

# ‘Wie ben ik om iets te vinden van collega’s?’

Hoe kan in arbeidsorganisaties bezinning op professionele waarden worden vormgegeven in de hectische praktijk van alledag? In dit artikel wordt deze vraag beantwoord voor het werkveld onderwijs. Maar de beschreven principes kunnen ook elders worden toegepast.

Hartger Wassink

Professionals voelen zich steeds meer klemgezet in de uitvoering van hun werk, en ervaren steeds minder ruimte voor de individuele, waardegebonden afwegingen die de kern van hun professie vormen. Van den Brom en Bruining (2011) werpen de vraag op, of dat gevoel van professionals terecht is. Is die ruimte inderdaad afgenomen? Of zijn er mogelijkheden om, op basis van nieuwe verhoudingen tussen professional en leidinggevende, tot een nieuwe invulling van die ruimte te komen? Ik ben geneigd te zeggen dat die ruimte er inderdaad is.

Om dat te ondersteunen, wil ik in dit artikel een praktisch voorbeeld geven van een manier waarop professionals meer ruimte kunnen krijgen, om de taakeisen en werkdruk waar ze mee te maken hebben, beter te hanteren. De context van de aanpak die ik bespreek, is die van het onderwijs, omdat ik daar de meeste ervaring heb. De hoofdlijnen ervan zijn echter van toepassing op alle organisaties waar professionals werken. Kernvraag voor mijn bijdrage is: hoe kunnen we normatieve professionaliteit praktisch toepasbaar maken, terwijl de winkel gewoon open blijft? In een ideale wereld begin je opnieuw, maar dit is geen ideale wereld, je moet dus stapje voor stapje je werkproces weer aanpassen, zoals het ook stapje voor stapje de andere kant is opgegaan. Hoe doe je dat?

In de start van mijn bijdrage ga ik eerst beknopt in op het concept normatieve professionaliteit. Daarna bespreek ik de benadering die ik de afgelopen jaren in het onderwijs heb ontwikkeld, en

die gestoeld is op de kernwoorden dialoog en professionele verantwoording (Wassink, 2008a; 2008b). Ik laat zien hoe deze benadering praktisch toegepast kan worden in het onderwijs. Tot slot reflecteer ik op de bruikbaarheid van deze benadering in andere sectoren.

## Over normatieve professionalisering

Het begrip normatieve professionaliteit verwijst naar de praktische wijsheid die professionals gebruiken in hun werk; en ook naar de waardegeladenheid van hun professionele keuzes. ‘Professionals “doen” waarden’, volgens Jacobs, Meij, Tenwolde en Zomer (2008). Het begrip normatieve professionaliteit is ontstaan als reactie op de voortschrijdende bureaucratisering, explicitering en standaardisering waar professionals mee te maken hebben. Ondertussen is volgens Jacobs et al. de polarisering minder sterk, en wordt met normatieve professionalisering vooral het belang onderstreept van voortdurende ontwikkeling van de professional in het hanteren van waarden in de dagelijkse praktijk. Vandaar dat inmiddels gesproken wordt van normatieve professionalisering om te verwijzen naar het continue leerproces.

Alle professionals hebben met waarden van doen in hun werk: ‘Waarden laten zich niet wegdrücken, omdat moraliteit inherent verbonden is met professioneel handelen’ (Jacobs et al, p.11). Dat betekent dat niet de vraag *of* professionals aan waarden doen van belang is, maar *hoe* ze er in hun dagelijkse praktijk mee bezig zijn, ofwel over die waarden ‘onderhandelen’.

In deze bijdrage wil ik een aanpak voor die professionele waarden-ontwikkeling presenteren, die plaatsvindt in de dagelijkse praktijk. Dat heeft als voordelen dat er niet apart tijd hoeft te worden gemaakt voor een 'goed gesprek' over waarden, wat er lang niet altijd van komt; en ook dat het bespreken van waarden indirect verloopt, waardoor de drempel om het erover te hebben, lager is.

### Autonomie en aanspreekbaarheid

Otten (2008) stipt een moreel geladen vraag aan, waarmee veel leraren - en ook andere professionals - regelmatig worden geconfronteerd, te weten: wie ben ik om mijn collega aan te spreken op de kwaliteit van zijn werk? Hij geeft aan er huisverig voor te zijn die vraag te beantwoorden. Naar mijn mening ligt juist in deze vraag het aangrijpingspunt voor het bespreken van dagelijkse kwaliteit van het werk; de achterliggende overwegingen, de dieper gelegen overtuigingen. En daarmee zijn we in het hart van normatieve professionalisering.

De reden dat die vraag moeilijk te stellen is, is gelegen in het feit dat we doorgaans redeneren: we zijn toch allemaal goed opgeleid, we hebben de selectie voor deze functie doorstaan, dan moet je toch van een minimumkwaliteit uitgaan? Die overweging is verleidelijk, maar het draait de zaken om. De positie van autonome professional

ontleen je niet aan je voltooide opleiding, maar juist aan je vermogen om jezelf te blijven ontwikkelen, met het oog op het cliëntbelang wat je te

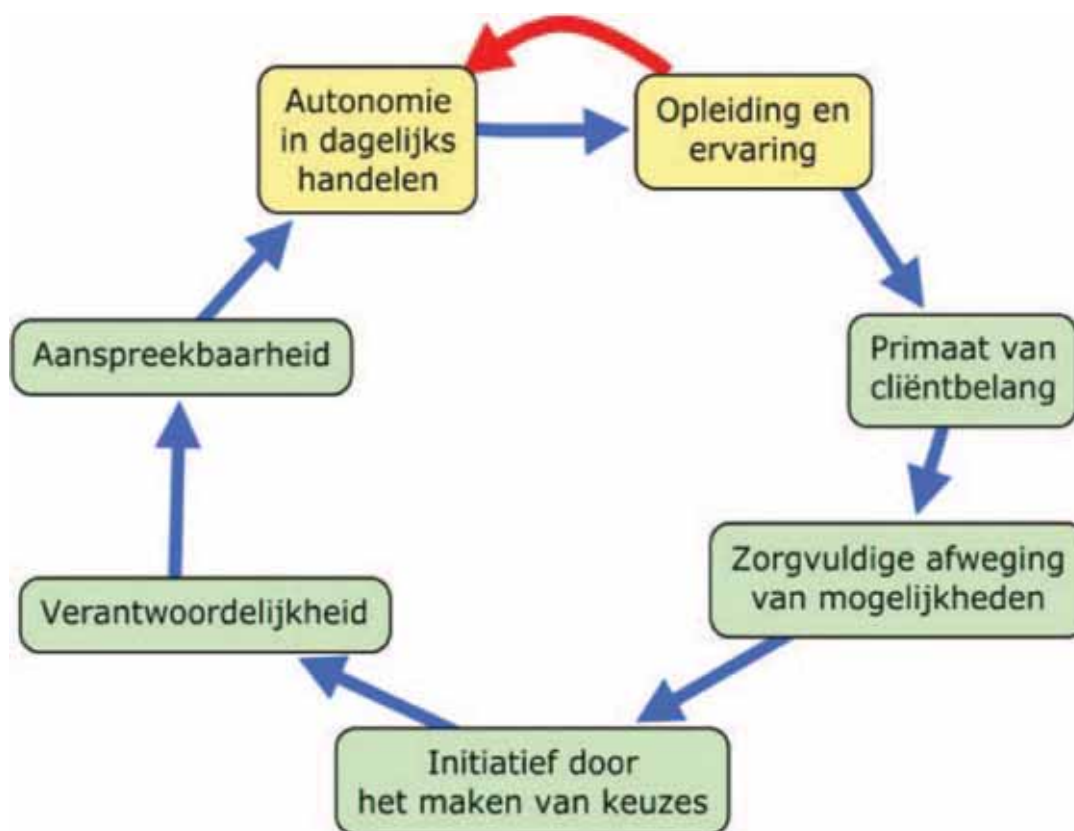
## Wie ben ik om mijn collega aan te spreken op de kwaliteit van zijn werk?

dienen hebt (je 'roeping', waar het woord 'professie' aan is ontleend).

Deze paradox wordt weergegeven in de 'professionele cyclus' in figuur 1.

De rode pijl symboliseert de relatie die doorgaans wordt gelegd: omdat professionals een bepaalde opleiding en ervaring hebben, vinden we dat ze 'recht hebben' op een bepaalde autonomie in de dagelijkse uitvoering van hun werk. Maar de relatie tussen autonomie en professionaliteit ligt ingewikkelder, wat gesymboliseerd wordt door de blauwe pijlen.

Vanuit de opleiding en ervaring weten professionals dat het cliëntbelang vooropstaat. Dat klinkt echter gemakkelijker dan het is: wat dat belang precies is, hangt af van de context, die iedere keer weer anders is. Dat vereist een zorgvuldige



Figuur 1. De professionele cyclus

afweging van mogelijkheden, waarin de professional telkens weer een bepaalde keuze maakt - wat feitelijk het hart van het werk van de professional is.

Die gemaakte keuze impliceert verantwoordelijkheid, waar de professional te allen tijde op aanspreekbaar is. Die aanspreekbaarheid vormt de basis onder de autonomie in het dagelijks handelen van de professional. Zo hebben we de relatie tussen opleiding en autonomie omgedraaid: die opleiding geeft je niet het recht op die autonomie, maar omdat je verantwoording af moet kunnen leggen over je autonomie, heb je die stevige opleiding nodig.

### Vervreemding en dialoog

Momenteel wordt in het onderwijs sterk de nadruk gelegd op kwantitatieve doelstellingen. Dit heeft positieve kanten, omdat lerarenteams

## De kunst is om cijfers te zien als middel

zich daarmee bewuster kunnen worden van het effect van hun werk. Ze kunnen resultaten vergelijken, aanpakken veranderen en erachter komen hoe ze hun handelen kunnen verbeteren.

Aan de andere kant is de druk van de cijfers de laatste jaren zo groot geworden, dat sommige leraren vervreemd zijn geraakt van hun werk. Ze hebben het gevoel dat het halen van bepaalde rendementen doel op zich is geworden. In plaats van dat er cijfers worden gebruikt om te weten wat belangrijk is, lijkt het wel of alleen dat nog belangrijk is, wat met cijfers gemeten kan worden.

De kunst is om cijfers niet onbelangrijk te vinden, maar ze te zien als middel, als startpunt voor het voeren van de dialoog over de eigenlijke resultaten waar ze een afspiegeling van zijn. Dat gesprek gaat over de interpretatie van de cijfers, iets waar lang niet altijd de tijd voor wordt genomen. Door (iets) meer ruimte te creëren voor interpretatie van doelstellingen door leraren, én het bespreken van die interpretatie, gaan de achterliggende waarden van waaruit leraren hun werk doen weer meer een rol spelen. Daarmee ontstaat er meer verbondenheid en eigenaarschap van leraren met betrekking tot hun werk. De afgelopen jaren heb ik hiervoor in een aantal onderwijsorganisaties gewerkt met een aanpak, waarin drie pijlers centraal stonden:

1. Doelen formuleren als resultaten.
2. Middelen inperken, niet voorschrijven.
3. Professionele verantwoording als logisch gevolg op initiatief nemen.

Ieder van deze pijlers wil ik hieronder kort bespreken.

### 1. Doelen formuleren als resultaten

Het lijkt een open deur om te zeggen dat doelen het beste als resultaten geformuleerd kunnen worden. Tegelijk zit daar ook het probleem. Het formuleren van SMART doelstellingen zegt lang niet altijd wat over wat het uiteindelijk oplevert voor de doelgroep. En bovendien kunnen doelstellingen zo specifiek geformuleerd worden, dat ze alle creativiteit bij de professionals bij voorbaat de kop indrukken.

Een voorbeeld. Een hbo-opleiding is bezig met het integreren van vakonderwijs rondom praktische beroepssituaties. De doelstelling daarvoor is: 'Aan het eind van het schooljaar zijn voor 75% van de onderwijsuren geïntegreerde modules geschreven.' Gaandeweg het jaar blijkt echter dat dit te veel gevraagd is. Docenten zien dat studen-

Oorspronkelijke doel	Verbeterde formulering
De gemiddelde oudertevredenheid is 80%	Ouders brengen hun kind met vertrouwen naar school
Alle leerkrachten hebben voor 1 december de training Passend Onderwijs gevolgd	Leerkrachten voelen zich zeker over wat er van ze verwacht wordt in het kader van Passend Onderwijs
In minimaal 75% van de lessen wordt het digitale bord gebruikt	Leerlingen krijgen modern en aantrekkelijk onderwijs
Leerjaar 3 en 4 hebben de uren voor de maatschappelijke stage een invulling gegeven	Leerlingen hebben ervaren om (maatschappelijke) verantwoordelijkheid te dragen in een non-profit organisatie
Het aantal uitgestuurde leerlingen in de bovenbouw wordt met 50% verminderd ten opzichte van vorig jaar	Leerlingen kunnen het verband leggen tussen eigen inzet op school en hun leerresultaten
Alle opleidingen hebben 10% bezuiniging verwerkt in het bijgestelde opleidingsplan	[Het budget van alle opleidingen samen is maximaal 90% ten opzichte van vorig jaar]

Tabel 1. Voorbeelden verbeterde formulering van doelen

ten de verbinding tussen de beroepstaak en de vakkennis onvoldoende kunnen leggen en willen de verandering wat geleidelijker laten gaan. Het management houdt echter vast aan de afgesproken doelstelling. Docenten willen in gesprek komen over wat het voor studenten moet opleveren, maar merken dat hier geen ruimte voor is. Op dat moment haken zij af: de 75% doelstelling is niet van hen. Ze voelen geen eigenaarschap, dragen dus geen verantwoordelijkheid en voelen zich niet geroepen het probleem op te lossen. Het management trekt en sleurt en raakt gefrustreerd over de onwilligheid van de docenten, die 'blijkbaar niet willen veranderen'.

Dit is wat er vaak gebeurt bij SMART-doelstellingen: het criterium is doel op zich geworden. Hier had het beter gewerkt, als het management een meer globale doelstelling had geformuleerd, gericht op het eindresultaat bij studenten, en vervolgens docenten de ruimte had gegeven hier zelf criteria voor te formuleren.

Een doel is namelijk pas een doel, als er geformuleerd wordt *wat* er gerealiseerd moet worden voor *wie*. Het uitgangspunt voor een goede doelstelling is dus het *resultaat bij de doelgroep*. Zonder die twee elementen (het resultaat, en de doelgroep), is een doel geen goed doel. Vervolgens, om de doelstelling uitdagend te maken voor professionals, zal er een *redelijke interpretatie* van gemaakt moeten worden. Te specifiek geformuleerde doelen laten geen ruimte voor professionals, waardoor zij zich hier niet aan kunnen verbinden door het zelf maken van keuzes. Ter illustratie zijn in tabel 1 enkele voorbeelden van verschillende formuleringen opgenomen.

In de tabel is zichtbaar dat de verbeterde doelstellingen allemaal beschrijven wat er voor een bepaalde doelgroep (leerlingen, ouders, soms leerkrachten) gerealiseerd moet worden. Hierdoor is er ruimte voor de uitvoerende professionals om nader invulling te geven aan deze doelstelling. Ten tweede, en minstens zo belangrijk, wordt zo zichtbaar dat er onder iedere doelstelling een bepaalde *waarde* verscholen zit. Het gaat om het bijbrengen van 'vertrouwen', 'modern onderwijs', of het 'dragen van verantwoordelijkheid'.

Het sterkst wordt het zichtbaar bij de doelstelling voor het aantal uitgestuurde leerlingen. Door hier langer over door te praten, kwamen de betrokken teamleiders tot de conclusie dat het ze niet zozeer ging om het verminderen van het aantal leerlingen dat de les uitgestuurd werd, maar dat ze vooral wilden bereiken dat die leerlingen in gingen zien hoe hun eigen gedrag van invloed was op hun leerresultaat. Dat zorgt voor een heel andere focus op orde houden. Door op deze manier doelen te formuleren, worden de onderliggende

waarden die professionals hanteren automatisch in het gesprek betrokken.

Het formuleren van doelen wordt niet gemakkelijker: de leidinggevende kan niet zomaar een set kernindicatoren voorschrijven, maar zal samen met professionals eerst goed moeten bespreken wat de eigenlijke, achterliggende en waarden-geladen doelstellingen zijn. Dat vergt een goede dialoog vooraf, en achteraf bij de verantwoording (zie verderop). Het grote voordeel is echter dat de professionals, zodra de doelstellingen geformuleerd zijn, zich hier veel meer mee verbonden voelen.

De laatste doelstelling in de tabel is overigens niet te herschrijven. Dat komt omdat het eigenlijk geen doelstelling is, maar een middel beschrijft. Een bezuiniging kan nooit een doelstelling op zichzelf zijn. Doelstellingen gaan altijd over wat je wilt bereiken *in termen van een doelgroep*. Dat betekent niet dat je als team zo'n bezuinigingsopdracht naast je neer kunt leggen, maar dat je

## Doelstellingen gaan altijd over wat je wilt bereiken in termen van een doelgroep

moet beseffen dat het om een middel gaat, namelijk geld, en wel een beperking van een middel. Daarmee zijn we bij de tweede pijler.

### 2. Middelen inperken, niet voorschrijven

Er wordt veel gepraat over wat nu precies het verschil is tussen doelen en middelen. In de benadering die ik hier beschrijf, hanteer ik de volgende definitie: een middel is alles wat geen doel is. Het realiseren van een bezuiniging is dan een middel, geen doel. Net zoals het implementeren van een nieuw roostersysteem. Maar ook het volgen van een (verplichte) cursus 'differentiatie in de klas'. Dat lijkt heel leerlinggericht, maar zegt nog niet wat het voor die leerlingen moet opleveren. Waarschijnlijk gaat het erom dat iedere leerling onderwijs krijgt dat aansluit bij zijn/haar niveau en behoefte. Maar misschien kunnen leerkrachten dat wel op een andere manier realiseren dan door het volgen van die cursus.

De kunst is daarom om middelen niet voor te schrijven, maar in te perken. Hier gaat het erom, wat je per se wilt voorkomen, en daarover afspraken te maken. Al het andere is bij voorbaat toegestaan. Daarmee geef je leraren een enorme vrijheid, waardoor ze eigen keuzes gaan maken. Met die keuzes nemen ze zelf initiatief, waardoor ze zich ook meer eigenaar voelen, en verantwoor-



delijkheid dragen. Hoe meer je aan middelen voorschrijft, waar leraren (en andere professionals) zich niet aan kunnen onttrekken, hoe minder eigenaarschap ze voelen, en hoe minder je ze ook op verantwoordelijkheid voor een goede uitvoering kunt aanspreken. Pas als leraren zelf kiezen voor een bepaalde aanpak, kun je van ze vragen om achteraf verantwoording af te leggen over het resultaat ervan.

Er is een aantal duidelijke beperkingen die opgelegd kunnen worden, om te beginnen financiële. Een team kan niet meer geld uitgeven dan er beschikbaar is. Stel dus een grens aan wat een team maximaal mag uitgeven aan bepaalde activiteiten, en wees duidelijk dat initiatieven binnen die marges bij voorbaat zijn goedgekeurd. Dat is voor scholen, waar leraren vaak toestemming moeten vragen voor de kleinste uitgave, onwennig. Maar waarom zou je niet uitgaan van vertrouwen in je

## *De target was 80 procent, je resultaat is 70: jammer, niet gehaald!*

leraren, dat zij zorgvuldig met hun budget omgaan?

Een andere beperking die je kunt aanbrengen, heeft te maken met werkwijzen. Het is niet handig als ieder lerarenteam er zijn eigen wijze van roostering op nahoudt. Dus kun je stellen dat leraren niet mogen afwijken van afspraken die op schoolniveau zijn gemaakt over roostering. Hetzelfde geldt voor bepaalde bestuurlijke afspraken over samenwerking die gemaakt zijn.

Zodra teams van leraren en leidinggevenden hiermee aan de slag gaan, merken ze dat heel veel van wat ze doorgaans als doelen van hun werk beschouwen, eigenlijk middelen zijn. Dat werkt heel verhelderend, omdat het helpt bij het onderscheiden wat belangrijk is om te realiseren (doelen), en welke kaders gehanteerd moeten (en kunnen) worden om die doelen te behalen (middelen).

### **3. Professionele verantwoording**

Het proces van verantwoording is de kern van de aanpak. Het formuleren van doelen in termen van cliëntresultaten, het laten stellen van indicatoren om die resultaten waar te nemen, het zelf kiezen van middelen (binnen de vooraf gestelde kaders) en het daarop aansluitend zelf initiatief nemen tot verantwoording, vormen de basis voor de dialoog over de resultaten.

Die dialoog moet zorgvuldig gevoerd worden. We zijn sterk gewend om te werken met afvinklijstjes, om af te rekenen op targets. De target was

80 procent, je resultaat is 70: jammer, niet gehaald! Er komt een min op de scorelijst en we gaan naar de volgende indicator. Het is jammer om zo te werken, omdat het juist gaat om de betekenis achter die cijfers. Daarom is het zo belangrijk dat professionals zelf indicatoren kiezen. Waarom die indicator? Welke betekenis hecht jij daar aan? Waarom vind jij dat die het beste het resultaat voor de cliënt weergeeft? En waarom heb je die aanpak gekozen? In hoeverre doet dat recht aan onze uitgangspunten als organisatie? In het stellen van die vragen kom je op een ander niveau. Je praat niet meer over cijfers, maar over betekenis. Je deelt visies op het werk, op de cliënten en op de wereld. Het resultaat van het gesprek kan zijn dat er andere doelen worden gesteld, dat het resultaat anders wordt geformuleerd. Daarmee heb je samen een dieper inzicht bereikt, op grond van gedeelde waarden.

Het afleggen van deze verantwoording is een onmisbare stap in het proces. In het onderwijs wordt helaas maar weinig tijd genomen voor echte verantwoording. Weliswaar wordt er veel vergaderd, maar dat is vooral om allerlei zaken te regelen. De waan van de dag beheerst het gesprek, en er wordt zelden teruggekeken naar de oorspronkelijke doelstellingen. Daardoor is het risico groot dat gebeurtenissen die zich plotseling voordoen, veel tijd en energie van leraren kosten, terwijl de eigenlijke ontwikkelingen, waaraan gewerkt zou moeten worden, blijven liggen.

Het hanteren van een vaste cyclus van gesprekken, tussen professionals onderling, en tussen professionals en leidinggevende, kan helpen om die waan te doorbreken. De structuur van de gesprekken wordt bepaald door de doelen die eerder afgesproken zijn, en waar professionals initiatief voor hebben genomen. Aan hen kan dan gevraagd worden verantwoording af te leggen over het resultaat. Dat hoeft niet ingewikkeld en uitgebreid te zijn, als maar telkens centraal staat wat het oorspronkelijke doel was, en welke onderbouwing de professional heeft om aan te geven of dat doel binnen bereik is gekomen of niet.

Als we leerlingen meer verantwoordelijk willen maken, is dan het resultaat van de leerlingenuitvoering daarvoor een voldoende indicator? Wat bedoelen we eigenlijk met verantwoordelijkheid? Aan welk gedrag meten we dat af? Wat moeten wij als leraren doen om dat gedrag te stimuleren?

Op deze manier ben je in een voortdurende cyclus van dagelijkse gesprekken bezig met het relatieren van waarden aan het dagelijks handelen, zonder dat tot doel van het gesprek te maken. Veel professionals ervaren een drempel om een diepgravend gesprek over de waarden in hun werk aan te gaan. Maar zodra je het koppelt aan dagelijks

werk, blijken veel mensen daar verrassend goed uiting aan te kunnen geven.

### Normatieve professionalisering en de vraag: Wie ben ik?

Met het beschrijven van deze aanpak heb ik hopelijk inzichtelijk gemaakt hoe je normatieve professionalisering vorm kunt geven in de praktijk van alledag. In mijn bijdrage ben ik sterk uitgegaan van de onderwijscontext. Ik ben er echter van overtuigd dat deze aanpak ook bruikbaar is in andere sectoren. Om dit te illustreren wil ik nog terugkomen op de vraag: 'Wie ben ik om iets te vinden van mijn collega?'

Die vraag kan nu als volgt worden beantwoord. Daar waar je samen, als professionals doelen hebt geformuleerd, kaders hebt gesteld voor het realiseren ervan, en afspraken hebt gemaakt over verantwoording, is elkaar bevragen op die doelen en kaders een logische vervolgstap. Professionals werken niet voor zichzelf in een organisatie, maar uiteindelijk voor de cliënt, of dat nou een leerling, een patiënt of iemand anders is. Die cliënt moet het best mogelijke onderwijs krijgen, de best mogelijke zorg, dienstverlening volgens de hoogst mogelijke standaard. Het zijn van een professional houdt in dat je je ervan bewust bent dat er altijd betere manieren zijn om de klant te helpen. Dat streven is wat professionals bindt, en wat de legitimatie biedt om elkaar als collega's aan te spreken.

Door dat op de hier beschreven wijze te doen, is dat geen afrekenen ('dat doe je niet goed, doe het nou maar zoals ik'), maar gaat het om het bespre-

duurzame organisatie-identiteit (Van den Berg et al., 2011).

De dialoog heeft betrekking op professionals onderling, maar ook tussen professionals en leidinggevend. Het lijkt soms of bestuurders en

## Door telkens te zoeken naar de gedeelde waarden wordt de kloof overbrugd

professionals verschillende belangen hebben. Op het eerste gezicht kan dat zo zijn, maar uiteindelijk staat voor beide groepen het cliëntbelang voorop. Door telkens te zoeken naar de gedeelde waarden van waaruit bestuurders en professionals dat cliëntbelang nastreven, wordt de kloof overbrugd.

Soms lijkt het langer te duren om op deze manier te werken. Als leidinggevende en HRD'er is het belangrijk om te beseffen dat het proces hierin minstens zo belangrijk is als de uitkomst. Waarden-ontwikkeling gaat niet snel en flitsend. Op lange termijn levert het echter veel meer op: duurzame verbinding, nieuwe energie en het vrijmaken van de creativiteit van professionals om telkens nieuwe oplossingen te bedenken en uit te proberen. En dat is uiteindelijk toch waarvoor ze zijn aangenomen? ●

## Op welke manier zorg jij ervoor dat onze cliënten hier beter van worden?

ken van de interpretatie die je collega van het gezamenlijke doel maakt: 'Op welke manier zorg jij ervoor dat onze cliënten hier beter van worden?' Zo geef je samen in de dagelijkse praktijk vorm aan een voortdurende cyclus van initiatief nemen en verantwoording afleggen.

Door op deze manier telkens de dialoog aan te gaan, grijpen kwaliteitszorg en professionalisering in elkaar. Soms blijkt namelijk dat de collega een heel andere aanpak kiest, die uiteindelijk toch tot hetzelfde resultaat leidt, en hebben jullie beiden wat geleerd. In de onderlinge dialoog zijn tegelijk enkele organisatiewaarden verhelderd, en gekoppeld aan dagelijks-praktisch handelen. Op deze manier ontwikkelt en versterkt zich een

### Literatuur

- Berg, B. van den, C. Fortuin-van der Spek, A. van der Harst & H. Wassink (2011). **Onze school is een verhaal. Identiteit als kwaliteit**. Amersfoort: CPS.
- Brom, L. van den & T. Bruining (2011). Hart voor de zaak. **Opleiding & Ontwikkeling (24) 3**, pp. 13-17.
- Jacobs, G., R. Meij, H. Tenwolde & Y. Zomer (2008). **Goed werk. Verkenningen van normatieve professionalisering**. Amsterdam: SWP Publishers.
- Otten, M. (2008). Goede docenten. In: G. Jacobs, R. Meij, H. Tenwolde & Y. Zomer (red), **Goed werk. Verkenningen van normatieve professionalisering**. Amsterdam: SWP Publishers.
- Wassink, H. (2008a). Over governance en verantwoordelijkheid. **Meso magazine (161)**, pp. 10-14.
- Wassink, H. (2008b). Vertrouwen en verantwoordelijkheid van leraar en leidinggevende. **Narthex, 8(5)**, (bijlage).



**Dr. Hartger Wassink** is universitair docent bij het Ruud de Moorcentrum van de Open Universiteit te Heerlen. E-mail: hartger.wassink@xs4all.nl