blok goed verloopt. Daardoor is de zaak inhoudelijk beter ingevuld.'* Echter, de docenten geven aan dat de onderlinge afhankelijk wel 'beter' kan. Inhoudelijk zitten de blokken weliswaar beter in elkaar, maar er zijn soms taken die soms tussen wal en schip vallen bijvoorbeeld een propedeuse uitreiking. De docenten geven aan

dat de blokcoördinatoren meer met elkaar moeten overleggen en dat het management moet zorgen dat de taken die overkoepelend zijn toch nog bij iemand wordt belegd.

De onderwijsmanager geeft aan dat ze trots is op de teams en dat alle neuzen dezelfde kant op wijzen. Zij geeft wel een kritisch punt aan, namelijk de verbinding tussen de reguliere en innovatieve trajecten. Ze stelt dat er verbeterpunten zijn op het gebied van evaluatie zodat het kan proces verbeteren. Ze zegt hier over het volgende: *'Deze verbinding is niet altijd handig, want hoe implementeer je innovatie in een reguliere organisatie? Door de groei van afgelopen jaren is er veel tijd gestoken in het inwerken van mensen, daardoor is er minder tijd om andere dingen te doen. Eindstand is de kwaliteit van het onderwijs fantastisch en de medewerkers zijn goed, maar er kan hierdoor minder in de reflectie gezeten worden. een voorbeeld hiervan is dat er verbeteringen worden gemaakt op het terrein van het curriculum maar op het gebied van het proces wordt dat nog (te) weinig gedaan. Dat betekent dat je de jaar daarop weer dezelfde fouten gaat maken.'*

Er is sprake van een onderlinge afhankelijkheid maar de onderwijsmanager vindt andere zaken relevant dan de docenten. De docenten geven verbeteringen aan op het gebied van praktische zaken, terwijl de onderwijsmanager naar het proces en de kwaliteit van het onderwijs kijkt. De taken van de docenten vertonen min of meer een onderlinge afhankelijkheid en over het algemeen zijn de docenten tevreden over de samenwerking.

3. Brede inzetbaarheid

De docenten van Avans Hogeschool circuleren binnen de opleiding. Ze zijn werkzaam in verschillende teams en vangen afwezigheid van teamgenoten op. Hierover is het volgende gezegd: *'De docenten nemen deel aan verschillende teams en soms ook wel tegelijkertijd. Ikzelf heb in de team een coördinerende rol en ook een uitvoerende rol en in de andere heb ik enkel een uitvoerende rol. Het circuleert heel erg en ook bij uitval van een docent pakt het team het zelf op,'* aldus één van de docenten. Hieruit kan geconcludeerd worden er sprake is van een hoge mate van interne mobiliteit. Het management wordt geïnformeerd maar het team pakt het zelf op en vangt het zelf op.

De onderwijsmanager heeft te kennen gegeven dat zij niet te dicht staat bij de dagelijkse werkvloer. Er is bewust gekozen voor een twee lagen structuur. De directie is enkel betrokken door de beoordelingen en de gesprekken. Al met al is de onderwijsmanager dus niet op de hoogte hoe de docenten hebben vorm gegeven aan de werkverdeling en mobiliteit.

4. Teamomvang

De onderwijsmanager heeft niets gezegd over de teamomvang. Zij spreekt van teams en niet over de omvang. De docenten daarentegen spreken van een teamomvang van 15-16 personen. Opvallend is dat één van de docenten aangeeft dat bij de onderlinge interactie geen gebruik wordt gemaakt van alle teamleden. De docent geeft als voorbeeld aan dat als hij een concept van een tentamen heeft gemaakt, dat hij het niet met 16 man wilt bespreken. Hij vraagt dan aan twee collega's of ze mee willen kijken. Dit uit zich in de volgende uitspraak van de docent: *'Er zijn drie teams op dit moment bezig, over een paar werken zijn er weer andere teams omdat wij werken met blokteams. Eigenlijk zijn er steeds*

drie teams bezig en die bestaan uit 15-16 docenten. Er wordt een coördinator benoemd (dit is elke keer weer iemand anders) en die heeft wat voorbereidend werk, de overige rollen worden niet benoemd.’ Tevens haalt de docent een voorbeeld aan hoe er gewerkt wordt op de informele lijn: *‘Ik heb van de week een concept van een tentamen gemaakt en ik heb het team benaderd, maar niet de 16 personen. Ik heb twee collega’s gevraagd of zij willen meekijken, dit hoort overigens niet vastgelegd in hun takenpakket. Dit wordt op vrijwillige basis gedaan.’* Kortom gebeurt het docenten werk veelal op de informele lijn, d.w.z. dat nergens is vastgesteld dat de docenten dit moeten doen.

5. Voldoende regelmogelijkheden

Allereerst geeft de onderwijsmanager aan dat de docenten vrijheid hebben in de invulling van hun functioneren. Zij geeft aan dat het management niet bemoeit met de invulling van de professional, zij geven enkel de kaders aan en de professionals zijn vrij om te bepalen hoe ze dat gaan klaarspelen. Het volgende is hierover gezegd door de onderwijsmanager: *‘Wij bemoeien ons niet mee met de invulling van de professional, directie geeft de handvaten en de professionals zijn vrij om te bepalen hoe ze dat gaan klaarspelen.’* Hieruit kan geconcludeerd worden dat de docenten genoeg middelen en bevoegdheden krijgen om de teamtaak zo zelfstandig mogelijk te kunnen uitvoeren. De docenten geven in eerste instantie eveneens aan dat zij veel vrijheid kennen in hun functioneren. Echter is er wel kritiek vanuit de docenten. Zoals eerder genoemd is ervaren zij een grote mate van werkdruk. Een mogelijke oplossing die zij aangeven voor dit probleem is dat het management meer moet faciliteren in tijd. Indien men een kwaliteit taak krijgt, of een logistieke taak moeten de middelen ook lager in de organisatie gezet worden, want de verantwoordelijkheden worden zo ook lager in de organisatie gezet. Hieruit kan tevens geconcludeerd worden dat er meer ruimte en middelen moeten komen zodat de docenten een lagere mate van werkdruk ervaren.

6. Interne en externe coördinatie

Binnen de teams wordt elk blok één blokcoördinator benoemd door het management. Deze persoon heeft wat voorbereidend werk. De rollen van de overige teamleden worden niet benoemd. De coördinator is de aanspreekpunt voor het team en die krijgt in een week een aantal uren voor coördinatiewerk. De coördinator moet binnen een aantal randvoorwaarden blijven, hier kan gedacht worden aan bijvoorbeeld de financiële middelen. De docenten geven aan dat het team zoveel mogelijk zelf de afstemming binnen het team verzorgen. *‘Op de dagelijkse werkvloer is het management niet echt aanwezig, zij heeft meer een faciliterende rol maar ook een kaderscheppende rol. Het management raakt enkel betrokken als wij er niet uit komen,’* aldus één van de docenten. Zij stelt hier ondermeer vast dat de interne coördinatie een conditie is dat binnen de opleiding aanwezig is.

De onderwijsmanager conformeert het bovenstaande door te stellen dat de docenten en coördinatoren het reguliere onderwijs allemaal zelf regelen en dat zij enkel met specifieke thema’s bijspringt. Zij geeft ook aan dat bij projecten die breed zijn en betrekking hebben op subsidies van buiten, zij in gesprek gaat met het team of de coördinatoren. Hieruit kan geconcludeerd worden dat het team de interne coördinatie zelf regelt, maar in het geval van externe coördinatie (omgeving) de onderwijsmanager in beeld komt en coördineert.

7. Middelen

De onderwijsmanager en de docenten spraken niet expliciet over de ruimtelijk indeling, bereikbaarheid van de teamleden en sociale contacten. Zoals hierboven gelezen kan worden is er veel gesproken over de aanwezigheid van de informele lijnen, en daaruit kan opgemaakt worden dat er sprake is van veel interactie. In navolging hiervan kan worden uitgegaan dat er sprake is van korte lijnen tussen de docenten en dat zij beschikken over een ruimtelijke indeling, genoeg middelen en informatie. Eén van de docenten gaf namelijk aan dat mede door de vele informele lijnen docenten veelal taken doen die niet perse bij hun takenpakket horen. Een van de verklaringen voor de ervaren hoge werkdruk kan dus zijn dat dit komt door de vele informele lijnen.

8. Minimale specificatie

De beheer- en stuursystemen zijn zodanig ingevuld dat zij aansluiten op de zelfstandigheid en verantwoordelijkheid van het team. De onderwijsmanager geeft aan dat in principe docenten de ruimte krijgen om een eigen invulling te bewerkstelligen. Zij geeft wel aan dat docenten competenties nodig hebben zodat ze professioneel kunnen werken, maar ook samenwerkingsgericht kunnen zijn. Dit uit zich in de volgende uitspraak: *'In algemene zin moet men al bij het aannemen van nieuwe mensen al goed kijken naar de kwaliteit: zijn ze eigenwijs genoeg om voor de klas te staan, zelfstandig, nieuwsgierig, leergierig om continu te veranderen, ontwikkelen en te verbeteren. Maar ze moeten ook samenwerkingsgericht zijn, één van de problemen toentertijd was dat veel mensen bij Avans zaten die helemaal niet samenwerkingsgericht waren, zo ontstonden er veel problemen want er wordt niet gewerkt op één lijn,'* aldus de onderwijsmanager.

Tevens geeft de onderwijsmanager aan dat ze merkt dat docenten het te druk hebben en sommige onderwerpen die betrekking hebben op het lange termijn soms worden vergeten. Dit wordt eveneens aangegeven door één van de docenten (zie punt 1). De onderwijsmanager probeert de docenten te kaderen en te sturen in de regelgeving van Avans. De docenten geven aan dat het management hen veel vrijheid geeft in het functioneren. Het management stuurt meer op de output m.a.w. het management is benieuwd wat er uit de evaluatie komt. Ook geven de docenten aan dat het management meer een kaderscheppende en faciliterende rol heeft.

Al met al kan hieruit opgemaakt worden dat zowel de onderwijsmanager als de docenten vinden dat zij zelfstandig opereren en dat zij genoeg ruimte krijgen om verantwoordelijkheden op zich te nemen.

9. Beloningssystemen

Uit de interviews is niet naar voren gekomen of er een beloningssysteem is dat aansluit op het teamwerk. Er is überhaupt niet gesproken over de aanwezigheid van een beloningssysteem. Opvallend is dat wel werd aangegeven door zowel de onderwijsmanager als de docenten dat er wederzijdse tevreden is over het functioneren. Het management is trots op haar teams en de teams trots op het management. De onderwijsmanager heeft het volgende hierover gezegd: *'Wij hebben fantastische teams en ik ben trots op onze mensen en zij ook trots op hun managementteam. Ik ben trots op dat de team zo in elkaar steken dat er gestreefd wordt*

om te veranderen en te verbeteren.’ Hieruit kan opgemaakt worden dat het management en de teams één front vormen en dat er een prettige samenwerking heerst. Deze prettige samenwerking wordt geconformeerd door de docenten door de volgende uitspraak: ‘Het management laat ons vrij in hoe wij taken invullen, er is geen bemoeienis.’ Uit de woordkeuze kan worden opgemaakt dat de docenten het prettig vinden dat het management enige afstand bewaart tussen hen en de dagelijkse reilen en zeilen van de docenten. Beide partijen ervaren een kwaliteitsslag middels het nieuwe werken en de leden worden hierdoor uitgedaagd om een bijdrage te leveren aan het groepsproces als de individu. Kortom kan aannemelijk worden gemaakt dat de drijfveren van de leden voortvloeien uit de tevredenheid over het werk, autonomie en de samenwerking.

Aanvullende begincondities

Door het literatuuronderzoek over de begincondities voor de invoering van ZST's en het empirische onderzoek, kunnen er aanvullende begincondities opgesteld worden die niet zijn opgenomen in de theoriegebieden. Deze aanvullingen zijn niet onder te verdelen in de opgestelde codes en zodoende kan gesteld worden dat ze een verrijking zijn in de bestaande theoriegebied over de begincondities voor de invoering van ZST's. In navolging van de analyse en ter aanvulling van de begincondities uit de theorie kunnen begincondities 10 en 11 opgesteld worden:

10. De bereidheid van docenten: Om in een zelfsturende team te willen werken moet de bereidheid van docenten zodanig aanwezig zijn dat het het teamwerken niet belemmerd.
11. Samenwerkingsgerichtheid: Docenten moeten samenwerkingsgericht zijn zodat er een onderlinge afhankelijk kan zijn, waardoor er samenhang komt in de het groepstaak en de individuele taken.

Tabel 8 Analyse begincondities

Begincondities	Analyse
1. Compleet takenpakket	Onderwijsmanager: aangetroffen Docenten: aangetroffen
2. Onderlinge afhankelijkheid	Onderwijsmanager: aangetroffen maar kijkt meer naar het proces Docenten: aangetroffen maar kijken meer naar de praktische dagelijkse werkzaamheden
3. Brede inzetbaarheid	Onderwijsmanager: niet aangetroffen want niet op de hoogte hoe docenten vorm geven aan de werkverdeling en mobiliteit Docenten: aangetroffen
4. Teamomvang	Onderwijsmanager: niet aangetroffen, spreekt van teams en niet over omvang van elk team Docenten: aangetroffen
5. Voldoende regelmogelijkheden	Onderwijsmanager: aangetroffen Docenten: aangetroffen
6. Interne en externe coördinatie	Onderwijsmanager: aangetroffen maar in geval van externe coördinatie stuurt zij bij Docenten: aangetroffen voornamelijk intern
7. Middelen	Onderwijsmanager: aangetroffen Docent: aangetroffen
8. Minimale specificatie	Onderwijsmanager: aangetroffen Docent: aangetroffen
9. Beloningssystemen	Onderwijsmanager: niet aangetroffen Docent: niet aangetroffen

Teamsamenstelling

De sociaal psychologische kenmerken in een ZST spelen volgens de theorie een grote rol. Een goede mengeling van verschillende teamrollen in combinatie met goede taakverdeling is volgens Belbin (1999) de sleutel tot succes. In de interviews zijn de verschillende teamrollen niet naar voren gekomen. Wel werd er aangegeven dat alle medewerkers de wil en bereidheid moeten hebben om in een ZST te willen werken. Dat blijkt uit de volgende uitspraak: *'Een punt om op te letten is de bereidheid van collega's om op deze manier te werken. Je hoeft maar één collega te hebben die het niet ziet zitten, dan valt het bij wijze van spreken in duigen'*, aldus één van de docenten.

Het belang van de teamsamenstelling komt in de empirie niet naar voren. Hierdoor kunnen er geen uitspraken worden gedaan of de teamsamenstelling de mate of een zelfsturende team succesvol is of niet beïnvloed.

Processtappen

Binnen Avans Hogeschool HRM is er geen echt moment geweest waarin er werd besloten om met ZST's te werken. Deze omschakeling was een organisch proces geweest. Dit proces is een jaar of tien geleden begonnen en het verliep heel geleidelijk. Het aantal verantwoordelijkheden kwamen, door de groeiende complexiteit van de organisatie, lager te liggen. Het proces was een samenspel tussen het uitvoerende team en het management. Aan het begin van dit proces pakte de docenten (informeel) deze taken en verantwoordelijkheden op. Later werd het geformaliseerd en werd er een profiel gemaakt. Wat dus eerst organisch begon, kreeg later een officiële functieomschrijving.

Er werd een nieuw structuur gecreëerd, namelijk het werken met blokteams en daardoor zijn de jaarcoördinatoren komen te vervallen en kwamen blokcoördinatoren daarvoor in de plaats. Hoe het proces precies is verlopen en wie welke besluiten hebben genomen is niet duidelijk, dat komt mede door de organische karakter van het geheel.

Analyse processtappen

Binnen deze subparagraaf wordt er een analyse gegeven op de processtappen die opgesteld zijn vanuit de theorie en per item (van de processtappen) wordt behandeld in hoeverre deze aanwezig is binnen de Avans Hogeschool HRM. Vervolgens wordt er gekeken welke lessen er getrokken kunnen worden uit de empirie wat betreft de processtappen. Bij het coderen is er rekening gehouden met de vijf stappen en per stap is er gekeken naar de definitie. Bij de data-analyse is tevens gekeken naar de uitspraken van de respondenten en deze werd ondergebracht onder de daarbij horende code. Indien bijvoorbeeld een respondent sprak over evaluaties van de geboekte resultaten, werd dit geplaatst onder item 5. Evaluatie. Zo werd systematisch een overzicht gecreëerd.

1. Oriëntatie en analyse

In deze fase wordt er gebrainstormd over de verandering en de noodzakelijkheid ervan. In de case van Avans Hogeschool HRM, was de urgentie om te veranderen hoog. Dit uit zich in de volgende uitspraak door één van de docenten die toen al werkzaam was binnen de opleiding: *'Op een gegeven moment rees de vraag waarom men topdown moest sturen. Is het gewoon niet beter dat we dat lager in de lijn zetten. Zodoende werden de verantwoordelijkheden*

lager in de lijnen gezet. Kortom was de noodzaak en urgentie om te veranderen aanwezig bij zowel de directie als de uitvoerende medewerkers.

Echter, er moet wel een kanttekening worden gemaakt. Het proces was organisch en het verliep geleidelijk. Er was dus niet één moment geweest waarbij gedacht werd dat de opleiding met ZST's moest werken. Dit kwam sterk naar voren in de uitspraken van één van de docenten over het proces: *'Er is geen moment geweest waarbij gedacht werd 'we gaan met ZST's werken'. Het was een organisch proces. Eén jaar of tien geleden ging het heel geleidelijk aan, de aantal verantwoordelijken kwamen lager in de organisatie te liggen i.p.v. de directie.'* In het verlengde hiervan is dat de organisatie toentertijd groter werd en daardoor zaken complexer en minder te overzien werd. Er was sprake van afstemmingsproblemen waardoor het moeizaam was voor de directie om geheel topdown te sturen. De onderwijsmanager stelde ondermeer dat zij pas anderhalf jaar geleden bij Avans in dienst kwam en dat zij de teams en de coördinatoren al aantrof. Hierover heeft zij het volgende gezegd: *'Ik werk pas anderhalf jaar bij Avans en kan weinig vertellen over hoe het precies verlopen is. Toen ik aankwam trof ik teams en blokcoördinatoren aan.'* Al met al kan geconcludeerd worden dat er geen sprake was van een fasering met betrekking tot de invoering van ZST's. De organisatieverandering verliep organisch en had in eerste instantie niet zozeer te maken met ZST's. Kortom fase één van de processtappen volgens Vissers & Bunjes (1995) is niet expliciet aanwezig in de empirie.

2. Visieontwikkeling

In het geval van Avans Hogeschool HRM kan in eerste instantie niet gesproken worden van een fasering. Zoals hierboven gelezen kan worden, is de omschakeling organisch verlopen. Door de incrementele aard van deze organisatieverandering kon er niet gezegd worden door de respondenten wie en wanneer wat heeft besloten en heeft gedaan. Wel werd het volgende gezegd door één van de docenten over de ontwikkelingen in de beginfase: *'Het was een samenspel tussen de uitvoerende team van docenten en het management. In die periode bestond de opleiding uit 11 docenten en 2 managementleden, dus HRM was heel klein. Het was zo klein dat het vorm kreeg tijdens overleg met de directie. Informeel werden zaken opgepakt en heel de opleiding was erbij betrokken Later werden deze taken geformaliseerd en werd er een profiel gemaakt.'* Hieruit kan opgemaakt worden dat de takenpakket gevormd werden door de hogere leidinggevende als de medewerkers uit lagere onderdelen. Tevens kan gesteld worden dat er sprake was van een indirecte vorm van transformatie van ontwikkelingsdoelen.

3. Voorbereiding en ontwerp

In deze fase gaat het om werkgroepen die in het leven worden geroepen en die zich buigen over vragen die betrekking hebben op het ontwerp van de organisatie. Zoals eerder is aangegeven kunnen de respondenten hier geen uitspraken over doen. Eén van de docenten zegt het volgende: *'Wij zijn geleidelijk aan met blokteams gaan werken en daardoor zijn de jaarcoördinatoren komen te vervallen. Ik weet eigenlijk helemaal niet meer hoe precies die besluiten genomen zijn. Het was een heel organisch en geleidelijk proces. Het werken met zelfsturende teams was en is een gezamenlijk iets.'* Al met al kan er dus niet vastgesteld

worden in hoeverre sprake was van de stap om een ontwerp te maken voor de organisatieverandering en hoe de integrale taken, teamwerk, flexibele werkverdeling en regeltaken bepalend zijn geweest.

4. Transitie

In deze fase gaat het om de implementatie ofwel de uitvoeren van de getroffen voorbereidingen en het ontwerp. Eerder is aangegeven dat er sprake was van een samenspel was tussen de uitvoerende team docenten en het management. Er kan niet gesteld worden door zowel de onderwijsmanager als de docenten dat er sprake was van een organisatieopzet. Iedereen was en is nog steeds erbij betrokken. De onderwijsmanager heeft te kennen gegeven dat bij het aannemen al goed gekeken wordt naar de kwaliteit m.a.w. de samenwerkinggerichtheid. Dat vindt zij één van de belangrijkste competentie in het werken met zelfsturende teams. Wat betreft de uitvoering heeft zij het volgende gezegd: *'Onlangs is er een kick-off geweest over het functioneren van zelfsturende teams. Voor mij gaat het om de kwaliteit, dat moet verbeterd worden. Wij willen gewoon de beste in Nederland zijn. In dat kader wil ik ook dat de kwaliteit van samenwerking ook verbeterd moet worden. De docenten gaan nu zelf bedenken en bepalen hoe ze dit kunnen ophalen binnen de teams.'* Hieruit kan opgemaakt worden dat de opleiding werkt met zelfsturende teams, en er continu gewerkt wordt aan de verbetering van de uitvoering om zo de kwaliteit te verbeteren en te optimaliseren.

De docenten beamen het feit dat zij veel vrijheid kennen in hun functioneren en dat op het gebied van samenhang van de blokken een verbeterslag kan worden gemaakt. De volgende uitspraak werd gedaan door één van de docenten: *'Blokteams werken te veel los van elkaar en er moet rekening gehouden worden met blokoverstijgende zaken. Er zijn soms taken die moeten gebeuren die tussen wal en schip vallen en er moet gezorgd worden dat deze overkoepelende taken zoals bijvoorbeeld een propedeuse uitreiking toch bij iemand wordt belegd.'* Hieruit kan geconcludeerd worden dat hoewel er gewerkt wordt met zelfsturende teams er nog steeds verbeterpunten aanwezig zijn in de uitvoering. Iedereen is betrokken in deze fase (voor zover er van een fasering kan worden gesproken).

5. Evaluatie

In deze laatste fase worden de geboekte resultaten geëvalueerd. De onderwijsmanager zegt het volgende over de evaluatie: *'Ik denk dat er wel een verband is tussen kwaliteitsverbetering en het werken met zelfsturende teams, alleen ik kan het niet bewijzen. We hebben het niet gemeten en nu hebben we ook geen meting. Ik denk dat de kwaliteit goed wordt als mensen tevreden zijn. Dus als wij mensen zoveel mogelijk vrijheid geven om het op hun manier te doen binnen onze kaders van Avans, dat er dan een kwaliteitsverbetering wordt gehaald en zelfsturende teams is daar een vorm van. Ik heb er een heel positief beeld bij maar ik kan het niet aantonen.'* Allereerst kan opgemaakt worden dat er geen voormeting is gedaan door Avans. Hierdoor is het lastig om op schrift vast te stellen dat wegens zelfsturende teams Avans Hogeschool HRM een kwaliteitsslag heeft gemaakt. De docenten geven eveneens aan dat het moeilijk te zeggen valt dat wegens ZST's een kwaliteitsverbetering is gerealiseerd. De ene docent geeft aan dat het niet zozeer door de zelfsturende teams komt dat Avans Hogeschool HRM kwaliteitsverbetering ervaart. Zij

zegt het volgende: *'Ik ervaar wel een kwaliteitsslag maar dat komt niet zozeer enkel door de zelfsturende teams. Dat komt meer ook door de blokreportages die nu verplicht zijn en door het in leven roepen van een blokcoördinator.'* Zij vindt dus dat de evaluaties die worden afgenomen en die verwerkt worden in de zogeheten blokrapporthages heeft geleid tot kwaliteitsverbetering. Kortom kan geconcludeerd worden dat de medewerkers wel denken dat er een verband is tussen zelfsturende teams en verbetering van de kwaliteit van het onderwijs, maar dat het niet alleen door de zelfsturende teams te danken is. Er komen meerdere factoren bij kijken, maar doordat er geen voormeting is gedaan kan men het niet bewijzen op zwart en wit.

Aanvullende processtappen

Door het literatuuronderzoek over de processtappen voor de invoering van ZST's en het empirische onderzoek, kunnen er aanvullende processtappen opgesteld worden die niet zijn opgenomen in de theoriegebieden. Deze aanvullingen zijn niet onder te verdelen in de opgestelde codes en zodoende kan gesteld worden dat ze een verrijking zijn in de bestaande theoriegebied over de processtappen voor de invoering van ZST's.

Allereerst is het relevant om vast te stellen dat in de praktijk de processtappen in algemene zin niet overeenkomt met de fasering van Visser & Bunjes (1995). Visser & Bunjes presenteren een stappenplan waarin zij beschrijven dat een organisatieverandering die verschillende fases doorloopt. Echter, de werkelijkheid laat zien dat de organisatieverandering op Avans Hogeschool niet netjes geordend en niet opeenvolgend is verlopen.

Ten tweede kan geconcludeerd worden dat mede door de organische aard van het geheel, de organisatieverandering incrementeel is verlopen. Hierdoor is ondermeer moeilijk vast te stellen wie welk besluit wanneer heeft genomen. Kortom kunnen de volgende lessen getrokken worden uit de empirie wat betreft de processtappen voor de invoering van ZST's:

- De organisatieverandering verloopt veelal organisch. De invoering van ZST's in een organisatie verloopt niet netjes geordend en niet opeenvolgend, maar eerder parallel.
- Een organisch proces naar het werken met zelfsturende team zorgt voor veel draagvlak. Zowel de onderwijsmanager als de docenten voelen zich betrokken bij het geheel. Dit zorgt voor een samenspel tussen de twee partijen.

Tabel 9 Analyse processtappen

Processtappen	Analyse
1. Oriëntatie en analyse	Onderwijsmanager: aangetroffen Docenten: aangetroffen
2. Visieontwikkeling	Onderwijsmanager: niet aangetroffen want niet werkzaam toen bij Avans Docenten: niet aangetroffen in verband met de organische karakter van de verandering
3. Voorbereiding en ontwerp	Onderwijsmanager: niet aangetroffen Docenten: niet aangetroffen
4. Transitie	Onderwijsmanager: aangetroffen Docenten: aangetroffen
5. Evaluatie	Onderwijsmanager: niet aangetroffen Docenten: niet aangetroffen

Aandachtspunten

Er zijn een aantal punten opgenoemd die volgens de respondenten om aandacht vragen. Allereerst vinden de medewerkers dat de organische wijze voor veel draagvlak zorgt. Het moet niet van bovenaf gearachuteerd worden, maar het moet meer een totstandkoming zijn met elkaar. De grote mate van autonomie en de gedeelde verantwoordelijkheid is iets wat vanzelfsprekend wordt. Doordat iedereen toevoeging heeft is er sprake van een lage mate van weerstand. In het verlengde hiervan is de bereidheid van medewerkers om op deze manier te werken dus van belang.

Er is wel een verschil in de belevingswereld van de onderwijsmanager en de docenten. Over het algemeen zijn beide groepen zeer tevreden over de werksfeer en de onderlinge verhoudingen. Echter, deze twee groepen noemen verschillende punten op als het gaat om reflectie. Als het gaat om de onderwijsmanager vindt zij dat de docenten nog (te) veel kijken naar het management. Docenten werken zelfsturend en zijn resultaatverantwoordelijk, maar ze geven ook aan dat ondanks ze het zelf wel weten, toch behoefte hebben aan bevestiging. De docenten hebben behoefte aan sturing. Niemand heeft echt een totaal overzicht en daarom treedt het management op als een soort 'bewaker'. De docenten geven eveneens aan dat er veel overlap is tussen de blokken, en dat men moet uitkijken dat teams van blokken niet teveel op hun eigen 'eilandje' gaan zitten. De docenten geven ook aan dat zij kampen met een grote werkdruk. Het werk kan wel maar er gaat heel veel van je vrije tijd in zitten. Een docent had vroeger minder verantwoordelijkheden en door ZST's zijn er meer verantwoordelijkheden en coördinatietaken bij gekomen.

De vele informele lijnen en interactie tussen docenten, wat overigens over het algemeen als prettig wordt ervaren, kunnen ook een keerzijde hebben. Namelijk dat bepaalde docenten die al een geruime tijd bij de Hogeschool werken, een rol krijgen als 'vraagbaken'. Zij worden dan benaderd door collega's met vragen wat formeel niet tot zijn/haar takenplaatje hoort.

Wat betreft de studenten gaat het om geheel andere zaken. De student krijgt niet echt iets mee van wat er gebeurt achter de schermen. Hierdoor kan er niet veel worden gezegd over de manier van werken van de Hogeschool. De punten die zijn aangekaart door de studenten gaan over de praktische gang van zaken. Hier kan gedacht worden aan de tentamens, rooster, de stof die ze voorgelegd krijgen en de beoordelingen van docenten. De studenten krijgen hoorcolleges en werkcolleges en als een docent uitvalt in verband met ziekte dan worden zij opgevangen door een invaller.

Analyse aandachtspunten

Binnen deze subparagraaf wordt er een analyse gegeven op de aandachtspunten die opgesteld zijn vanuit de theorie en per item (van de aandachtspunten) wordt behandeld in hoeverre deze aanwezig is binnen Avans Hogeschool HRM. Vervolgens wordt gekeken of er eventuele aanvullende aandachtspunten geïdentificeerd kunnen worden. Bij het coderen is er rekening gehouden met de vijf items en per item is er gekeken naar de definitie. Bij de data-analyse is tevens gekeken naar de uitspraken van de respondenten en deze werd ondergebracht onder de desbetreffende item/code. Als bijvoorbeeld een respondent een uitspraak deed over de weerstand, werd dit geplaatst onder item 3. Weerstand. Zo werd systematisch een overzicht gecreëerd.

1. Veranderen

Binnen Avans Hogeschool HRM was de noodzaak om te veranderen aanwezig. Iedereen was betrokken bij de invoering van ZST's. Dit uit zich in de volgende uitspraak door één van de docenten: *'De organisatie werd complexer, minder te overzien en groter waardoor er afstemmingsproblemen ontstonden. De directie kon het geheel niet topdown sturen en toen kwamen de ideeën van nature naar boven. Het was een samenspel tussen de uitvoerende team docenten en het management.'* Het is voor de invoering van ZST's relevant dat met name in het topmanagement de betrokkenheid en ambitie aanwezig is. De onderwijsmanager werkt pas anderhalf jaar bij Avans en kan dus weinig vertellen over hoe het proces precies is verlopen. Zij zegt hierover het volgende: *'Ik werk pas anderhalf bij Avans en kan weinig vertellen over hoe het precies verlopen is. Heb ook niet eerder bijgestuurd.'* Hoewel de huidige onderwijsmanager niet aanwezig was in de tijd dat er een omslag gemaakt werd kan uit de uitspraken van de docent opgemaakt worden dat de ambitie om te veranderen destijds aanwezig was.

2. Managen

Het gaan werken met ZST's vergt grote veranderingen in het management. De vraag die rijst is wat gebeurt er met de mensen in managementfuncties? Een hiërarchische stijl van leidinggeven past niet in een organisatie dat werkt met ZST's. Binnen Avans Hogeschool HRM heeft het management geen prominente rol in de dagelijkse werkzaamheden van docenten. De docenten ervaren veel vrijheid in hun functioneren en geven aan dat het management alleen te pas komt als zij er samen niet uit komen. De docenten geven het volgende aan: *'Het management is niet aanwezig op de alledaagse werkvloer maar heeft meer een faciliterende rol. Wij kennen veel vrijheid in ons functioneren. Inhoudelijk bemoeit het management niet met de werkzaamheden, coördinatie of onderlinge afspraken. Zij sturen veel meer op de output.'* Hieruit blijkt dat er nog wel de functie van onderwijsmanager binnen de opleiding bestaat, maar met een takenpakket dat rekening houdt met ZST's. De onderwijsmanager zegt het volgende over haar rol in het geheel: *'Wij bemoeien ons niet met de invulling van de professional, de professionals zijn vrij om te bepalen hoe zij hun doelstellingen gaan realiseren.'*

Er is één kanttekening dat geplaatst kan worden. De onderwijsmanager geeft aan dat de docenten toch behoefte hebben aan een bepaalde bevestiging. Zij zegt het volgende hierover: *'De docenten kijken nog veel naar het management. Ze zijn een beetje dubbel: enerzijds geven ze aan dat ze het zelf wel weten maar ze hebben toch bevestiging nodig. Ze hebben toch behoefte aan sturing, want anders gaan mensen te veel hun gang en dat is niet aan onwil maar er zijn een aantal kaders en er zijn docenten die zich niet houden aan deze kaders. Blijkbaar is er niemand die het totaal overzicht heeft.'* Dit wordt ook beaamt door één van de docenten, die zegt namelijk het volgende: *'Er zijn soms dingen die moeten gebeuren en dat is wel erg lastig omdat het om overkoepelende zaken gaat en er moet gezorgd worden dat zulke zaken toch bij iemand worden belegd.'* Kortom kan geconcludeerd worden dat het werken met ZST's veranderingen vraagt in het management, een hiërarchische stijl van leidinggeven past niet in een dergelijke organisatie. Tevens moet er wel opgelet worden dat taken die blok/jaaroverstijgend zijn, toch nog bij iemand wordt belegd die het overzicht in de gaten houdt. Docenten hebben kennelijk toch behoefte aan een bepaalde houvast en sturing afkomstig van het management.

3. Weerstand

Zoals eerder is genoemd in dit onderzoek heeft een organisatie in een veranderingstraject meestal te maken met weerstand van medewerkers. In het geval van Avans Hogeschool HRM tonen de medewerkers in eerste instantie geen weerstand. De onderwijsmanager heeft geen uitspraken gedaan met betrekking tot weerstand van de docenten, hieruit kan opgemaakt worden dat er geen sprake is van weerstand. Zij heeft een positief beeld bij het functioneren van de docenten. Dit uit zich in de volgende uitspraak: *‘Constatering is dat docenten goeie professionals zijn en elkaar opzoeken en goed kunnen samenwerken en daardoor automatisch les geven. Wij hebben fantastische teams en ben trots op onze mensen en zij zijn ook trots op hun directie.’* Hieruit blijkt dat er wederzijdse tevredenheid is. De docenten geven eveneens aan dat er geen sprake is van weerstand. Eén van de docenten zegt het volgende hierover: *‘Grote les die je hieruit leert is dat de organische wijze voor veel draagvlak zorgt. Het moet niet van bovenaf worden geparachuteerd, het is een totstandkoming met elkaar en grote mate van autonomie en gedeelde verantwoordelijkheid is iets wat vanzelfsprekend is. Door deze wijze vind je elkaar. Omdat we allemaal toevoegingen hebben is er sprake van geen tot weinig weerstand.’* Al met al kan geconcludeerd worden dat in de case van Avans Hogeschool HRM geen sprake is van weerstand en dat het te maken heeft met de organische wijze van de organisatieverandering, waardoor er veel draagvlak is.

4. Systemen

De invoering van ZST's vraagt een verschuiving in de systemen. Hieronder wordt per systeem kort beschreven wat de huidige staat is binnen Avans Hogeschool.

a. Selectie

Op het gebied van het selecteren van nieuwe mensen zegt de onderwijsmanager het volgende: *‘In algemene zin moet men al bij het aannemen van nieuwe mensen goed kijken naar de kwaliteit. Zijn ze eigenwijs genoeg om voor de klas te staan, zelfstandig, nieuwsgierig, leergierig om continu te veranderen, ontwikkelen en te verbeteren. Maar aan de andere kant moeten deze mensen ook samenwerkingsgericht zijn. Docenten hebben competenties nodig zodat ze professioneel kunnen werken maar ook samenwerkingsgericht zijn.’* Hieruit blijkt dat bij het aannemen van nieuw personeel er gekeken wordt of zij kunnen functioneren in een ZST en dat daar andere criteria voor gelden.

b. Training

In de theorie wordt gesteld dat een nieuw manier van werken ook weer nieuwe vaardigheden en kennis vraagt. In Avans Hogeschool wordt er veel geschoold maar niet specifiek voor het werken in ZST's. De onderwijsmanager zegt het volgende hierover: *‘Er wordt enorm veel geschoold binnen Avans, elk docent krijgt trainingen en cursussen. Ze worden ook begeleid door andere docenten in het lesgeven, vooral in de eerste jaren wordt er feedback gegeven. Er worden geen cursussen gegeven voor het werken in een zelfsturende team, dat gaat gewoon vanzelf. Het zijn professionals en die regelen dat gewoon met elkaar.’* Kortom kan geconcludeerd worden dat in de praktijk niet noodzakelijk is dat er wordt geschoold om te kunnen werken in een ZST.

c. Beoordeling

In een ZST hebben de medewerkers derhalve een eigen mening over hun functioneren. Zoals de teamleden als de eventuele klant kan betrokken worden in deze beoordeling. Binnen Avans Hogeschool HRM wordt de beoordeling van docenten als volgt uitgevoerd. Een nieuw docent wordt aangenomen en na een jaar wordt er informatie ingewonnen bij collega's en studenten (d.m.v. evaluatieformulieren) over het functioneren. Docenten wonen dus elkaars lessen bij en beoordelen zo elkaar. De onderwijsmanager heeft hierover haar kritiek geuit, namelijk het volgende: *'Avans evalueert docenten niet als zij een vast contract hebben en dat is heel jammer. Er is wel een nieuw methodiek afgesproken binnen de opleiding dat elk docent elk jaar (i.p.v. om de drie jaar) verplicht is om een bezoek te brengen aan een les van een collega en feedback te geven hierover.'* Het management betreft dus de docenten wel bij de beoordeling maar zij vinden het nog te summier en hebben graag een frequentere wijze van beoordelen.

d. Belonen

Er kan beloofd worden op het bereiken van organisatiedoelen en vaardigheden. Tijdens de interviews kwam niet ter sprake over hoe Avans Hogeschool HRM omgaat met het belonen van haar medewerkers. Zowel de onderwijsmanager als de docenten hebben geen uitspraken gedaan omtrent de beloningen.

5. Interactie

Het kan zijn dat een team zo (h)echt wordt dat het zich isoleert van de rest van de organisatie. In het geval van Avans Hogeschool HRM is in eerste geen sprake van verkokering. Dat komt mede dat docenten aan verschillende teams deelnemen en soms ook wel tegelijkertijd. Het circuleert dus heel erg. Hoewel de onderwijsmanager afstand heeft van de dagelijkse werkvloer reflecteren zij wel op de zelfsturing van docenten. Zij zijn continu bezig met de verbetering van de kwaliteit en de kwaliteit van samenwerken. De onderwijsmanager wil dat de opleiding constant werkt aan de verbetering van kwaliteit en dat zij daarover in gesprek blijven. De volgende uitspraak laat dit zien: *'Onlangs is er een kick-off geweest over het functioneren van ZST's. Voor mij gaat het om de kwaliteit dat verbeterd moet worden. In dat kader wil ik ook dat de kwaliteit van samenwerken ook verbeterd moet worden. In welke mate kan de zelfsturing die we nu hebben optimaliseren en anders organiseren zodanig dat we de kwaliteit kunnen versterken en de directies kunnen ontlasten.'* Al met al kan geconcludeerd worden dat er constant gewerkt wordt aan de interactie om zo de cohesie te behouden en te onderhouden.

Aanvullende aandachtspunten

Door het literatuuronderzoek over de aandachtspunten betreffende de invoering van ZST's en het empirische onderzoek, kunnen er aanvullende aandachtspunten opgesteld worden die niet zijn opgenomen in de theoriegebieden. Deze aanvullingen zijn niet onder te verdelen in de opgestelde codes en zodoende kan gesteld worden dat ze een verrijking zijn in de bestaande theoriegebied over de aandachtspunten bij de invoering van ZST's. De volgende lessen kunnen getrokken worden uit praktijkervaringen met ZST's:

- De docenten blijven behoefte hebben aan een bepaalde sturing vanuit het management. Zij hebben bevestiging nodig.
- Omscholen van docenten is niet nodig omdat professionals zijn en die regelen de samenwerking met elkaar.
- Om de samenwerking te intensiveren is het aan te raden om iemand aan te stellen die overzicht heeft over een heel jaar en die ervoor zorgt dat er wordt gekeken naar het lange termijn.
- Door de vele informele lijnen kan het zo zijn dat sommige docenten zaken voorgeschoteld krijgen die eigenlijk niet bij hun takenpakket horen. Hierdoor ervaren de docenten het werk als te veel en te zwaar.
- Door veel (te veel) tijd te steken in het inwerken van mensen en verbeteringen treffen op het gebied van het curriculum kan men de risico lopen dat ze minder tijd over hebben om op de reflectie zitten.
- Het cultuur binnen een organisatie is van belang voor het werken met ZST's. De bereidheid en de houding van medewerkers zijn bepalend voor het slagen.
- Wederzijds tevredenheid (het management <--> docenten) zorgt voor verbetering in de kwaliteit. Als men genoeg vrijheid krijgt om het op hun manier te doen, wordt er een kwaliteitsslag op het samenwerken behaald.

Tabel 10 Analyse aandachtspunten

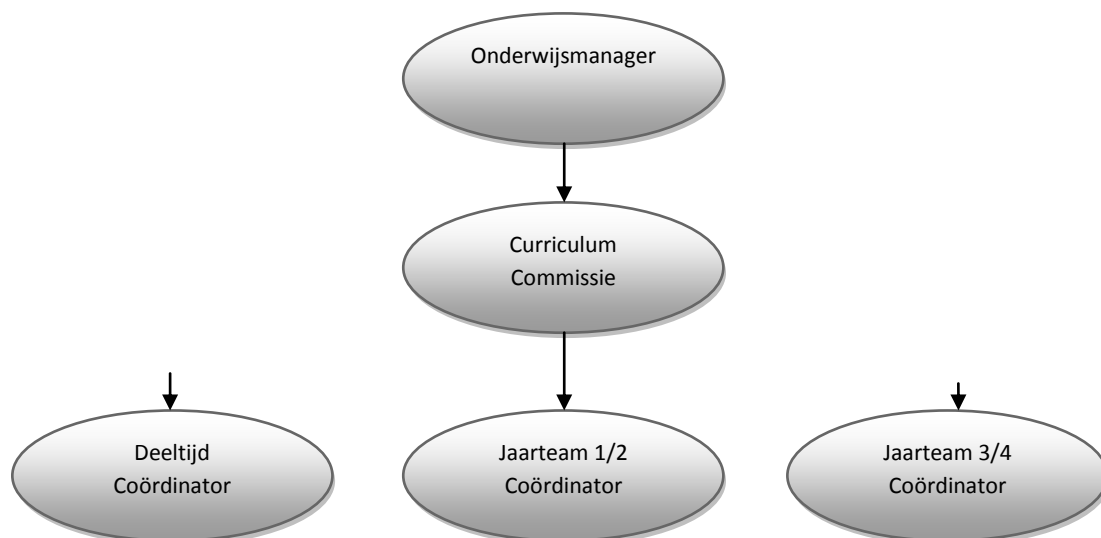
Aandachtspunten	Analyse
1. Veranderen	Onderwijsmanager: aangetroffen Docenten: aangetroffen
2. Managen	Onderwijsmanager: aangetroffen Docenten: aangetroffen maar zoekt nog enigszins bevestiging van het management
3. Weerstand	Onderwijsmanager: niet aangetroffen Docenten: niet aangetroffen
4. Systemen a. Selectie b. Training c. Beoordeling d. Belonen	Onderwijsmanager: selectie en beoordeling aangetroffen maar training en belonen niet aangetroffen Docenten: niet aangetroffen
5. Interactie	Onderwijsmanager: aangetroffen Docenten: aangetroffen

4.3.2 Case Hogeschool Rotterdam SPH

Begincondities

Binnen de opleiding SPH zijn er momenteel drie teams: team deeltijd, teamjaar 1/2 en teamjaar 3/4. Boven deze teams hangt de curriculumcommissie en daarboven staat de onderwijsmanager. Hij is eindverantwoordelijk voor alles wat er gebeurt binnen de opleiding. De onderwijsmanager is integraal verantwoordelijk voor de opleiding SPH. Leiderschap is niet echt topdown want daar is de opleiding te groot voor. Echter, de onderwijsmanager heeft wel de uiteindelijke beslissingsbevoegdheid. De commissie geeft de opdrachten aan de teams in grote lijnen. Elk team heeft een coördinator die zelf ook deel uit maakt van het team. Op deze manier wordt er getracht de verantwoordelijkheid zo laag mogelijk in de organisatie te plaatsen. De coördinatorschap is geen lijnfunctionaris. De coördinator is gemandateerd door de onderwijsmanager en is een bindingsfactor tussen docenten en onderwijsmanager. Zij krijgen één dag in de week om coördinatiewerk te doen. Dit jaar is er voor het eerst begonnen met meer verantwoordelijkheid te leggen bij de coördinatoren en de onderwijsmanager loopt langs (informeel) om te vragen hoe het gaat. Dit doet hij zodat hij toch nog een beetje kan monitoren. Hieronder een simpele overzicht van de organogram.

Figuur 5 Organogram opleiding SPH



De docenten zijn op de alledaagse vloer meer bezig met de praktische zaken. Ze werken als het ware al 'zelfsturend' maar toch niet helemaal, omdat er nog veel wordt gedictreed vanuit het management. Het idee van zelfsturing vinden de docenten logisch, namelijk dat je verantwoordelijk bent voor je eigen afdeling en werk. De taken zijn duidelijk verdeeld en zijn formeel vastgelegd. Op het gebied van teamrollen is het nog vaak zoeken en qua teamvorming is het ook nog niet echt een team. Iedereen is veelal bezig met zijn eigen 'takenpakket' en zo is er weinig overzicht op de opleiding als geheel. Om echt zelfsturend te werken moeten de lijnen tussen functionarissen zo kort mogelijk gehouden worden en moet de boel zo veel mogelijk in eigen hand gehouden worden. Het teamwerken verloopt zowel formeel als informeel. De docenten hebben vaste werkplekken en de kamer is bijna het team, dus de lijnen zijn heel kort en dit vinden de docenten prettig. De

verschillende rollen in een team heeft sterk te maken met het karakter en misschien ook wel de leeftijd van een persoon, aldus de docenten. In een team werken er ongeveer 10 mensen, waarvan één docent de coördinator is. De coördinator is geen lijnfunctie en heeft geen rechtstreeks invloed, maar kan wel indirect invloed uitoefenen door middel van ideeën. De coördinator schrijft voor (en met) het team het jaarplan.

Analyse begincondities

Binnen deze subparagraaf wordt er een analyse gegeven op de begincondities die opgesteld zijn vanuit de theorie en per item (van de begincondities) wordt behandeld in hoeverre deze aanwezig is binnen Hogeschool Rotterdam SPH. Vervolgens wordt gekeken of er eventuele aanvullende begincondities geïdentificeerd kunnen worden. Bij het coderen is er rekening gehouden met de negen items en per item is er gekeken naar de definitie. Bij de data-analyse is tevens gekeken naar de uitspraken van de respondenten en deze werd ondergebracht onder de desbetreffende item/code. Als bijvoorbeeld een respondent een uitspraak deed over het takenpakket, werd dit geplaatst onder item 1. Compleet takenpakket. Zo werd systematisch een overzicht gecreëerd.

1. Compleet takenpakket

Binnen Hogeschool Rotterdam heeft de onderwijsmanager alle beslissingsbevoegdheden. De onderwijsmanager zet de grote lijnen uit. De onderwijsmanager sprak niet expliciet over een compleet en afgebakend takenpakket. Hij zei enkel dat iedereen wel een vast takenpakket heeft, maar dat de docenten wel betrokken zijn bij het geheel. De bovenstaande uit zich in de volgende uitspraak van de onderwijsmanager: *'De docenten in een team kunnen ook in een andere team les geven. Dus er is geen sprake van verkokering. Iedereen rouleert overal en heeft overal taken. De docenten hebben wel een vaste takenpakket maar je bent wel betrokken bij het geheel.'* De docenten geven eveneens aan dat de taken duidelijk verdeeld zijn en dat het formeel vastgelegd is. Hierover is het volgende gezegd door één van de docenten: *'De takenpakket van docenten is te veel waardoor verkokering van individuen ontstaat in een team. Ik denk dat er zoveel taken zijn dat het verfrommeld. Je krijgt een soort gehaast verstrooidheid en er is niet genoeg focus op de kerntaak.'* Hieruit kan opgemaakt worden dat de taken compleet zijn in die zin dat het 'veel' is. Ook kan gesteld worden dat de taken afgebakend zijn doordat iedereen bezig is met zijn eigen 'takenplaatje' waardoor makkelijk verkokering van individuen is ontstaan.

Opvallend is dat in deze case (waarbij ze niet werken met ZST's) de docenten tegen dezelfde obstakels aanstuiten als de docenten in de case van Avans Hogeschool. De docenten kampen met een te grote werkdruk en dit heeft invloed op de samenwerkingsgerichtheid m.a.w. er ontstaat verkokering. Hoewel de takenpakket compleet en afgebakend is, is het te veel. De docenten geven aan dat iedereen met zijn eigen taak bezig is en dat hierdoor weinig *teamspirit* is. Wat in deze case ook opvallend is, is dat de onderwijsmanager stelt dat er geen sprake is van verkokering, terwijl de docenten dat wel ervaren. Ondanks dat de onderwijsmanager (veel) aanwezig is op de werkvloer en veel bijstuurt en coördineert, weet hij niet wat er speelt onder de docenten en heeft hij geen kijk op de pragmatische belemmeringen in hun functioneren.

2. Onderlinge afhankelijkheid

De onderwijsmanager heeft weinig gezegd over de onderlinge afhankelijk en het teamproces van de docenten. Hij stelt alleen (zie punt 1) dat het dagelijkse werk van de docenten in een team gebeurt, maar dat iedereen rouleert en dus betrokken is bij het gehele opleiding. Ook hier geven de docenten wat anders aan dan de onderwijsmanager. Zij ervaren geen teamvorming of *teamspirit*. Dit blijkt uit de volgende uitspraak van de docent: *'Qua teamvorming is het nog geen team vind ik. Docenten zijn niet bezig met de teamtaken maar meer met hun eigen dingetje. Er is weinig teamgevoel.'* De docenten vinden dus dat iedereen bezig is met zijn eigen takenpakket en minder met de teamtaak. De twee docenten die geïnterviewd zijn zitten in dezelfde team (jaarteam 3/4), zij geven aan dat in het team dat zij zitten er wel sprake is van een prettige samenwerking is. Hierover is het volgende gezegd: *'Ik zou wel willen werken met echte zelfsturende teams. In de team waar ik nu zit zeker, omdat dat zeer inspirerende mensen zijn die mij ook een kans geven om mijn steentje bij te dragen in het verbeteren van het onderwijs en om over visie na te denken. In de team waar ik eerst in zat niet.'* Deze prettige samenwerking slaat op het feit dat er veel interactie is onderling en dat men elkaar ondersteunt in de taken. Al met al is er wel een bepaalde mate van tevredenheid over de samenwerking, maar dat ligt sterk aan in wat voor team men zit.

3. Brede inzetbaarheid

Tijdens de interviews kwam sterk naar voren dat de docenten vinden dat ze voor meerdere taken inzetbaar zijn. Zo gaf één van de docenten aan dat de docenten taken zelf oppakken, indien een teamlid wegvalt. In principe is dit zelfsturend maar de docent gaf aan dat de informatiestroom ingewikkeld verloopt. Dit kan namelijk helderder vindt hij. In geval van ziekte van een docent is het zo dat hij/zij zich ziek meldt en dat komt in een zogeheten meldkrant. De desbetreffende docent meldt zich ook bij de onderwijsmanager en hij 'kiest' iemand uit om in te vallen, ondanks dat de docenten elkaar (informeel) opzoeken en vragen om in te vallen. De docenten vinden de informatiestroom onhandig want je krijgt een soort extra lijn. Dit uit zich in de volgende uitspraak: *'Bij uitval van een docent pakken de docenten dat zelf op. Maar de informatiestroom verloopt ingewikkeld. Dat kan helderder. Door de melding in de meldkrant en jezelf nog melden bij de onderwijsmanager ontstaat er een soort extra lijn, wat in mijn optiek niet nodig is.'* De onderwijsmanager geeft net als de docenten aan dat zij breed inzetbaar zijn. De docenten in een team bijvoorbeeld jaarteam 3/4 kan ook les geven in jaarteam 1/2.

Al met al kan gesteld worden dat de docenten meer een flexibele werkverdeling willen hebben met zo min mogelijke informatiestromen. De onderwijsmanager is tevreden over de brede inzetbaarheid van docenten maar geeft als kanttekening aan dat hij zich afvraagt hoe ver de opleiding kan gaan als het gaat om werken met ZST's. Dit vertelt hij in de volgende uitspraak: *'Ik weet niet hoe ver we kunne gaan als het gaat om werken met zelfsturende teams. Ze werken als het ware zelfsturend maar het is het net niet omdat ik nog alle beslissingsbevoegdheid heb. Ik wil wel graag dat de docenten Damen de opleiding dragen en dat ik meer afstand neem,'* aldus de onderwijsmanager.

4. Teamomvang

De onderwijsmanager heeft niet veel gezegd over de teamomvang, enkel dat er drie teams bestaan met daarbovenop de curriculumcommissie en hijzelf als hoofd van de opleiding. Het aantal docenten binnen de teams varieert tussen de 8 en 20 leden. De docenten geven aan dat zij het liefst werken met een team met niet meer dan 10 leden. Deze maximum houdt het teamwerken overzichtelijk. Opvallend is dat één van de docenten aangaf dat het belangrijk is om een vaste werkplek te hebben (i.p.v. flexplekken) en dat het de samenwerking bevordert als men met zijn team in één ruimte zitten. Hierover zegt de docent het volgende: *'Gelukkig werken wij niet met flexplekken en heeft elk docent zijn eigen plek en kamer. Studenten hebben ook een vaste honk nodig, zij moeten kunnen weten waar een docent zit. Docentenwerk is heel veel overwegingen maken en als je in een kamer zit met collega's waarbij dat kan, verhoogt het de kwaliteit en de samenwerkingsgerichtheid.'*

Hieruit kan ook opgemaakt worden dat hij vindt dat docenten veel overwegingen moeten maken en als een docent met zijn team in een kamer zit waarbij zaken besproken kunnen worden, verhoogt dit de kwaliteit.

5. Voldoende regelmogelijkheden

Zowel de onderwijsmanager als de docenten geven aan dat de onderwijsmanager alle beslissingsbevoegdheid heeft. Hieruit kan opgemaakt worden dat de zelfstandigheid van de teams niet de ruimte krijgt. Uit de interviews kwam naar voren dat de docenten in principe de dagelijkse taken zelfstandig uitvoeren, maar ondanks deze (pseudo)zelfstandigheid de onderwijsmanager de docenten dicteert over wat ze wel en niet moeten doen. Deze manier van sturing kwam expliciet naar voren in de volgende uitspraak van één van de docenten: *'We werken soort van zelfsturend maar het is niet echt volledig zelfsturend, want in een zelfsturende team bepalen de docenten zelf wie wat voor taken gaan doen. Dat is niet zo bij ons. De taken worden van hoger hand toegewezen. Het is niet zo dat wij zelf mogen uitzoeken hoe wij het willen invullen.'* De docenten willen zichzelf graag zelfsturend zien, maar het lijkt erop dat ze te veel bezig zijn met de taken en het dagelijkse reilen en zeilen, dan met het groepsproces waardoor er geen eendracht ontstaat (zie punt 2).

6. Interne en externe coördinatie

Over het algemeen verzorgt het team zoveel mogelijk zelf de afstemming binnen het team. Er is één jaarcoördinator aangesteld door de onderwijsmanager. De onderwijsmanager gaf aan dat de coördinator geen beslissingsbevoegdheid heeft, de coördinator is gemandateerd door de onderwijsmanager om te sturen. De coördinator is enkel een bindingsfactor tussen de docenten en de onderwijsmanager. Dit uit zich in de volgende uitspraak van de onderwijsmanager: *'Coördinator heeft geen beslissingsbevoegdheid en is door mij gemandateerd om te sturen. Ik blijf opperhoofd en de docenten vallen onder mijn verantwoordelijkheid. De coördinator is een bindingsfactor tussen docenten en mijzelf.'* Hieruit kan geconcludeerd worden dat intern een aanspreekpunt aanwezig is, namelijk de coördinator.

De docenten gaven ook aan dat ze intern zelf de afstemming verzorgen. De docent zegt het volgende over de interne coördinatie: *'Ik vind dat we redelijk zelfsturend zijn. Ik heb niet echt zicht op wat de onderwijsmanager doet maar stel dat de onderwijsmanager een week wegvalt dan draait de toko redelijk door.'* Hieruit blijkt dus dat de docenten zelf afstemmen naar gelang van omstandigheden.

Wat opvallend is, is dat er niet gesproken is over de afstemming met de omgeving. Er werd veelal gesproken over de coördinatorschap en de interne afstemming. De onderwijsmanager loopt tegen andere zaken aan dan de docenten, wat in eerste instantie logisch is. Maar het lijkt erop dat beide partijen niet echt op de hoogte zijn wat er speelt binnen hun werkdomein en de obstakels waar ze tegenaan lopen. Ze zijn veelal bezig met hun eigen opereren en uitdagingen.

7. Middelen

De teams zijn in een ruimtelijke indeling herkenbaar. De geïnterviewde docenten gaven aan dat zij met hun team in één kamer zitten. Wat er leeft onder de docenten kwam sterk naar voren in de interviews. Er is sprake van veel sociale contacten en interne communicatie. De docenten geven ook aan dat het sterk ligt aan de mate van de 'klik' tussen de teamleden. Niet iedereen kan door één deur en dat vergt veel van de professionaliteit van docenten. Dit uit zich in de volgende citaat: *'In mijn huidige team wordt veel zaken besproken, bijvoorbeeld als een docent 'gefaald' heeft in zijn optiek wordt het besproken met het team. Dat is een verschil met het team waar ik eerst in zat. Dit is een warm bad, dus de klik met de teamleden is heel erg belangrijk voor mij. Er kan anders gedacht worden in een team door iedereen maar er moet wel een menselijke klik zijn,'* aldus één van de docenten.

De eigen middelen en informatiestroom zijn beperkt door de hoge mate van beslissingsbevoegdheid van de onderwijsmanager. De onderwijsmanager geeft aan dat het een uitdaging blijft om te zorgen dat de docenten de opleiding dragen en dat hij meer afstand moet nemen. De onderwijsmanager wilt graag dat het gemeenschappelijke doel en werk wordt gestimuleerd. Hieruit kan gesteld worden dat er geen eendracht is tussen en binnen de teams. Het werken gebeurt individualistisch. De bovenstaande obstakels zijn belemmeringen in het werken met ZST's.

8. Minimale specificatie

Uit de interviews met de onderwijsmanager en de docenten kwam sterk naar voren dat docenten moeten functioneren in kaders die geschapen zijn door de onderwijsmanager. De docenten moeten elke beslissing terugkoppelen aan de onderwijsmanager en hij heeft de uiteindelijke zeggenschap. Dit komt voort uit de volgende uitspraak van de onderwijsmanager: *'De coördinator zorgt dat alles op de agenda komt en dat de taken goed verdeeld worden binnen het team. Met het verdelen geldt wel de voorwaarden dat alles teruggekoppeld wordt aan mij.'* De docenten zijn zelfstandig maar voordat zij überhaupt iets zelfstandig kunnen doen moeten ze toestemming krijgen van de onderwijsmanager, waardoor hun zelfstandigheid in het geding komt. Dus de beheer- en stuursystemen op de opleiding sluit niet aan op de zelfstandigheid van het team. Het teamwerken wordt hierdoor

niet gestimuleerd en hierdoor ontstaat er verkokering tussen de docenten. Al met al kan gesteld worden dat er geen sprake is van een minimale specificatie. De onderwijsmanager heeft naast zijn bestuurstaken ook operationele taken, waardoor er allerlei losse stukken ontstaan en niet alle neuzen één kant opwijzen.

9. Beloningssystemen

Uit de interviews is gebleken dat zowel de onderwijsmanager als de docenten spreken van een individualistische werkwijze. De docenten zijn veelal bezig met hun eigen takenpakket en kijken niet naar het geheel of het functioneren van een team. De docenten worden afgerekend op hun eigen functioneren en er is geen groepsbeoordeling. Dit kan één van de verklaringen zijn dat iedereen op zijn eigen 'eilandje' zit en dat er weinig sprake is van samenwerkingsgerichtheid. Opvallend is dat beide partijen dit anders benaderen. De docenten vinden dat er weinig teamspirit is, terwijl de onderwijsmanager het teamwerken wel ziet en vindt dat docenten goed werken in een team. Dit kan te maken hebben dat de onderwijsmanager een positief beeld probeert te schetsen over de opleiding. Tevens kan het te maken hebben dat desondanks de onderwijsmanager dicht bij de dagelijkse werkvloer zit, deze signalen niet ziet of oppakt. De onderwijsmanager plaatst enkel de kanttekening dat hij het teamwerken graag wilt terugzien in de beoordelingen, dit gebeurt namelijk niet.

Aanvullende begincondities

Door het literatuuronderzoek over de begincondities voor de invoering van ZST's en het empirische onderzoek, kunnen er aanvullende begincondities opgesteld worden die niet zijn opgenomen in de theoriegebieden. Deze aanvullingen zijn niet onder te verdelen in de opgestelde codes en zodoende kan gesteld worden dat ze een verrijking zijn in de bestaande theoriegebied over de begincondities voor de invoering van ZST's. In navolging van begincondities 10 en 11, kunnen begincondities 12, 13 en 14 opgesteld worden. Deze zijn:

12. De professional: De onderwijsmanager moet zorgen dat de docenten het gevoel krijgen dat zij de professionals zijn, zodat er minder een 'schoolse wijze' van sturen ontstaat, wat weer leidt tot meer samenwerkingsgerichtheid.
13. Werkdruk: De beleefde werkdruk verlagen door meer samen te doen als team, hierdoor krijg je meer teamspirit.
14. Beoordelen: Docenten bevorderen het teamspirit als zij elkaar in het teamwerken stimuleren en elkaar beoordelen in hun functioneren.

Tabel 11 Analyse begincondities

Begincondities	Analyse
1. Compleet takenpakket	Onderwijsmanager: niet aangetroffen Docenten: niet aangetroffen
2. Onderlinge afhankelijkheid	Onderwijsmanager: niet aangetroffen Docenten: niet aangetroffen
3. Brede inzetbaarheid	Onderwijsmanager: aangetroffen Docenten: aangetroffen
4. Teamomvang	Onderwijsmanager: aangetroffen Docenten: aangetroffen
5. Voldoende regelmogelijkheden	Onderwijsmanager: niet aangetroffen Docenten: niet aangetroffen maar wel voldoende regelmogelijkheden in verhouding met het dagelijkse werk
6. Interne en externe coördinatie	Onderwijsmanager: aangetroffen in relatie tot de externe coördinatie en specifieke interne coördinatie Docenten: aangetroffen in relatie tot interne coördinatie
7. Middelen	Onderwijsmanager: aangetroffen maar beschikt over alle bevoegdheden Docenten: aangetroffen maar ervaart beperkingen door de kaders die geschapt zijn vanuit de opleiding
8. Minimale specificatie	Onderwijsmanager: niet aangetroffen Docenten: niet aangetroffen
9. Beloningssystemen	Onderwijsmanager: niet aangetroffen Docenten: niet aangetroffen

Teamsamenstelling

Opvallend is dat in deze case net zoals in de case van Avans Hogeschool gesproken wordt over de mate van bereidheid en draagvlak van docenten en hoe dit in verhouding staat tot het werken in een zelfsturende team. De menselijke relatie wordt in deze case sterk benadrukt. Één van de docenten zegt hierover: *'Je merkt wel in een team dat altijd dezelfde mensen onderling informeel dingen oppakken, de rest vraag ik bijna nooit wat. Dit heeft verschillende redenen, namelijk of ze zijn te druk, of werken te weinig etc...Het is prettiger samenwerken zo omdat je een prettige wisselwerking krijgt.'* Kortom kan na aanleiding van deze case (in tegenstelling van de case Avans Hogeschool) wel gesteld worden dat de onderlinge sociaal psychologische verhoudingen tussen docenten relevant zijn voor de werksfeer. Echter heeft dit weinig te maken met dat de teamsamenstelling een voorwaarde moet zijn voor het succesvol invoeren van ZST's. De sociaal psychologische verhoudingen tussen docenten gelden zowel in een organisatie dat werkt met ZST's als een organisatie dat niet werkt met ZST's.

Processtappen

In deze case is er geen sprake van een organisatieverandering met betrekking tot het werken met ZST's. Echter zit de opleiding in een de 'beginfase' van een organisatieverandering. De opleiding werkt als het ware al met ZST's maar het is het toch 'net' niet. Dit komt omdat de onderwijsmanager nog (te) veel verantwoordelijkheden en beslissingsbevoegdheden heeft. Alhoewel het management veel zeggenschap en verantwoordelijkheid heeft, is de sturing niet geheel topdown. De opleiding is te groot om geheel topdown te sturen. Er wordt getracht om de verantwoordelijkheid zo laag mogelijk in de organisatie te plaatsen, zodoende is de coördinatorschap dit schooljaar in het leven geroepen. De sturing is in zoverre topdown dat de curriculumcommissie de opdrachten geeft en de grote lijnen uiteenzet.

Analyse processtappen

Binnen deze subparagraaf wordt er een analyse gegeven op de processtappen die opgesteld zijn vanuit de theorie en per item (van de procestappen) wordt behandeld in hoeverre deze aanwezig is binnen Hogeschool Rotterdam SPH. Vervolgens wordt er gekeken welke lessen er getrokken kunnen worden uit de empirie wat betreft de processtappen. Bij het coderen is er rekening gehouden met de vijf stappen en per stap is er gekeken naar de definitie. Bij de data-analyse is tevens gekeken naar de uitspraken van de respondenten en deze werd ondergebracht onder de daarbij horende code. Indien bijvoorbeeld een respondent sprak over evaluaties van de geboekte resultaten, werd dit geplaatst onder item 5. Evaluatie. Zo werd systematisch een overzicht gecreëerd.

1. Oriëntatie en analyse

Dit is de fase waarin gebrainstormd wordt. In de case van Hogeschool Rotterdam SPH is er geen sprake van een organisatieverandering met betrekking tot zelfsturende teams. De onderwijsmanager zegt het volgende hierover: *'Dit jaar is het voor eerst dat er coördinatoren ingezet worden. Ik wil graag meer faciliteren en me bezig houden met de organisatie als geheel. Ik weet nog niet hoe ver we kunnen gaan als het gaat om het werken met zelfsturende teams.'* Hieruit kan opgemaakt worden dat vanuit het management de wil en bereidheid om met zelfsturende teams te werken wel aanwezig is, maar dat ze dat (nog) niet zijn. Tevens is er vanuit de directie niet officieel besloten dat er gewerkt moet worden met zelfsturende teams. Er is er dus een transformatie gaande binnen de opleiding SPH, maar dit verloopt tegelijkertijd met de ontwerp, uitvoering en evaluatie. De docenten geven eveneens aan dat er dit jaar voor het eerst gewerkt wordt met coördinatoren. De docenten geven ook aan dat ze wel willen werken met zelfsturende teams, maar zien het niet snel gebeuren op de opleiding. Het volgende werd gezegd: *'Praktisch zijn zelfsturende teams niet, want wat is zelfsturend? Als een organisatie groot en complex is kan het resulteren dat alle vervelende 'klusjes' naar de onderlaag wordt gedumpt als het ware onder de mom van 'jullie zijn zelfsturend'. Je krijgt een soort schuifstelsel,'* aldus de docent. In de uitspraak geeft de docent al aan dat hij het concept wel goed vindt maar huiverig is voor de valkuilen. Kortom er wordt binnen de opleiding wel nagedacht over zelfsturende teams en sommige aspecten van het idee achter zelfsturende teams worden wel gehanteerd.

2. Visieontwikkeling

In deze fase wordt als het ware de visie ontwikkeld en getransformeerd op de ontwikkelingsdoelen. Omdat er geen sprake zijn van zelfsturende teams en een organisatieverandering met betrekking tot zelfsturende teams, is deze fase niet van toepassing. De vraag wat de belangrijke ontwikkelingen zijn en wat deze betekenen voor de organisatie of omgeving wordt waarschijnlijk wel gesteld maar niet zozeer in de context van een organisatieverandering met betrekking tot zelfsturende teams.

In deze fase wordt een *stuurgroep* in het leven geroepen bestaande uit hogere leidinggevende en medewerkers uit lagere onderdelen die zorg gaan dragen voor deze transformatie. De onderwijsmanager en de verschillende coördinatoren kunnen gezien worden als een soort 'stuurgroep'. Weliswaar niet perse voor de visieontwikkeling, maar deze twee partijen houden drie keer per kwartaal overleg over de inhoud van het curriculum en twee keer per kwartaal over de organisatie en coördinatie. Dit uit zich in de volgende uitspraak van de onderwijsmanager: *'Er is drie keer per kwartaal overleg met de coördinatoren over de inhoud van het curriculum en twee keer per kwartaal apart overleg over de organisatie en de coördinatie (personeel, roosterproblematiek etc).'* Al met al kan gesteld worden dat ondanks er geen sprake is van een fasering in verband met een organisatieverandering voor de invoering van zelfsturende teams, dat de activiteiten van de opleiding SPH wel onder te verdelen zijn in de processtappen dat opgesteld zijn in de theorie.

3. Voorbereiding en ontwerp

Welke veranderingen in het productieproces zijn nodig? Hoe worden de teams opgezet en welk team produceert wat? Wat zijn de huidige competenties en wat zijn de benodigde competenties, wat is de opleidingsbehoefte? Dit zijn allemaal vragen die gesteld worden in deze fase. Het gaat hier dus om een ontwerp dat opgesteld wordt en dan vervolgens de uitvoering van dit ontwerp plaatsvindt.

In de gevoerde interviews kwam niet naar voren dat er sprake was van een ontwerp. Het is veelal een kwestie van afwegingen maken, experimenteren en pragmatisch kijken wat werkt en niet werkt. De onderwijsmanager zegt hierover het volgende: *'Ik weet nog niet hoe het moet in de toekomst maar ik wil wel graag het gemeenschappelijk doel en werken stimuleren. Ik ben nog steeds aan het zoeken naar de antwoord op wat laat ik aan de coördinatoren over en wat pak ik zelf op?.'* Het gaat hier dus om het afstemmen en het pragmatisch kijken wat werkt en niet werkt.

Ook de docenten kampen met afwegingen en de vraag wat kan pragmatisch en wat niet, één van de docenten zegt het volgende: *'Het is soms lastig om zaken te delegeren, want is iedereen is druk. Bijvoorbeeld met diplomering. Wie gaat het oppakken? Officieel moet het gezamenlijk gedaan worden maar dat is lastig.'* Ook hier komt duidelijk naar voren dat binnen de opleiding SPH veelal wordt afgewogen wat werkt en niet werkt en dat er continue bijgeschaafd wordt.

4. Transitie

In deze fase draait het om de uitvoering. Er wordt een start gemaakt met de nieuwe organisatieopzet. Hogeschool Rotterdam SPH is begin dit schooljaar van start gegaan met coördinatorschap. Binnen elk team is er een coördinator aangesteld door de onderwijsmanager die de taak heeft om te zorgen dat alles op de agenda komt en dat de taken goed verdeeld worden in het team. Wat erg opviel is dat er veel onzekerheid was wat betreft de taken, gemeenschappelijke doelen en pragmatisch wat dus resulteerde in afstemmingsproblemen, ontevreden over het teamwerken en verkokering van individuen. De docenten geven aan dat er weinig wordt stil gestaan bij de opleiding, onderliggende visie en de pedagogiek. Zij hebben ook de voorkeur om te reflecteren als een team in plaats van onderling. De bovenstaande uit zich in de volgende uitspraak: *'Ik wil liever een discussie voeren over methodiek en pedagogiek. Er wordt te veel gerent door docenten en weinig stil gestaan. De neuzen moeten dezelfde kant op. We nemen te weinig tijd om na te denken over de opleiding,'* aldus de docent. Hieruit kan geconcludeerd worden dat er weinig aandacht wordt geschonken aan de oriëntatie, analyse, visieontwikkeling en voorbereiding. Er kan aannemelijk worden gemaakt dat er een verband is tussen geen goeie voorbereiding en problemen in de transitie. Indien niet alle neuzen dezelfde kant opwijzen, krijg men dus te kampen met stagnaties in de uitvoering.

5. Evaluatie

Binnen de opleiding SPH worden evaluaties uitgevoerd om de kwaliteit te meten. Dit zijn evaluaties die te maken hebben met de kwaliteit van het onderwijs. Omdat er dit jaar voor het eerst gewerkt wordt met coördinatoren en pseudo zelfsturende teams, kan er moeilijk vast gesteld worden welke resultaten geboekt zijn. Er heeft binnen de opleiding nog geen evaluaties plaatsgevonden die betrekking hebben op verbeteringen in de kwaliteit.

Aanvullende processtappen

Door het literatuuronderzoek over de processtappen voor de invoering van ZST's en het empirische onderzoek, kunnen er aanvullende processtappen opgesteld worden die niet zijn opgenomen in de theoriegebieden. Deze aanvullingen zijn niet onder te verdelen in de opgestelde codes en zodoende kan gesteld worden dat ze een verrijking zijn in de bestaande theoriegebied over de processtappen voor de invoering van ZST's.

- Ook voor organisaties die niet werken met zelfsturende teams is het van belang dat er continu wordt gewerkt aan de urgentie, visieontwikkeling en voorbereidingen. Echter hoeft dit niet aan de hand van de opgestelde fasering vanuit de theorie gedaan te worden. De organisatieverandering kan parallel lopen en dus niet achtereenvolgend. Belangrijk is dat er een stabiliteit wordt gecreëerd zodat er een werkbare situatie voor het veranderen ontstaat (Kanter e.a., 1994).

Tabel 12 Analyse Procestappen

Procestappen	Analyse
1. Oriëntatie en analyse	Onderwijsmanager: niet aangetroffen maar wel bezig met meer delegeren Docenten: niet aangetroffen maar oriënteren naar meer zelfsturend te zijn
2. Visieontwikkeling	Onderwijsmanager: niet aan getroffen Docenten: niet aangetroffen
3. Voorbereiding en ontwerp	Onderwijsmanager: niet aangetroffen Docenten: niet aangetroffen
4. Transitie	Onderwijsmanager: niet aangetroffen Docenten: niet aangetroffen
5. Evaluatie	Onderwijsmanager: niet aangetroffen Docenten: niet aangetroffen

Aandachtspunten

Binnen de opleiding zijn er aantal zaken die aandacht vragen. De respondenten geven aan dat ze tegen een aantal factoren aanlopen wat extra aandacht vraagt. De onderwijsmanager kaart andere zaken aan dan de docenten en studenten. Allereerst geeft de onderwijsmanager aan dat hij niet weet hoe ver ze kunnen gaan als het gaat om het werken met ZST's. Ze werken als het ware zelfsturend maar het is het net niet omdat de onderwijsmanager veel beslissingsbevoegdheid heeft. Dit komt overeen wat de docenten aangaven, namelijk dat er veel wordt gedicteerd vanuit het management. Zijn wens is dan ook dat de docenten samen meer de opleiding gaan dragen en dat de onderwijsmanager meer afstand gaat nemen. De beslissingen moeten zo laag mogelijk in de organisatie genomen worden zodat er sprake kan zijn van verantwoording. Momenteel is de onderwijsmanager aan het zoeken naar het antwoord op de vraag 'wat laat ik aan de coördinatoren over en wat pak ik zelf op?'. Er is namelijk een spanningsveld tussen controle en autonomie en vertrouwen geven aan de docenten.

De docenten lopen tegen andere zaken aan dan de onderwijsmanager. Zij geven aan dat er sprake is van enige mate van verkokering. Iedereen is merendeels bezig met zijn eigen takenpakket dan met de teamtaken. Dit heeft er toe geresulteerd dat er sprake is van weinig tot geen *teamspirit*. Een tweede punt dat wordt aangekaart is dat in een team meestal 'dezelfde mensen' onderling informeel zaken oppakken. Door deze werksfeer ervaren de docenten het samenwerken als prettig omdat er zo een wisselwerking ontstaat. Echter, er kan een kanttekening worden gemaakt in het samenwerken. Er mag meer focus komen op de gezamenlijke doel en er moet in de gaten gehouden worden wat de kerntaak is. Er is weliswaar geen verkokering tussen de teams, maar ze geven wel aan dat de opleiding wel vaker als één geheel mag samenkomen. Vervolgens wordt aangegeven dat de klik met de teamleden heel erg belangrijk is. Het sociaal psychologische samenwerken is relevant om succesvol te werken in een team.

De studenten geven weer hele andere zaken aan. Ook hier krijgt de student weinig mee over het reilen en zeilen van de opleiding. De studenten kunnen enkel spreken over zaken die hun onderwijs beïnvloeden. Hier kan gedacht worden aan de faciliteiten, colleges, toetsingen, rooster etc. Zij geven wel aan dat de korte lijnen tussen docent en student prettig is. Zij krijgen het idee dat er naar hun wensen wordt geluisterd en dit zorgt ervoor dat ze de opleiding als aangenaam ervaren.

Analyse aandachtspunten

Binnen deze subparagraaf wordt er een analyse gegeven op de aandachtspunten die opgesteld zijn vanuit de theorie en per item (van de aandachtspunten) wordt behandeld in hoeverre deze aanwezig is binnen Hogeschool Rotterdam SPH. Vervolgens wordt gekeken of er eventuele aanvullende aandachtspunten geïdentificeerd kunnen worden. Bij het coderen is er rekening gehouden met de vijf items en per item is er gekeken naar de definitie. Bij de data-analyse is tevens gekeken naar de uitspraken van de respondenten en deze werd ondergebracht onder de desbetreffende item/code. Als bijvoorbeeld een respondent een uitspraak deed over de weerstand, werd dit geplaatst onder item 3. Weerstand. Zo werd systematisch een overzicht gecreëerd.

1. Veranderen

Binnen Hogeschool Rotterdam SPH werken ze niet met ZST's. Ondanks dat er niet gewerkt wordt met dergelijke teams kan er gesteld worden dat de ambitie om te werken met ZST's wel aanwezig is. Dit kan opgemaakt worden aan de hand van de volgende uitspraak van één van de docenten: *'Ik zou wel willen werken met echte zelfsturende teams. Ik vind het basis idee zo enorm logisch, namelijk dat je verantwoordelijk bent voor je eigen afdeling. Docenten zijn professionals en ik zou het wel leuk vinden als mijn afdeling met zulke teams gaat werken.'* De onderwijsmanager weet niet hoe ver ze kunnen gaan als het gaat om het werken met zelfsturende teams. Echter, hij wilt graag dat de docenten samen de opleiding dragen en dat hij meer afstand kan nemen. Hij vindt dat de beslissingen zo laag mogelijk in de organisatie genomen moeten worden.

2. Managen

Omdat medewerkers zelfsturend(er) worden neemt de behoefte en noodzaak af aan managementfuncties. Vanuit de theorie wordt gesteld dat mede hierdoor een hiërarchische stijl van leidinggeven niet past in een organisatie dat werkt met ZST's. Omdat er geen sprake is van zelfsturende teams, kan er gesproken worden van een hiërarchische georiënteerde stijl van leidinggeven. De docenten zijn zelfsturend (dagelijks werk gebeurt binnen het team) tot op een zekere hoogte: zij hebben namelijk geen beslissingsbevoegdheid en moeten alles terugkoppelen aan de onderwijsmanager. De onderwijsmanager zegt het volgende hierover: *'De docenten werken als het ware zelfsturend maar het is het net niet omdat ik veel en alle beslissingsbevoegdheid heb.'* De docenten geven aan dat er veel wordt gedicteerd vanuit het management. Dit uit zich in de volgende uitspraak van één van de docenten: *'De taken worden van hoger hand toegewezen. Het is niet zo dat we met z'n allen mogen uitzoeken hoe en wie wat doet. Het wordt van bovenaf gedicteerd. Er is sprake van een topdown sturing.'* In dit geval kan geconcludeerd worden dat in een organisatie dat werkt met ZST's een hiërarchische stijl van leiding geven niet past en dat het de zelfsturing van docenten niet bevordert.

3. Weerstand

In de theorie wordt gesproken van weerstand van de medewerkers in geval van een veranderingsproces. Aangezien binnen Hogeschool Rotterdam SPH geen sprake is van een veranderingstraject met betrekking tot ZST's kan in principe uitgegaan worden van geen

weerstand. Echter, er is dit jaar binnen de opleiding SPH een 'verandering' doorgevoerd wat lijkt op de eerste stap naar het werken met ZST's. Er is namelijk voor het eerst een coördinator in het leven geroepen die als taak heeft de om de boel bij elkaar te houden en te coördineren. De onderwijsmanager zegt hierover het volgende: *'De coördinator heeft geen beslissingsbevoegdheid en is gemandateerd om te sturen. Maar ik blijf opperhoofd en docenten vallen onder mijn toezicht. De coördinator is enkel een bindingsfactor tussen de docenten en mij.'* Uit de interviews blijkt niet dat docenten tegenwerken betreffende de coördinatorschap. Hieruit kan aannemelijk worden gemaakt dat docenten geen weerstand zouden vertonen als het ging om de invoering van ZST's.

4. Systemen

Er zijn een viertal systemen (Wellins et al., 1994) die om aandacht vragen als het gaat om de invoering van ZST's. Hieronder wordt per systeem getracht een analyse te maken met betrekking tot Hogeschool Rotterdam SPH.

a. Selectie

Het selecteren van (nieuwe) mensen voor een zelfsturende team heeft andere criteria dan mensen selecteren voor een traditionele functie. Binnen Hogeschool Rotterdam SPH is niet naar voren gekomen wat voor competenties (nieuwe) medewerkers moeten hebben.

b. Training

Het werken met ZST's vraagt een nieuwe manier van werken, vaardigheden en kennis. Binnen Hogeschool Rotterdam SPH is geen sprake van een invoering van ZST's en dus moeten de docenten in eerste instantie geen nieuwe vaardigheden en kennis opdoen. Echter, er is dit jaar voor het eerst de coördinatorschap geïntroduceerd. Dit zorgt ervoor dat de coördinator met nieuwe persoonlijke leerdoelen te kampen heeft. Eén van de docenten die ook coördinator is van jaarteam 3/4 zegt hierover het volgende: *'Mijn persoonlijke leerdoel van dit jaar is delegeren, dat is lastig want iedereen is druk bezig. Moet nog een beetje wennen aan de nieuwe functie.'* Hieruit kan geconcludeerd worden dat nieuwe functies vragen om andere kennis en kunde, maar er kwam niet expliciet naar voren of er cursussen en/of trainingen worden gegeven om deze kennis en kunde op te doen.

c. Beoordeling

Medewerkers in ZST's zijn zelfsturend en hebben dus een eigen mening over hun functioneren. Op Hogeschool Rotterdam SPH worden de beoordelingsgesprekken gehouden door de onderwijsmanager. De onderwijsmanager gebruikt de evaluaties van studenten, de kwaliteitszorgmedewerker en van collega-docenten, om zo de vaardigheden van een docent te evalueren. Dit uit zich in de volgende uitspraak: *'Vaardigheden van docenten worden geëvalueerd door collega's en zij beoordelen elkaars lessen 2 keer per jaar. Ook via de kwaliteitszorgmedewerker krijg ik te horen hoe de docenten functioneren. Tot slot gebruik ik de evaluaties van studenten om zicht te krijgen op het functioneren,'* aldus de onderwijsmanager. Opvallend is dat één van de docenten haar ontevredenheid heeft uitgesproken omtrent de evaluaties afkomstig van studenten. Zij heeft het volgende gezegd:

'Studenten vullen evaluaties in over ons functioneren en het erge daarvan vind ik dat je daarop wordt afgerekend door de onderwijsmanager. Want als je bijvoorbeeld niet zo een klik heb met een groep geven ze natuurlijk een lage cijfer. Maar de context van de beoordeling moet niet uit het oog verloren worden. Kwaliteit van het onderwijs ligt zowel bij de docent als de student. De vraag moet gesteld worden aan de student: wat is jullie rol hierin i.p.v. het helemaal bij de docent te leggen.' Al met al kan gesteld worden dat de kwaliteit van het onderwijs o.a. gemeten wordt aan de hand van de kwaliteit van het werk van de docenten.

d. Beloning

Binnen Hogeschool Rotterdam SPH wordt niet beloont op *gain-sharing* (belonen voor het bereiken van organisatiedoelen). Dit kan gesteld worden aan de hand van de volgende uitspraak van de onderwijsmanager: *'Ik weet niet hoe het moet in de toekomst en ik wil graag wel het gemeenschappelijke doel en werken stimuleren. Team functioneren meer belonen en daarover wil ik nadenken.'* Blijkbaar wordt er nog te weinig beloont op het teamwerken en gebeurt dit nog individualistisch. De onderwijsmanager zegt hierover het volgende: *'De beslissingen moet zo laag mogelijk in de organisatie genomen worden. Zelfverantwoording is wel belangrijk want dan kan je een team verantwoordelijk stellen, dat is praktischer voor de terugkoppeling nu gebeurt het individualistisch.'* Kortom wordt er dus individualistisch beoordeelt en beloont.

5. Interactie

Verkokering tussen en binnen de teams is een verschijnsel wat kan voorkomen in een organisatie dat werkt met ZST's. Hoewel Hogeschool Rotterdam SPH niet werkt met ZST's, komt verkokering wel voor, één van de docenten zegt hierover het volgende: *'Er is sprake van verkokering want iedereen is bezig met zichzelf. Docenten zijn niet echt bezig met de teamtaken maar met hun eigen takenpakket. Zodoende is er weinig teamgevoel.'* De onderwijsmanager heeft daar een ander beeld bij, namelijk dat er geen verkokering is want de docenten rouleren en hebben overal taken. Opvallend is dat deze twee partijen een tegenstrijdige beeld hebben over de onderlinge verhoudingen. Hieruit kan opgemaakt worden dat de onderwijsmanager en de docenten de verhoudingen anders ervaren en dat ondanks dat de onderwijsmanager 'dicht' bij de dagelijkse werkvloer is, hij deze signalen niet opvangt.

Aanvullende aandachtspunten

Door het literatuuronderzoek over de aandachtspunten betreffende de invoering van ZST's en het empirische onderzoek, kunnen er aanvullende aandachtspunten opgesteld worden die niet zijn opgenomen in de theoriegebieden. Deze aanvullingen zijn niet onder te verdelen in de opgestelde codes en zodoende kan gesteld worden dat ze een verrijking zijn in de bestaande theoriegebied over de aandachtspunten van de invoering van ZST's. De volgende lessen kunnen getrokken worden uit praktijkervaringen zonder ZST's:

- De menselijke relaties tussen collega's en de docent – student zorgen ervoor dat de kwaliteit van het onderwijs zich kan verbeteren.
- Voor de verbetering van de kwaliteit van het onderwijs moet de opleiding meer terugkoppelen naar de student toe. De student is niet op de hoogte en wellicht zorgt de terugkoppeling voor meer inzet van de student wat weer resulteert in een hogere rendement.

Tabel 13 Analyse aandachtspunten

Aandachtspunten	Analyse
1. Veranderen	Onderwijsmanager: aangetroffen Docenten: aangetroffen
2. Managen	Onderwijsmanager: niet aangetroffen want stuurt veel vanuit zijn positie Docenten: niet aangetroffen want ervaart teveel topdown sturing
3. Weerstand	Onderwijsmanager: niet aangetroffen Docenten: aangetroffen in verband dat de onderlinge verhoudingen niet altijd goed zijn en dat ze vinden dat ze meer vrijheid moeten krijgen in hun functioneren
4. Systemen a. Selectie b. Training c. Beoordeling d. Belonen	Onderwijsmanager: selectie, training en belonen niet aangetroffen. Beoordeling aangetroffen in die zin dat hij aan docenten vraagt collega's te beoordelen en verslag daarover uit te brengen Docenten: niet aangetroffen
5. Interactie	Onderwijsmanager: niet aangetroffen in relatie tot verkokering Docenten: aangetroffen want ervaart weinig teamgevoel

4.4 Overzicht resultaten van het onderzoek

In bovenstaande paragrafen zijn de begincondities, processtappen en aandachtspunten van Avans Hogeschool HRM en Hogeschool Rotterdam SPH in kaart gebracht. Op deze manier is getracht helder te maken welke begincondities, processtappen en aandachtspunten identificeerbaar zijn in het hoger onderwijs. Voor Avans Hogeschool HRM blijkt dat ZST's vooral een middel te zijn geweest om de complexiteit van de organisatie te kunnen beheersen. Hogeschool Rotterdam SPH heeft voornamelijk te kampen met de cohesie tussen autonomie en verantwoordelijkheid van docenten. Beide cases hebben doelstellingen opgesteld die specifiek gelden voor hun opleiding, echter, zij hebben wel een gemeenschappelijk doel: het constant verbeteren van de kwaliteit van het onderwijs.

In deze paragraaf zal er per punt (d.w.z. begincondities, processtappen en aandachtspunten) een vergelijking worden gemaakt tussen de twee cases. Zo wordt getracht in kaart te brengen wat de verschillen en overeenkomsten zijn tussen deze twee cases.

4.4.1 Vergelijking begincondities

Het valt op dat er overeenkomsten zijn op een aantal begincondities. Het is opvallend te noemen omdat in theorie de begincondities enkel toegekend worden aan organisaties die met ZST's willen werken. Echter, de praktijk laat zien dat hoewel een organisatie niet met ZST's werkt, zij voldoet aan diezelfde begincondities. Allereerst tonen beide cases overeenkomsten als het gaat om de *brede inzetbaarheid, teamomvang, voldoende regelmogelijkheden, interne en externe coördinatie, middelen en in de beloningssystemen*. Van de negen begincondities hebben de cases zes begincondities waarin ze overeenkomen. Dit is meer dan helft en er kan dus gesteld worden dat deze begincondities niet enkel terugkomen in organisaties die overwegend met ZST's werken. De praktijk laat zien dat organisatie die niet werken met ZST's diezelfde begincondities kennen.

De verschillen tussen de beide cases worden gemaakt op het gebied van een *compleet takenpakket, onderlinge afhankelijkheid en in de minimale specificatie*. Wat deze drie begincondities gemeen hebben is dat het gaat om samenwerken en leiderschapstijl. Bij ZST's draait het om het creëren van een dynamische werksfeer waar samenwerkingsgerichtheid centraal staat. In deze dynamische situatie gaat het om het creëren van stabiliteit en genoeg ruimte geven zodat docenten optimaal gebruik kunnen maken van hun autonomie. We zien dus terug dat samenwerkingsgerichtheid en een bottom-up manier van managen specifiek geldt voor een zelfsturende organisatie. Hieronder wordt in tabel 14 een overzicht gegeven van de vergelijking in de begincondities tussen Case A Avans Hogeschool HRM en Case B Hogeschool Rotterdam.

Tabel 14 Vergelijking inhoud tabellen 8 en 11 begincondities

Begincondities	<u>Case A</u> Avans Hogeschool HRM	<u>Case B</u> Hogeschool Rotterdam SPH	Verschillen/Overeenkomsten
Compleet takenpakket	Onderwijsmanager: aangetroffen Docenten: aangetroffen	Onderwijsmanager: niet aangetroffen Docenten: niet aangetroffen	Verschil: Case B werkt niet met een compleet takenpakket Overeenkomst: Niet
Onderlinge afhankelijkheid	Onderwijsmanager: aangetroffen maar kijkt meer naar het proces Docenten: aangetroffen maar kijken meer naar de praktische dagelijkse werkzaamheden	Onderwijsmanager: niet aangetroffen Docenten: niet aangetroffen	Verschil: Case B kent geen onderlinge afhankelijkheid, terwijl Case A dat wel heeft. De docenten weliswaar op een andere niveau dan de onderwijsmanager Overeenkomst: Niet
Brede inzetbaarheid	Onderwijsmanager: niet aangetroffen want niet op de hoogte hoe docenten vorm geven aan de werkverdeling en mobiliteit Docenten: aangetroffen	Onderwijsmanager: aangetroffen Docenten: aangetroffen	Verschil: Onderwijsmanager Case A niet op de hoogte werkverdeling docenten heeft te maken met de autonomie van docenten Overeenkomst: Docenten zijn in beide cases breed inzetbaar en circuleren veel
Teamomvang	Onderwijsmanager: niet aangetroffen, spreekt van teams en niet over omvang van elk team Docenten: aangetroffen	Onderwijsmanager: aangetroffen Docenten: aangetroffen	Verschil: Onderwijsmanager Case A verdeelt de opleiding in teams ipv individuen Overeenkomst: Beide cases werken met teams
Voldoende regelmogelijkheden	Onderwijsmanager: aangetroffen Docenten: aangetroffen	Onderwijsmanager: niet aangetroffen Docenten: niet aangetroffen maar wel voldoende regelmogelijkheden in verhouding met het dagelijkse werk	Verschil: Onderwijsmanager Case B alle beslissingsbevoegdheid en scheidt veel kaders Overeenkomst: Docenten in beide cases kunnen hun dagelijks werk zelfstandig uitvoeren
Interne en externe coördinatie	Onderwijsmanager: aangetroffen maar in geval van externe coördinatie en specifieke interne coördinatie stuurt zij bij Docenten: aangetroffen voornamelijk intern	Onderwijsmanager: aangetroffen in relatie tot de externe coördinatie en specifieke interne coördinatie Docenten: aangetroffen in relatie tot interne coördinatie	Verschil: Geen Overeenkomst: Beide cases springt de onderwijsmanager in specifieke interne en externe coördinatie bij
Middelen	Onderwijsmanager: aangetroffen Docent: aangetroffen	Onderwijsmanager: aangetroffen maar beschikt over alle bevoegdheden Docenten: aangetroffen maar ervaart beperkingen door de kaders die geschept zijn vanuit de opleiding	Verschil: Onderwijsmanager Case B heeft alle bevoegdheden en docenten ervaren een beperking in Case A is dit niet het geval Overeenkomst: Teamleden bereiken elkaar makkelijk voor interne communicatie en sociale contacten
Minimale specificatie	Onderwijsmanager: aangetroffen Docent: aangetroffen	Onderwijsmanager: niet aangetroffen Docenten: niet aangetroffen	Verschil: Case B kent veel beheer- en stuursystemen waardoor docenten geen zelfstandigheid ervaren Overeenkomst: Niet
Beloningsystemen	Onderwijsmanager: niet aangetroffen Docent: niet aangetroffen	Onderwijsmanager: niet aangetroffen Docenten: niet aangetroffen	Verschil: Niet Overeenkomst: Beide cases geen expliciete uiting van een beloningssysteem

4.4.2 Vergelijking processtappen

In de theorie wordt de invoering van ZST's ondergeschikt aan o.a. de vijf stappen van Visser & Bunjes (1995). Hierin wordt gesteld dat de invoering van ZST's uit een vijf stappen plan bestaat. Echter, de empirie laat ons zien dat dit niet het geval is. Dit zien we sterk in de vergelijking tussen een organisatie (Case A Avans Hogeschool HRM) dat reeds met ZST's werkt en een organisatie (Case B Hogeschool Rotterdam SPH) dat niet met ZST's werkt. Deze vergelijking laat zien dat in beide cases geen sprake is van een fasering: *visieontwikkeling, voorbereiding en ontwerp en evaluatie* m.b.t. ZST's. In beide cases wordt er niet stapsgewijs gewerkt en verlopen de activiteiten parallel i.p.v. achtereenvolgend. Echter, er is wel één verschil op te merken in de vergelijking tussen Case A Avans Hogeschool HRM en Case B Hogeschool Rotterdam SPH, namelijk dat in Case A meer sprake is van een oriëntatie op de vraag of een verandering noodzakelijk of gewenst is. Zowel het management als de docenten realiseren dat er continu gewerkt moet aan de verbetering van de kwaliteit en zelfsturing van docenten is daar een onderdeel van. Dit leidt tot eendracht en zorgt ervoor dat de neuzen dezelfde kant opwijzen. In case B is dat niet echt het geval, er is sprake van een differentiatie in de gedachtegoed. De docenten kaarten over het algemeen andere dingen aan dan de onderwijsmanager. Er is meer een 'wij-zij' mentaliteit dan een 'wij-met-z'n-allen' mentaliteit.

Een andere concrete verschil tussen beide cases is dat in Case A Avans Hogeschool HRM een duidelijke 'beginpunt' was waarin er werd vastgesteld dat verandering noodzakelijk was om de kwaliteit te verbeteren. Terwijl in Case B Hogeschool Rotterdam SPH het een continu proces is waar geëxperimenteerd wordt om zo de juiste werkwijze te kunnen vinden. Hieronder wordt in tabel 15 een overzicht gegeven van de vergelijking in de processtappen tussen Case A Avans Hogeschool HRM en Case B Hogeschool Rotterdam.

Tabel 15 Vergelijking inhoud tabellen 9 en 12 processtappen

Processtappen	<u>Case A</u> Avans Hogeschool HRM	<u>Case B</u> Hogeschool Rotterdam SPH	Verschillen/Overeenkomsten
Oriëntatie en analyse	Onderwijsmanager: aangetroffen Docenten: aangetroffen	Onderwijsmanager: niet aangetroffen maar wel bezig met meer delegeren Docenten: niet aangetroffen maar oriënteren naar meer zelfsturend te zijn	Verschil: Case A had/heeft een concrete visie terwijl case B aan het aftasten is wat het beste werkt voor de opleiding Overeenkomst: Beide cases geen sprake van een achtereenvolgende fasering maar van activiteiten die parallel verlopen
Visieontwikkeling	Onderwijsmanager: niet aangetroffen want niet werkzaam toen bij Avans Docenten: niet aangetroffen in verband met de organische karakter van de verandering	Onderwijsmanager: niet aangetroffen Docenten: niet aangetroffen	Verschil: Niet Overeenkomst: Beide cases geen sprake van een specifiek moment waarin ontwikkelingsdoelen werden getransformeerd
Vorbereiding en ontwerp	Onderwijsmanager: niet aangetroffen Docenten: niet aangetroffen	Onderwijsmanager: niet aangetroffen Docenten: niet aangetroffen	Verschil: Niet Overeenkomst: Beide cases geen werkgroepen in het leven geroepen om een ontwerp te maken
Transitie	Onderwijsmanager: aangetroffen Docenten: aangetroffen	Onderwijsmanager: niet aangetroffen Docenten: niet aangetroffen	Verschil: Niet Overeenkomst: Beide cases werken niet met een nieuwe organisatieopzet. De implementatie wordt gaandeweg ingevuld i.p.v. vooraf

Evaluatie	Onderwijsmanager: niet aangetroffen Docenten: niet aangetroffen	Onderwijsmanager: niet aangetroffen Docenten: niet aangetroffen	Vershil: Niet Overeenkomst: Beide cases hebben geen voormeting gedaan en gaan pas dit jaar voor het eerst een meting uitvoeren
------------------	--	--	---

4.4.3 Vergelijking aandachtspunten

Als er nu gekeken wordt naar het algemene plaatje, dan kan er geconstateerd worden dat ZST's niet echt hun sporen hebben achtergelaten in de uitvoering. Hoewel dat in de theorie ZST's opvallende kenmerken krijgen toebedeeld door o.a. Amelvoort & Scholtes (2000), Visser & Bunjes (1995) en Lewin (1947). Blijkt de praktijk veel minder eenduidig van aard: bij sommige aandachtspunten zijn er geen grote verschillen op te merken tussen een organisatie dat reeds met ZST's werkt en een organisatie dat niet werkt met ZST's.

De aandachtspunten zijn (in theorie) essentieel voor het slagen van de invoering van ZST's, maar we zien sterk terug in Case A Avans Hogeschool HRM dat dit niet het geval is. Avans Hogeschool HRM werkt met ZST's en zowel het management en de docenten ervaren een verbeteringslag op gebied van de kwaliteit van het onderwijs en van het werk. Er kan dus aannemelijk worden gemaakt dat er sprake is van een succesvolle invoering van ZST's. Opvallend is dat er geen aandacht wordt geschonken aan de aandachtspunten: *training en beloning*. Hieruit kan opgemaakt worden dat docenten capabel zijn om zelf vorm geven aan de samenwerking en dat zij daarvoor geen apart beloning nodig hebben om te presteren in een groep.

In Case B Hogeschool Rotterdam SPH zorgt de manier van leidinggeven (topdown georiënteerd) ervoor dat de docenten zich beperkt voelen in hun functioneren. Dit resulteert tot verschillende ontevreden geluiden vanuit docenten. Zij verdelen de opleiding als het ware in twee partijen: aan de ene kant de docenten en recht tegenover de curriculumcommissie die de lijnen uitzet.

Al met al kan geconcludeerd worden dat de activiteiten in de praktijk door elkaar heen lijken te lopen. Case A Avans Hogeschool HRM en Case B Hogeschool Rotterdam SPH vertonen op het gebied van *ambitie om te veranderen, weerstand, beoordeling en interactie* overeenkomsten. Terwijl op het gebied van *managen en selectie* verschillen op te merken zijn. Het gaan werken met ZST's vraagt veranderingen in het management, het gaat voornamelijk om het delegeren en meer verantwoordelijkheden te geven aan docenten. Om eventuele obstakels te voorkomen in de uitvoering binnen ZST's, is het van belang dat er wordt gelet op de selectie van nieuwe mensen. Er gelden andere criteria dan in een 'traditionele' organisatie (Amelvoort & Scholtes (2000), Visser & Bunjes (1995) en Lewin (1947). Hieronder wordt in tabel 16 een overzicht gegeven van de vergelijking in de aandachtspunten tussen Case A Avans Hogeschool HRM en Case B Hogeschool Rotterdam.

Tabel 16 Vergelijking inhoud tabellen 10 en 13 aandachtspunten

Aandachtspunten	<u>Case A</u> Avans Hogeschool HRM	<u>Case B</u> Hogeschool Rotterdam SPH	Verschillen/Overeenkomsten
Veranderen	Onderwijsmanager: aangetroffen Docenten: aangetroffen	Onderwijsmanager: aangetroffen Docenten: aangetroffen	Verschil: In case B is er geen eendracht tussen management en docenten Overeenkomst: Beide cases is de ambitie om te veranderen aanwezig
Managen	Onderwijsmanager: aangetroffen Docenten: aangetroffen maar zoekt nog enigszins bevestiging van het management	Onderwijsmanager: niet aangetroffen want stuurt veel vanuit zijn positie Docenten: niet aangetroffen want ervaart teveel topdown sturing	Verschil: In case B is er een hiërarchische stijl van leidinggeven. De onderwijsmanager kent veel beslissingsbevoegdheid Overeenkomst: Niet
Weerstand	Onderwijsmanager: niet aangetroffen Docenten: niet aangetroffen	Onderwijsmanager: niet aangetroffen Docenten: aangetroffen in verband met de onderlinge verhoudingen, deze zijn niet altijd goed en ze vinden dat ze meer vrijheid moeten krijgen in hun functioneren	Verschil: De docenten in case B vertonen niet expliciet weerstand in die zin dat ze het management tegenwerken. Maar ze geven wel blijk van hun ontevredenheid over de manier van sturen Overeenkomst: In principe komt in beide cases geen extreme weerstand voor. Er is een over het algemeen een vredige manier van samenwerken
Systemen a. Selectie b. Training c. Beoordeling d. Beloning	Onderwijsmanager: selectie en beoordeling aangetroffen maar training en belonen niet aangetroffen Docenten: niet aangetroffen	Onderwijsmanager: selectie, training en belonen niet aangetroffen. Beoordeling aangetroffen in die zin dat hij aan docenten vraagt collega's te beoordelen en verslag daarover uit te brengen Docenten: niet aangetroffen	Verschil: In case A wordt er bij de selectie goed gekeken naar de samenwerkingsgerichtheid Overeenkomst: In beide cases worden beoordelingen onderling uitgevoerd. D.w.z. dat docenten elkaar beoordelen en dat de onderwijsmanager hun beoordeling meenemen in hun eigen beoordelingen. Tevens is er in beide cases geen beloningssystemen aangetroffen m.b.t. de groepsprestaties. In beide cases worden er ook geen aparte trainingen gegeven m.b.t. het samenwerken
Interactie	Onderwijsmanager: aangetroffen Docenten: aangetroffen	Onderwijsmanager: aangetroffen in relatie tot geen ervaring met verkokering op de opleiding Docenten: niet aangetroffen want ervaart weinig teamgevoel	Verschil: In case B is de onderwijsmanager niet op de hoogte van de verdeeldheid tussen de docenten. Terwijl in Case A geen sprake is van verkokering. De onderwijsmanager spreekt van teams en ziet de opleiding het als één geheel Overeenkomst: In beide cases wordt er veel gecommuniceerd op zowel de formele als de informele lijn

4.4.4 Lessen uit de praktijk

In deze paragraaf wordt er een overzicht gepresenteerd in de lessen die getrokken kan worden uit de praktijk ervaringen op het gebied van begincondities, processtappen en aandachtspunten met betrekking tot de invoering van ZST's binnen een organisatie. In navolging van deze lessen kunnen concrete en praktische aanbevelingen worden gedaan naar Hogeschool INHolland Cluster Recht (zie hoofdstuk 5.2).

Begincondities:

- De bereidheid van docenten: Het is voor het succes van zelfsturende teams van belang dat docenten bereidwillig zijn om in een dergelijke team te willen werken. De inzet en de houding van docenten zijn factoren die meewegen in de uitvoering van zowel de team- als de individuele taken.
- Samenwerkingsgerichtheid: Docenten moeten samenwerkingsgericht zijn zodat er een onderlinge afhankelijk kan zijn, waardoor er samenhang komt in de groepstaak en de individuele taken. Het team moet een gemeenschappelijk doel hebben, waarbij de verschillende teamleden een gedeelde verantwoordelijkheid dragen.
- De professional: De onderwijsmanager moet zorgen dat de docenten het gevoel krijgen dat zij de professionals zijn. Het is dus van belang om beleid en beleidvoornemens zoveel mogelijk met de professionals vorm te geven.
- Werkdruk: De beleefde werkdruk verlagen door taken op te pakken als team. De teamdoelstellingen integreren met de individuele taken. Hierdoor ontstaat er meer een teamspirit en beleving dat iedereen zijn steentje bijdraagt in het gehele werkproces.
- Beoordelen: Docenten bevorderen de samenwerkingsgerichtheid als zij elkaar in hun functioneren motiveren en inspireren. Dit kan bewerkstelligt worden door interactie te stimuleren en door de docenten elkaar feedback te geven op hun functioneren.

Processtappen:

- De organisatieverandering verloopt veelal organisch. De activiteiten voor de invoering van zelfsturende teams in een organisatie verlopen niet netjes geordend en niet opeenvolgend, maar eerder parallel.
- Een organisch proces naar het werken met zelfsturende teams zorgt voor veel draagvlak. Zowel de onderwijsmanager als de docenten voelen zich betrokken bij het geheel. Dit zorgt voor een samenspel tussen de twee partijen. De communicatie moet zodanig transparant zijn en in samenwerking met de docenten verlopen.

- Ook voor organisaties die niet werken met zelfsturende teams is het van belang dat er continu wordt gewerkt aan de urgentie, visieontwikkeling en voorbereidingen. Zo wordt er eendracht gecreëerd. Echter, dit hoeft niet aan de hand van de opgestelde fasering (die vanuit de theorie wordt gegeven) worden gedaan.

Aandachtspunten:

- Docenten blijven behoefte hebben aan een bepaalde sturing vanuit het management. Zij hebben bevestigingen nodig vanuit het management. Ondanks de zelfsturing van docenten blijft de behoefte aan ondersteuning bestaan.
- Omscholen van docenten met betrekking tot zelfsturende teams is niet nodig omdat het professionals zijn en die regelen de samenwerking met elkaar. Professionals willen gebruik maken van hun autonomie en hun expertise.
- Het werken met zelfsturende teams vergt veel tijd en energie. Door veel (te veel) tijd te steken in het inwerken van mensen en verbeteringen te treffen op het gebied van het curriculum kan men de risico lopen dat ze minder tijd over hebben om op de reflectie te zitten.
- Investering in de communicatie zowel in de breedte als in de hoogte van de organisatie zorgt ervoor dat er wederzijdse tevredenheid ontstaat. Hierdoor kunnen binnen de opleiding zelfsturende teams succesvol gedijen.

4.5 Conclusies

In dit hoofdstuk is de empirie aan de hand van de theoretische constructen gepresenteerd. Daarbij is getracht een antwoord te geven op de tweede onderzoeksvraag: *Hoe manifesteren de aandachtspunten, begincondities en processtappen zich in Hogeschool INHolland vergelijkbare organisaties: Avans Hogeschool HRM en Hogeschool Rotterdam SPH?*

Als er gekeken wordt naar de begincondities valt het op dat er over het algemeen veel overeenkomsten zijn tussen Avans Hogeschool HRM (ZST's) en Hogeschool Rotterdam SPH (geen ZST's). Allereerst tonen beide cases overeenkomsten als het gaat om de brede inzetbaarheid, teamomvang, voldoende regelmogelijkheden, interne en externe coördinatie, middelen en in de beloningssystemen. Van de negen begincondities hebben de cases zes begincondities waarin ze overeenkomen. Dit is meer dan helft en er kan dus gesteld worden dat deze begincondities niet enkel terugkomen in organisaties die overwegend met ZST's werken. De praktijk laat zien dat organisatie die niet werken met ZST's diezelfde begincondities kennen. De verschillen worden gemaakt op het gebied van samenwerkingsgerichtheid en de stijl van leiderschap. Kortom is het bij ZST's van belang dat men een stabiele omgeving creëert waarin docenten genoeg ruimte krijgen in hun invulling van de dagelijkse werkzaamheden.

In de theorie wordt de invoering van ZST's ondergeschikt aan o.a. de vijf stappen van Visser & Bunjes (1995). Hierin wordt gesteld dat de invoering van ZST's uit een vijf stappen plan bestaat. Echter, de empirie laat ons zien dat dit niet (altijd) het geval is. In zowel Avans Hogeschool HRM als

Hogeschool Rotterdam SPH verlopen de activiteiten niet achtereenvolgend maar meermal parallel. Eén belangrijk verschil dat opgemerkt dient te worden is dat in het geval van Avans Hogeschool HRM een duidelijk 'beginpunt' was, waarin gerealiseerd werd dat verandering noodzakelijk was. Zowel het management als de docenten realiseren dat er continu gewerkt moet aan de verbetering van de kwaliteit en zelfsturing van docenten is daar een onderdeel van. Dit leidt tot eendracht en zorgt ervoor dat de neuzen dezelfde kant opwijzen. Op Hogeschool Rotterdam SPH is er sprake van een differentiatie in de gedachtegoed. De onderwijsmanager kampt met andere zaken dan de docenten. Op deze manier is er geen eendracht in de visie en ontwikkelingsdoelen.

Hoewel dat in de theorie ZST's opvallende kenmerken krijgen toebedeeld door o.a. Amelsvoort & Scholtes (2000), Visser & Bunjes (1995) en Lewin (1947). Blijkt de praktijk veel minder eenduidig van aard: bij sommige aandachtspunten zijn er geen grote verschillen op te merken tussen een organisatie dat reeds met ZST's werkt en een organisatie dat niet werkt met ZST's. Avans Hogeschool HRM en Hogeschool Rotterdam vertonen op het gebied van veranderen, weerstand, beoordeling en interactie overeenkomsten. Terwijl op het gebied van managen en selectie verschillen op te merken zijn. Het gaan werken met ZST's vraagt veranderingen in het management, het gaat voornamelijk om het delegeren en meer verantwoordelijkheden te geven aan docenten. Om eventuele obstakels te voorkomen in de uitvoering binnen ZST's, is het van belang dat er wordt gelet op de selectie van nieuwe mensen. Er gelden andere criteria dan in een 'traditionele' organisatie (Amelsvoort & Scholtes (2000), Visser & Bunjes (1995) en Lewin (1947). Er moet gekeken worden naar o.a. de samenwerkingsgerichtheid en kwaliteit van de nieuwe medewerker.

5. Conclusies

In dit laatste hoofdstuk wordt de conclusie gepresenteerd. In de eerste plaats bestaat de conclusie uit het antwoord op de vraagstelling, welke in het eerste hoofdstuk is aangedragen. Het tweede gedeelte van dit hoofdstuk bestaat uit de aanbevelingen, welke gebaseerd zijn op dit onderzoek en die bedoeld zijn voor Hogeschool INHolland, cluster Recht. Het hoofdstuk wordt afgesloten door een reflectie op dit onderzoek waarin de beperkingen van dit onderzoek en de mogelijkheden voor vervolgonderzoek worden besproken.

5.1 Beantwoording hoofdvraag en deelvragen

Op welke wijze kan Hogeschool INHolland zelfsturende teams succesvol invoeren op het cluster Recht en welke factoren zijn daarbij van belang?

De bovenstaande vraag heeft in dit onderzoek centraal gestaan. Het doel van dit rapport was dan ook om vanuit een sociaal wetenschappelijk oogpunt, aanbevelingen te bieden aan de onderwijsmanager van het cluster Recht op de Hogeschool INHolland, voor de mogelijke invoering van zelfsturende teams. Deze analyse is gedaan door de begincondities, processtappen en aandachtspunten voor de invoering van zelfsturende teams onder de loep te nemen. Er is ook een vergelijking gemaakt tussen een opleiding dat reeds met zelfsturende teams werkt (Avans Hogeschool HRM) en een opleiding dat niet werkt met zelfsturende teams (Hogeschool Rotterdam SPH). Deze vergelijking biedt o.a. inzicht in de specifieke kenmerken van zelfsturende teams. In het verlengde van de hoofdvraag zijn er drie deelvragen opgesteld:

- 1) *Welke begincondities, processtappen en aandachtspunten met betrekking tot de invoering van zelfsturende teams kunnen uit de literatuur worden opgemaakt?*
- 2) *Hoe manifesteren de begincondities, processtappen en aandachtspunten zich in Hogeschool INHolland vergelijkbare organisaties: Avans Hogeschool HRM en Hogeschool Rotterdam SPH?*
- 3) *Welke aanbevelingen ten behoeve van Hogeschool INHolland kunnen worden opgesteld na de vergelijking van de literatuur over zelfsturende teams en de praktijkervaringen van de twee vergelijkbare organisaties: Avans Hogeschool HRM en Hogeschool Rotterdam SPH?*

Door vanuit verschillende invalshoeken – onderwijsmanagers, docenten en studenten – naar deze vraagstelling te kijken is getracht een zo goed mogelijk beeld te reconstrueren van de uitvoering van (zelfsturende) teams en de effecten.

5.1.1. Onderzoeksbevindingen: beantwoording vraagstelling

In dit onderzoek is gesteld dat als een organisatie besluit te gaan werken met zelfsturende teams er obstakels in de weg kunnen staan. Om deze obstakels te voorkomen zijn er vanuit de theorie dusdanig begincondities, processtappen en aandachtspunten opgesteld. Allereerst zijn er door Amelvoort & Scholtes (2000) negen begincondities voor de invoering van zelfsturende teams geformuleerd: *compleet takenpakket, onderlinge afhankelijkheid, brede inzetbaarheid, teamomvang, voldoende regelmogelijkheden, interne en externe coördinatie, middelen, minimale specificatie en beloningssystemen*. Ten tweede wordt er vanuit de theorie gesteld dat het invoeren van zelfsturende een geen op zichzelf staande activiteit is. Visser & Bunjes (1995) stellen dat een gestructureerde aanpak nodig is en zij hebben dan ook een vijf stappenplan geconstrueerd: *oriëntatie en analyse, visieontwikkeling, voorbereiding en ontwerp, transitie en evaluatie*.

Ten slotte zijn er door o.a. Amelvoort & Scholtes (2000), Visser & Bunjes (1995) en Lewin (1947) aandachtspunten opgesteld die onder te verdelen in vijf categorieën: *ambitie om te veranderen, managen, weerstand, systemen (a. selectie b. training c. beoordeling d. beloning), interactie*. Deze vijf punten vragen om extra aandacht als het gaat om het invoeren van zelfsturende teams binnen een organisatie.

In de praktijk bleken de begincondities, processtappen en de aandachtspunten voor de invoering van zelfsturende teams niet altijd specifiek toe te kennen aan het fenomeen zelfsturende teams. Tevens bleek een variëteit aan activiteiten te bestaan om de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren, deze activiteiten verliepen niet netjes geordend en opeenvolgend maar veelal parallel. Door de twee geselecteerde cases (Avans Hogeschool HRM en Hogeschool Rotterdam SPH) met elkaar te vergelijken, kwamen de specifieke kenmerken en eigenschappen van een organisatie dat werkt met zelfsturende teams naar boven. Als het gaat om de **begincondities** vertonen beide cases veel overeenkomsten. Beide cases komen overeen als het gaat om: *brede inzetbaarheid, teamomvang, voldoende regelmogelijkheden, interne en externe coördinatie, middelen en in de beloningssystemen*. De verschillen worden gemaakt op: *compleet takenpakket, onderlinge afhankelijkheid en in de minimale specificatie*. Bij een organisatie dat werkt met zelfsturende teams draait het om het creëren van een dynamische werksfeer waar samenwerkingsgerichtheid centraal staat. In deze dynamische situatie gaat het om het creëren van stabiliteit en genoeg ruimte geven zodat docenten optimaal gebruik kunnen maken van hun autonomie.

Vervolgens zien we bij de vergelijking in de **processtappen** dat zowel op Avans Hogeschool HRM als Hogeschool Rotterdam SPH geen sprake is van een fasering met betrekking tot zelfsturende teams. In het geval van de processtappen is het vooral belangrijk om te kijken naar de organisatie dat werkt met zelfsturende teams (Avans Hogeschool HRM). We zien hier duidelijk dat er geen sprake van een proces, de overgang naar zelfsturende teams verliep organisch. Echter is er wel één duidelijk verschil op te merken: Avans Hogeschool HRM oriënteert zich meer op de vraag of verandering noodzakelijk danwel gewenst is. Het organisch verloop van de invoering van zelfsturende teams was een samenspel tussen het management en de docenten. Beide partijen realiseren dat er continu gewerkt moet worden aan de verbetering van kwaliteit en de mate van zelfsturing van docenten hangt daarmee samen. Dit zorgt voor eendracht binnen de opleiding wat weer resulteert tot meer samenwerkingsgerichtheid.

Ten slotte: ook bij de **aandachtspunten** zien we dat de praktijk veel minder eenduidig van aard is. Beide cases vertonen op de punten *ambitie om te veranderen, weerstand, beoordeling en interactie* overeenkomsten. Maar op de punten *managen en selectie* vertonen deze cases verschillen. Hieruit kan geconcludeerd worden dat het werken met zelfsturende teams om verandering vraagt in de leiderschapstijl. De verantwoordelijkheden moeten lager in de organisatie gezet worden. Om eventuele stagnaties in de uitvoering te voorkomen is het belangrijk dat er al bij de selectie van nieuwe medewerkers al wordt gekeken naar de kwaliteit en de samenwerkingsgerichtheid.

5.2 Aanbevelingen

Aan de hand van dit onderzoek kunnen een aantal aanbevelingen worden opgesteld. Deze aanbevelingen zijn bedoeld voor het management van Hogeschool INHolland, cluster Recht. Na het empirisch onderzoek kunnen er een aantal constatering gedaan worden dat extra aandacht behoeft:

- De bereidheid van docenten: Om in een zelfsturende team te willen werken moet de bereidheid van docenten zodanig aanwezig zijn dat het het teamwerken niet belemmert. In het hoger onderwijs is het dus belangrijk om beleid en beleidvoornemens zoveel mogelijk met de docenten gezamenlijk vorm en inhoud te geven. Door iedereen een verantwoordelijkheid te geven vanuit de eigen functie, creëer je draagvlak voor veranderingen.
- Samenwerkingsgerichtheid: Docenten moeten samenwerkingsgericht zijn zodat er een onderlinge afhankelijk kan zijn, waardoor er samenhang komt in de groepstaak en de individuele taken. Dit kan bewerkstelligt worden door de individuele taken te integreren in het team. Het team moet verantwoordelijk gesteld worden voor het eind resultaat. Het team moet een gemeenschappelijk doel hebben, waarbij de verschillende teamleden een gedeelde verantwoordelijkheid dragen.
- De organisatieverandering verloopt veelal organisch. De activiteiten voor de invoering van zelfsturende teams in een organisatie verlopen niet netjes geordend en niet opeenvolgend, maar eerder parallel.
- Een organisch proces naar het werken met zelfsturende teams zorgt voor veel draagvlak. Zowel de onderwijsmanager als de docenten voelen zich betrokken bij het geheel. Dit zorgt voor een samenspel tussen de twee partijen. De communicatie moet zodanig transparant zijn en in samenwerking met de docenten verlopen. Er dient dus geïnvesteerd te worden in de interactie in de breedte en in de hoogte van de opleiding.
- Docenten blijven behoefte hebben aan een bepaalde sturing vanuit het management. Zij hebben bevestigingen nodig. De onderwijsmanager moet een balans zoeken in het ruimte geven aan docenten en richting geven. De leidinggevenden moeten de docenten ondersteunen in hun ontwikkelingen i.p.v. controleren.

- Omscholen van docenten met betrekking tot zelfsturende teams is niet nodig omdat het professionals zijn en die regelen de samenwerking met elkaar.
- Om de samenwerking te intensiveren is het aan te raden om iemand aan te stellen die overzicht heeft over een heel jaar en die ervoor zorgt dat er wordt gekeken naar de lange termijn.
- Door de vele informele lijnen kan het zo zijn dat (sommige) docenten zaken voorgeschoteld krijgen die eigenlijk niet bij hun takenpakket horen. Hierdoor ervaren de docenten het werk als te veel en te zwaar. Om de beleefde werkdruk te verlagen, meer sturen om docenten de taken samen op te pakken d.w.z. individuele taken meer integreren met de teamtaken. Doordat de taken samen worden opgepakt, wordt de beleefde werkdruk minder.
- Het werken met zelfsturende teams vergt veel tijd en energie. Door veel (te veel) tijd te steken in het inwerken van mensen en verbeteringen te treffen op het gebied van het curriculum kan men de risico lopen dat ze minder tijd over hebben om op de reflectie te zitten. Van groot belang hierbij is dat tussentijds bijeenkomsten worden georganiseerd om samen (het management en medewerkers) te evalueren op het proces.
- Aanwezigheid van oprecht vertrouwen in de zelfsturing en de werkvermogen van de docenten zorgen ervoor dat zelfsturende teams binnen de opleiding succesvol kunnen gedijen.

5.3 Betekenis voor de theorie

In dit onderzoek zijn er aanvullende begincondities, processtappen en aandachtspunten opgesteld na aanleiding van de empirische bevindingen. Hoewel in de theorie de begincondities, processtappen en aandachtspunten toegekend worden aan zelfsturende teams, moet het in de werkelijkheid echter plaats maken voor een nuancering: zowel in organisaties met zelfsturende teams als organisaties zonder zelfsturende teams lopen deze theorieën door elkaar heen. Dat betekent dat een succesvolle invoering van zelfsturende teams niet afhangt van de mate van aanwezigheid van de begincondities, processtappen en aandachtspunten. De *omstandigheden* van de organisatie in combinatie met de *voorwaarden* waarin zelfsturende teams ingevoerd worden lijkt bepalend te zijn voor het succes. Bij de invoering van zelfsturende teams moet zowel aandacht worden geschonken aan de wetenschappelijke 'voorwaarden' als de specifieke omstandigheden van een organisatie.

In hoofdstuk 2 van dit onderzoeksrapport is het fenomeen zelfsturende teams en de verschillende condities in kaart gebracht. In de literatuur wordt een beeld geschetst dat het werken met zelfsturende teams alleen positieve effecten met zich meebrengt. Dat het werken met zelfsturende teams betekent dat de kwaliteit van het onderwijs verbetert. De verschillende auteurs hanteren voorwaarden waaraan een organisatie moet voldoen om succesvol met zelfsturende team te werken. Allereerst zijn de opstelde begincondities een goeie leidraad in het oprichten van een zelfsturende team, maar uit dit onderzoek blijkt dat er begincondities zijn die niet zijn opgenomen in de huidige theorie van o.a. Amelsvoort & Scholtes (2000). Deze aanvullende begincondities laten zien

dat veranderingsbereidheid en samenwerkingsgerichtheid van docenten ook van belang zijn om zelfsturende teams succesvol in te voeren.

Ten tweede spreken Visser & Bunjes (1995) van een vijf stappen plan. Deze stappenplan houdt in dat een organisatie door vijf fasen moet doorlopen om succesvol zelfsturende teams in te voeren. In de praktijk blijkt dit niet zo eenvoudig te zijn, want de activiteiten verlopen niet achtereenvolgend maar parallel. Het is een chaotisch proces i.p.v. geordend. Ten slotte spreken Amelvoort & Scholtes (2000), Visser & Bunjes (1995) en Lewin (1947) van aandachtspunten als het gaat om de invoering van zelfsturende teams. Deze aandachtspunten geven een goede indicatie als het gaat om valkuilen van zelfsturende teams. Echter, uit dit onderzoek blijkt dat er aanvullende aandachtspunten te onderscheiden zijn, er kan o.a. gedacht worden aan sturing vanuit het management: er moet een juiste balans gevonden worden tussen autonomie verlenen aan de docenten en de docenten in goede banen leiden. Tevens zijn er aandachtspunten (training en beloning) die niet terugkomen in de organisatie dat reeds werkt met zelfsturende teams. Kortom de modellen van de verschillende auteurs zijn goed werkbaar en vormen een goede fundering voor het werken met zelfsturende teams, maar door de specifieke karakter en eigenschappen van elk organisatie en haar omstandigheden, zijn deze modellen te summier en vragen zij om een aanpak op maat.

5.4 Reflectie op dit onderzoek

In dit onderzoek is getracht zo transparant mogelijk te vermelden over de methodiek. Daarbij zijn de eventuele beperkingen van dit onderzoek besproken. Deze beperkingen maken het van belang dat er nader onderzoek wordt gedaan naar de meting van de kwaliteit van het onderwijs en de voor- en nameting. Vooral als het gaat om de kwaliteit van het onderwijs, is een dergelijke onderzoek nodig met een eenduidige 'tool' om de kwaliteit van het onderwijs te kunnen meten. Nader onderzoek met een dergelijke 'tool' zou het effect van zelfsturende teams op de kwaliteit van het onderwijs verder kunnen bepalen. Ten slotte een laatste opmerking over dit onderzoeksrapport bevat de wenselijkheid van een vervolgonderzoek over de effecten van zelfsturende teams, het gaat voornamelijk om de vraag of zelfsturende teams leidt tot kwaliteitsverbetering van het onderwijs?

Literatuurlijst

- Commissie Accreditatie Hoger Onderwijs, *Prikkelen Presteren Profileren*.(2001). Gerrit Komrij, Portugal.
- Alderson, P. Green, S & Higgins, J. (Eds.) (2004). *Cochrane Reviewers Handbook 4.2.1* (updated December 2003). In: The Cochrane Library, Issue 1, 2004. Chichester, UK: John Wiley & Sons, Ltd. (<http://www.cochrane.org/resources/handbook/hbook.htm>)
- Altink,W, Schoonman,J, Seegers, J. (2004). *Menselijke kapitaal: de ontwikkeling van mensen in organisaties*. Koninklijke Van Gorcum, Assen.
- Amelvoort, P. van & Kuipers, H. (1990). *Slagvaardig organiseren: Inleiding in de sociotechniek als integrale ontwerpleer*. Deventer: Kluwer Bedrijfsinformatie BV.
- Amelvoort, P. van, G. Scholtes. (2000). *Zelfsturende teams: ontwerpen, invoeren en begeleiding*. Vlijmen, ST-Groep.
- Ansoff, H.I. (1980). *Managing behavioral resistance to change. European institute for advanced studies in management*. Brussel.
- Belbin, R.M. (1998). *Management teams. Over succes- en faalfactoren voor teams*. Schoonhoven: Academic Service.
- Belbin, R.M. (1999). *Teamrollen op het werk*. Schoonhoven: Academic Service.
- Bemelmans, T.M.A. (1998). *Meten met mate(n)*. Diesrede KMA Breda.
- Boeije, H. (2005). *Analyseren in kwalitatief onderzoek*. Amsterdam: Boom Onderwijs.
- Bunt, P.A.E. van de (1995). *Management van verandering. Interactie van omgeving, strategie, structuur en cultuur*. Deventer.
- College van Bestuur (2011).*Met passie en betrokkenheid. Meerjarenbeleidsplan 2011-2014*. Avans Hogeschool.
- Conrad, C.F. & Blackburn, R.T. (1985). *Program quality in higher education*. In: Smart, J.C. (Ed.). *Higher Education: Handbook of Theory and Research*. New York: Agathon Press, Inc.
- Conrad, C. & Poole, M.S. (2002). *Strategic organizational communication in a global economy*. Forth Worth: Harcourt College Publishers.
- Delden, P. van (1992) *Professionals, kwaliteit van beroep*. 2^e druk, Amsterdam.
- Easterbrook, S., Yu, E., Aranda, J., Fan, Y., Horkoff, J., Leica & M., Qadir, R.A. (2005). Do Viewpoints Lead to Better Conceptual Models? An Exploratory Case Study. *13th IEEE International Requirements Engineering Conference (RE'05)*, pp.199-208.
- Eigenaar stafafdeling Onderwijs en Onderzoek. (2013). *Visie op studeren en onderwijzen*. Hogeschool van Amsterdam.
- Ekvall, G. (2002) *Förnyelse och friction*. Natur & Kultur, Stockholm.
- Ewijk-Hoevenaars, A.M. van, Jaarsveld, J.C.M. van, en Hertog, J.F. den (1995). *Naar Eenvoud in Organisatie. Werken met Zelfsturende Eenheden*. Kluwer Bedrijfswetenschappen.

- Garvin, D. A. *What does 'Product Quality' Really Mean?* (1984). Harvard University.
- Giesbers, J.H.G.I. (1986). *De rol van de faculteit bij de kwaliteitsbeheersing van het onderwijs*. Universiteit en Hogeschool, 32, 284-296.
- Gijselaers, W.H. (1988). *Kwaliteit van het onderwijs gemeten. Studies naar de betrouwbaarheid, validiteit en bruikbaarheid van studentenoordelen*. Drukkerij Alberts/Druko Gulpen.
- Jaarplan 2011-2012 *Domein Management, Finance & Recht, de vijf speerpunten gekoppeld aan het INK-managementmodel*. Cluster Recht.
- Kanter, R.M., Stein, B., en Jick, T.D. (1994). *De uitdaging van organisatieverandering. Hoe bedrijven verandering ervaren en leiders verandering kunnen sturen*. Schiedam.
- Katzenbach, J.R & Smith, D.K. (1993). *Het geheim van teams, een organisatie van wereldklasse creëren*. Scriptum Books, Schiedam.
- Kerr, Von Glinow & Schreisheim. (1977). *Issues in the study of professionals in organizations. Organizational behavior and human performance*, jaargang 18.
- Kessels, J.W.M. (1996). Kennisproductiviteit en het corporate curriculum. In: Kessels, J.W.M & Smith, D.K. (1993). *The wisdom of teams; creating the high-performance organization*. Boston: Harvard Business School.
- Kotter, J.P. & Schlesinger, L.A. (1984). *De juiste strategie voor veranderingen*. Harvard Holland Review, herfst,1.
- Krogt, Th. P.W.M. van der (1981). *Professionalisering en collectieve macht: een conceptueel kader*. 's Gravenhage: Vuga-uitgevers.
- Lewin, K. (1947). *Frontiers in group dynamics. Human relations;Vol.1.1.*
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science*. New York.
- Liem, P.P.N. (2005-2006). *Bachelorproject: Zelfsturende teams: de mogelijkheden en knelpunten van zelfsturende teams*.
- Meyer, J. (1994). *De psychologie van de organisatieverandering; eilanden, prinsessen en magiërs*. Utrecht.
- Mintzberg, H. (1979). *Patterns in strategy formation. The structuring of organizations*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Mintzberg, H. (1983). *Structures in fives*. Prentice hall. New Jersey.
- Mok, A.L. (1973). *Beroepen in actie. Bijdrage tot een beroepensociologie*. Meppel, Boom.
- Nevi studiemateriaal, 2011. *Macht en invloed: Mintzberg*.
- Nistelrooij, A. (1999). *Collectief organiseren. Een sociaal constructionistisch onderzoek naar het werken met grote groepen*. Proefschrift. Lemma, Utrecht.
- Nonaka, I & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company: how Japanese companies create the dynamics of innovation*. New York: Oxford University Press.
- Punt, P.T.I.J. (2000). *Effectieven en robuuste organisatieveranderingen in het productcreatieproces*. Proefschrift Wöhrmann, Zutphen.

- Rudner, L. Glass, G. Evarrt, D et al. (2002) *A user's guide to the meta-analysis of research studies*. ERIC Clearinghouse on Assesment and Evaluation, University of Maryland, College Park.
- Scott-Morgan, P. (1995). *De ongeschreven regels van het spel; Beheers en vernietig de verborgen regels en verwijder barrières die organisatieveranderingen in de weg staan*. Groningen.
- Senge, P.M. (1990). *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*. New York: Double Day.
- Slootman, W.A. (1991). *Arbeidsbeleving van universitair wetenschappelijk personeel*. Proefschrift, CSHOB. Enschede.
- Smetsers, F. (2007). *Samenwerken in teams, een vanzelfsprekendheid?* Proefschrift. Radbound Universiteit Nijmegen.
- Tjepkema, S. (2003). *Verscheidenheid in zelfsturende teams. Handboek 'Werken, leren en leven met groepen'*. Proefschrift. Enschede: Universiteit Twente.
- Van Thiel, S. (2010). *Bestuurskundig onderzoek. Een methodologische inleiding*. Bussem. Coutinho.
- Visser, C. & Bunjes, A. (1995). *Zelfsturende teams*. In: Kluytmans, F., Fruytier, B.G.M., Meekel, W.J.M. & Thunnissen, M.A.G. (red.). *Handboek methoden, technieken en analyses*. Heerlen: Kluwer Bedrijfsinformatie BV.
- Weggeman, M.C.D.P. (1992). *Leidinggeven aan professionals*. Kluwer, Deventer.
- Weggeman, M.C.D.P. (1995). *Collectieve ambitieontwikkeling. Verbeteren van het functioneren van kennisintensieve organisaties door toepassing van een MDS (missie, doelen, strategie) interventie in het management proces*. Proefschrift. Tilburg University Press, Tilburg.
- Wellins, R.S., Byham, W.C., en Dixon, G.R. (1994). *Inside Teams. How 20 World-class Organizations are Winning Through*.
- Wijnen, G., Weggeman, M., Kor, R. (1988). *Verbeteren en vernieuwen van organisaties. Ook werk voor de managers*. Kluwer bedrijfswetenschappen, Deventer.
- Yin, R. K. (1989). *Case study research, design and methods*. Applied social research methods series, The international professional publishers: SAGE publications. volume 5.

Bijlage I

Respondenten case A Avans Hogeschool HRM

- Carina Haumann > onderwijsmanager (adjunct directeur)
- Martin Vink > docent
- Johanna Alberda > docent
- Franka Peters > derdejaars student
- Carmen Folkers > derdejaars student

Respondenten case B Hogeschool Rotterdam SPH

- Henk Schotpoort > onderwijsmanager
- Peter van Voorst > docent (voorzitter jaarteam drie en vier)
- Marianna Bakker > docent
- Rebecca Berendsen > tweedejaars student (jaarlid)
- Anne van Herpen > tweedejaars student

Bijlage II

Interviewvragen WEL zelfsturende teams

In het kader van mijn afstudeerscriptie – een onderzoek waarin ik mij buig over de ervaringen met zelfsturende teams in het hoger onderwijs en hoe dit in verhouding staat met het kwaliteit van het onderwijs- zou ik u graag een aantal vragen willen stellen over (de invoering van) zelfsturende teams en de effecten.

Introductie

1. Wat is uw naam en functie?
2. Op welke manier bent u betrokken geweest bij de invoering van zelfsturende teams op uw afdeling?

Zelfsturende teams

3. Is het u bekend waarom de opleiding met zelfsturende teams is gaan werken?
4. Weet u wie betrokken waren bij de invoering van zelfsturende teams? Zo ja, welk rol hadden hierin?

Begincondities

5. Een team zal op een gegeven moment van start gaan en ergens in de tijd is er sprake van een bepaalde wijze van teamvorming en samenwerking. Op welke wijze is er vorm gegeven aan de vakinhoudelijk en sociaalpsychologische kwalificaties? Voorbeelden: takenpakket, teamomvang, middelen, teamrollen etc.

Processtappen

6. Op welke wijze is het proces naar het werken met zelfsturende teams ingevuld? Was het meer een gestructureerd proces of een organisch proces?

Aandachtspunten

7. Als u reflecteert op het proces en implementatie van zelfsturende teams, wat heeft u of wat heeft de organisatie geleerd en op welk gebied? Wat heeft bijzonder aandacht gevraagd en waarom?
8. Wat zouden de mogelijke oplossingen kunnen zijn voor de hiervoor genoemde aandachtspunten?

Kwaliteit onderwijs

9. Wat zijn volgens u de belangrijkste gevolgen geweest van de invoering van ZST's voor de onderwijsorganisatie?
10. Kan er een verband worden gemaakt tussen de invoering van zelfsturende teams en (de mogelijke aanwezigheid van) kwaliteitsverbetering/-vermindering van het onderwijs? Waaruit blijkt dat?

Bedankt voor uw medewerking!

Interviewvragen GEEN zelfsturende teams

In het kader van mijn afstudeerscriptie – een onderzoek waarin ik mij buig over de ervaringen met zelfsturende teams in het hoger onderwijs en hoe dit in verhouding staat met het kwaliteit van het onderwijs- zou ik u graag een aantal vragen willen stellen over (de invoering van) zelfsturende teams en de effecten.

Introductie

1. Wat is uw naam en functie?
2. Op welke manier bent u betrokken bij het beleidsprogramma van de opleiding?

(Team)werken

3. Bent u bekend met het fenomeen zelfsturende teams ofwel resultaatverantwoordelijke teams? Zo ja, zou u willen dat uw opleiding met dergelijke teams gaat werken?
4. Is er sprake van teamvorming en op welke wijze zijn de teamtaken/ en -rollen verdeeld?
5. Als u reflecteert op de implementatie van het alledaagse werk op uw opleiding, welke aandachtspunten kunt u opnoemen? Wat heeft bijzonder aandacht nodig en waarom?
6. Wat zouden de mogelijke oplossingen kunnen zijn voor de hiervoor genoemde aandachtspunten?

Kwaliteit onderwijs

7. Op welke wijze wordt er gewerkt aan kwaliteitsverbetering van het onderwijs op uw opleiding? Denk hier aan monitoren, enquêtes, studentenpanels, commissies etc....
8. Kan er een verband worden gemaakt tussen de uitvoering van het werk (docenten en managers) en het kwaliteit van onderwijs? Waaruit blijkt dat?

Bedankt voor uw medewerking!