openjournals.nl

Tijdschrift OnderwijsPraktijk Studies
https://tijdschrifttops.nl/ | E-ISSN 2773-0360

TOPS

Master op zak, en dan? Een HR perspectief op de inzet van masteropgeleide mbo-docenten

Piety Runhaar[1], Bart Kleine Deters[4], Patricia Brouwer[2], Carlos van Kan[3], Tamar Tas[2], Eline den Tuinder[5] en Angela de Jong[2]

[1] *Wageningen Universiteit* | [2] *Hogeschool Utrecht* | [3] *Hogeschool Rotterdam* | [4] *ECBO* | [5] *Hogeschool van Arnhem en Nijmegen*

Samenvatting Mbo-docenten worden al langere tijd gestimuleerd om een masteropleiding te volgen. Tegelijkertijd ervaren masteropgeleide docenten onvoldoende mogelijkheden om hun opgebouwde expertise in de praktijk te benutten. Het onderzoek dat in dit artikel wordt beschreven bestudeert dit vraagstuk vanuit een HR-perspectief. HR-beleid bestaat uit het geheel aan praktijken die erop gericht zijn om de vaardigheden, motivatie en mogelijkheden van docenten te vergroten opdat zij een bijdrage kunnen leveren aan complexe onderwijsvraagstukken. Werving en selectie, opleiding en training, beoordeling en beloning zijn voorbeelden van praktijken die allemaal deel uit maken van het HR-beleid. HR-beleid is voor mbo-instellingen een belangrijk communicatiemiddel om aan medewerkers duidelijk te maken wat van hen verwacht wordt en welk gedrag gewaardeerd wordt. Een duidelijke boodschap kan bijdragen aan de effectiviteit van HR-beleid. Een duidelijk signaal wordt afgegeven wanneer 1) de verschillende onderdelen van HR-beleid expliciet ("onderscheidend") zijn, 2) de onderdelen onderling consistent zijn, en 3) wanneer er onder alle verschillende betrokkenen consensus bestaat over het achterliggende doel van het HR-beleid én hun eigen rol daarin. Dit paper beschrijft een kwalitatieve studie naar deze drie elementen. Het onderzoek werd uitgevoerd door een consortium van onderzoekers en professionals uit vijf mbo-instellingen. Interviewdata, afkomstig van verschillende actoren binnen mbo-instellingen (HR functionarissen, leidinggevenden, en masteropgeleide docenten), laten onder andere zien dat de boodschappen die van HR-beleid uitgingen op verschillende manieren als onduidelijk konden worden geïnterpreteerd. Het paper formuleert handvatten om de signaalfunctie van HR-beleid te verbeteren.

Trefwoorden masteropgeleide docent, mbo, HR-beleid, motivatie, signaalfunctie

Publicatiedatum
Online: 9 november 2026

Contactpersoon
Piety Runhaar, piety.runhaar@wur.nl

Copyright
© Author(s); licensed under Creative Commons Attribution 4.0. This allows for unrestricted use, as long as the author(s) and source are credited.

Aanvullende informatie
Bij dit artikel hoort een Kijkwijzer HR-systemen. Deze kun je als PDF downloaden via https://edu.nl/hm6rv.

Citeren Runhaar, P., Kleine Deters, B., Brouwer, P., van Kan, C., Tas, T., den Tuinder, E. & de Jong, A. (2026). Master op zak, en dan? Een HR perspectief op de inzet van masteropgeleide mbo-docenten, *Tijdschrift OnderwijsPraktijk Studies, 4*. DOI: 10.54657/TOPS.25082

1 Inleiding

Mbo-docenten worden al langere tijd door overheid en besturen gestimuleerd om een masteropleiding te volgen (Plasterk et al., 2008; van Casteren et al., 2021). Het achterliggende doel is tweeledig: het volgen van een masteropleiding en het benutten van nieuw verworven kennis en vaardigheden draagt bij aan de aantrekkelijkheid van het beroep en aan de verbetering van onderwijskwaliteit. Onderzoek laat echter zien dat de investeringen in masteropleidingen zich nog onvoldoende uitbetalen in onderwijskwaliteit en in de aantrekkelijkheid van het beroep (Heyma et al., 2017). De vakinhoudelijke-, onderzoeks-, en/of innovatiecapaciteiten van docenten die een masteropleiding hebben afgerond (vanaf nu 'masteropgeleide docenten' genoemd) worden binnen de mbo-instellingen waar zij werken namelijk nog onvoldoende benut waardoor de impact zich veelal beperkt tot de eigen onderwijspraktijk (Brouwer et al., 2018). Het lijkt erop dat men binnen mbo-instellingen onvoldoende inzicht heeft in de potentiële meerwaarde van masteropgeleide docenten bij het aanpakken van complexe en instellingsbrede onderwijsvraagstukken (Peltenburg et al., 2018) en dat masteropgeleide docenten veelal vanuit een geïsoleerde positie binnen de instelling opereren (Nawijn & Van den Berg, 2020).

Het onderzoek dat in dit artikel centraal staat bestudeert het vraagstuk zoals hierboven beschreven vanuit een HR-perspectief. HR-beleid bestaat uit het geheel aan praktijken die erop gericht zijn om de vaardigheden, motivatie en mogelijkheden van docenten te vergroten opdat zij een bijdrage kunnen leveren aan complexe onderwijsvraagstukken (cf. Knies et al. 2023; Runhaar, 2017). Werving en selectie, opleiding en training, beoordeling en beloning zijn voorbeelden van praktijken die allemaal deel uit maken van het HR-beleid. Het mogelijk maken voor docenten om een masteropleiding te volgen om daarmee impact te hebben kan dus gezien worden als een HR-praktijk.

In HR-literatuur heeft onderzoek binnen commerciële organisaties lange tijd de boventoon gevoerd, waarbij de nadruk lag op performance en effectiviteit van organisaties. Inmiddels wordt meer onderzoek verricht naar vormgeving en effecten van HR-beleid in publieke organisaties, al blijft het onderzoek op het gebied van HR in onderwijs nog achter (Knies et al., 2025). Met ons onderzoek dragen we bij aan de wetenschappelijke kennisbasis door het verbinden van onderzoek over HR-beleid met onderzoek over docentprofessionalisering. Meer specifiek is er nog weinig empirisch onderzoek voorhanden, dat inzicht geeft in hoe HR-beleid ondersteunend kan zijn voor activiteiten gericht op het versterken van vakinhoudelijke-, onderzoeks-, en/of innovatie-impact van masteropgeleide docenten in de context van het mbo (Brouwer et al., 2018). Dit artikel is onderdeel van een breder onderzoek naar of en hoe HR-beleid de impact van masteropgeleide docenten kan versterken, en versterkt zo de empirie. Het doel van dit artikel is het in kaart brengen van HR-praktijken voor masteropgeleide docenten in het mbo, en welk signaal er van het geheel van deze praktijken uitgaat.

 DOI 10.54657/tops.25082

2 Theoretisch kader

De AMO theorie, een metatheorie die veel gehanteerd wordt binnen onderzoek naar vormgeving en effecten van HR-beleid (zie, bijvoorbeeld, Knies et al., 2023; Runhaar, 2017), stelt dat prestaties binnen (school)organisaties kunnen worden bevorderd door de capaciteiten ('**A**bilities') en motivatie ('**M**otivation') van docenten (en andere professionals) en de mogelijkheden ('**O**pportunities') die hen geboden worden om optimaal te functioneren, te versterken (zie Appelbaum e.a., 2000). Vertaald naar het vraagstuk dat binnen dit artikel centraal staat bestaat HR-beleid ten behoeve van de impact van masteropgeleide docenten op de onderwijskwaliteit idealiter uit praktijken die: (A) de competenties en (M) de motivatie van masteropgeleide docenten vergroten om hun kennis te delen met collega's en hun expertise te benutten en die (O) masteropgeleide docenten ook de mogelijkheid bieden om op basis van hun expertise daadwerkelijk bij te dragen aan verbetering van onderwijs of het doorvoeren van innovaties. Met praktijken wordt bedoeld: concrete werkwijzen, methodes, protocollen of regels en procedures waarmee beleid in praktijk gebracht wordt. De gesprekkencyclus tussen teamleiders en docenten is een voorbeeld van een HR-praktijk (zie bijv. Runhaar & van Woerkom, 2025).

De effecten van HRM-beleid op gedrag en prestaties van medewerkers wordt door HR-onderzoekers veelal verklaard door de 'signaalfunctie van HRM', waarmee bedoeld wordt dat de organisatie via HR-beleid boodschappen uitzendt over welk gedrag en welke prestaties worden verwacht en gewaardeerd (zie bijv. Guest et al., 2021). Onderzoek laat zien dat deze boodschap duidelijker is wanneer: de verschillende HR-praktijken *onderscheidend* zijn; de praktijken onderling *consistent* zijn met elkaar en; wanneer er onder alle verschillende betrokkenen *consensus* bestaat over het achterliggende doel van het HR-beleid en hun eigen rol daarin (Bowen & Ostroff, 2004; Boselie et al., 2021). Het idee is dat wanneer aan deze drie kenmerken wordt voldaan, de mbo-instelling middels het HR-beleid een duidelijke boodschap uizendt naar medewerkers (in het geval van dit onderzoek zijn dat specifiek de masteropgeleide docenten), over wat er van hen verwacht wordt en welke impact wordt gewaardeerd. Tabel 1 toont een schematische weergave van het theoretische kader, dat hieronder uitgebreider wordt toegelicht.

2.1 Een duidelijke boodschap door onderscheidenheid, consistentie en consensus

Praktijken zijn *onderscheidend* wanneer zij zichtbaar en duidelijk zijn voor alle betrokkenen; inhoudelijk voor hen relevant zijn; en ontwikkeld en/of uitgevoerd worden door actoren die in de ogen van de medewerkers een legitieme autoriteit bezitten (in mbo-instellingen gaat het hier, bijvoorbeeld, over HR-professionals en leidinggevenden) (Bowen & Ostroff, 2004). Binnen het Ability-domein gaat het om praktijken als: *werving en selectie* van masteropgeleide docenten of docenten die de ambitie hebben om een masteropleiding te volgen en om het faciliteren van *professionele ontwikkeling* van mas-

Tabel 1 Schematische weergave van het theoretisch kader

Effectiviteit van HR-beleid					
Onderscheidenheid		**Consistentie**	**Consensus**		
Voorbeelden van HR praktijken per AMO-domein		Samenhang tussen HR-praktijken	**Bedoelde** HR praktijken	**Uitgevoerde** HR praktijken	**Ervaren** HR praktijken
Ability-domein	– Werving en selectie – Professionele ontwikkeling				
Motivation-domein	– Erkenning – Waardering		Samenhang tussen beleid zoals bedoeld, uitgevoerd en ervaren.		
Opportunity-domein	– Taakbeleid – Facilitering van kennisbenutting				

teropgeleide docenten. Binnen het Motivation-domein betreft het praktijken waarmee de impact van masteropgeleide docenten *erkend* en *gewaardeerd* wordt. Dat kan bijvoorbeeld door deze impact te erkennen in het R&O-gesprek of te waarderen door middel van beloning. Dit kan de motivatie van masteropgeleide docenten om hun expertise te benutten, vergroten. Beloning hoeft overigens niet per se materieel te zijn; juist binnen de publieke sector, en specifiek in het onderwijs, kunnen immateriële vormen van beloning vaak stimulerend werken (zie, bijvoorbeeld, Runhaar & van Woerkom, 2025). In het Opportunity-domein, gaat het om praktijken waarmee masteropgeleide docenten in staat gesteld worden om hun expertise te benutten voor verbeteringen of vernieuwingen in het onderwijs. Het toekennen van ontwikkeltijd in het *taakbeleid* en het *faciliteren* van kennisuitwisseling met collega's binnen en buiten de mbo-instelling zijn voorbeelden van dit type praktijken.

Consistentie houdt in dat de praktijken in lijn zijn met elkaar (Boselie et al., 2021). Het is bijvoorbeeld voorstelbaar dat wanneer docenten in staat gesteld worden om een masteropleiding te volgen (A), in positie gebracht worden om hun kennis te benutten, bijvoorbeeld doordat zij voor een gedeelte van hun aanstelling kunnen werken aan ontwikkelprojecten (O) en in salaris kunnen groeien naarmate hun impact zich verder uitbreidt dan hun eigen lespraktijk (M), het volgen van een masteropleiding aantrekkelijker zal zijn dan wanneer een of meer praktijken ontbreken. Dit laatste is bijvoorbeeld het geval wanneer docenten een opleiding kunnen volgen (A), maar dat bij de bemensing van innovatieprojecten níet gekeken wordt naar gevolgde opleidingen (O) of wanneer masteropgeleide docenten merken dat de door hen gerealiseerde impact geen erkenning krijgt in het jaarlijkse R&O-gesprek (M).

Consensus wordt goed beschreven in het zogenoemde 'process-model of HRM' (Nishii & Paluch, 2018) dat verklaart hoe HR-beleid, via uitkomsten op medewerker niveau, kan bijdragen aan uitkomsten op organisatieniveau. Het model, dat grote gelijkenis vertoont met de curriculumtheorie van Van den Akker en collega's (2003), maakt een onderscheid tussen: HR-praktijken zoals deze *bedoeld* zijn en geformuleerd in beleidsdocumenten ('intended-HR'); HR-praktijken zoals daadwerkelijk *uitgevoerd* door leidinggevenden en/of HR-functionarissen ('implemented-HR'); HR-praktijken zoals *ervaren* door medewerkers ('perceived-HR'). Coherentie tussen deze drie manifestaties van HR-praktijken bevordert de effectiviteit ervan: immers, hoe ondersteunend HR-praktijken ook bedoeld zijn, wanneer deze niet als zodanig uitgevoerd of ervaren worden, dan bereiken zij hun doel niet (zie ook Bouwmans, 2018).

2.2 Onderzoeksvragen

Om meer zicht te krijgen op de wijze waarop HR-beleid kan bijdragen aan de inzet en impact van masteropgeleide docenten, onderzochten we welke boodschap(pen) hierover uitgezonden werd(en) via het HR-beleid binnen mbo-instellingen. Immers, een duidelijke boodschap draagt bij aan effectiviteit van HR-beleid.

De volgende vragen stonden centraal:

1. Welke HR-praktijken binnen mbo-instellingen zijn specifiek gericht op masteropgeleide docenten (onderscheidenheid)?
2. In hoeverre zijn deze praktijken op elkaar afgestemd (consistentie)?
3. Hoe worden deze praktijken door verschillende betrokkenen gepercipieerd (consensus)?
4. Op basis van de antwoorden van vragen 1 t/m 3: welke boodschap wordt binnen de mbo-instellingen afgegeven via het HR-beleid?

3 Onderzoeksaanpak

Het onderzoek is in de periode 2022-2025 verricht als deelstudie van het door NRO gefinancierde project 'Versterking van de impact van masteropgeleide docenten op de onderwijspraktijk in het mbo: een HR perspectief'. Het consortium bestond uit onderzoekers uit vijf onderzoeksinstellingen en professionals, werkzaam op vijf mbo-instellingen. De vijf mbo-instellingen waren elk op hun eigen manier bezig met zoeken naar manieren om de impact van masteropgeleide docenten te versterken. Dit varieerde van aanpassingen in het functiegebouw tot het verbinden van masteropgeleide docenten aan elkaar middels een online platform (in de resultatensectie meer hierover). De gevolgde werkwijze kan het best beschreven worden als die van een 'Research Practice Partnership (RPP)', waarin onderzoekers en professionals gezamenlijk leren terwijl zij samenwerken

aan oplossingen voor een vraagstuk dat zich voordoet in de praktijk waarin professionals werkzaam zijn en waar de onderzoekers, vanuit hun kennis en ervaring, affiniteit mee hebben (cf van den Berg et al., 2024). Binnen RPP's wordt gewerkt aan oplossingen voor praktijkvraagstukken en wordt gelijktijdig (wetenschappelijke) kennis ontwikkeld.

3.1 Organisatie en werkwijze binnen het Research Practice Partnership (RPP)

De *organisatie* van het RPP was als volgt. De algehele projectleiding lag bij een onderzoeker van de penvoerende onderzoeksinstelling; per mbo-instelling werd één van de professionals als schoolprojectleider aangewezen. De schoolprojectleider was verantwoordelijk voor het formeren van een professionele leergemeenschap (PLG), bestaande uit vier tot acht bij het vraagstuk betrokken actoren, waaronder: HR-functionarissen, teamleiders, masteropgeleide docenten.[1] Door ziekte, zwangerschaps- en bevallingsverlof, en personele wisselingen verschilde de samenstelling tussen instellingen, en binnen instellingen over tijd. Wisselingen zijn zoveel mogelijk like-for-like gedaan (bijvoorbeeld een HR-functionaris vervangen door een andere HR-functionaris). De PLG-leden waren verantwoordelijk voor de dataverzameling binnen hun instelling. Vijf onderzoekers werden elk als contactpersoon en als coach gekoppeld aan één van de vijf mbo-instellingen. De coach had als taak om de PLG ondersteuning te bieden bij dataverzameling en -analyse.

De *werkwijze* binnen het RPP werd gekenmerkt door het verbinden van activiteiten en praktische inzichten van de mbo-instellingen (praktijkstroom) met onderzoeksactiviteiten en wetenschappelijke inzichten (kennisstroom) (Cremers et al., 2023). Onderzoekers boden de schoolprojectleiders een dataverzamelmethode aan (de HR-Kijkwijzer, waarover hieronder meer) waarmee zij samen met hun collega's uit de PLG data ophaalden binnen de instelling. Deze data werden per instelling door leden van de PLG geduid, waarbij de betrokken onderzoeker een begeleidende rol vervulde. Onderzoekers voegden de data van de vijf instellingen samen en voerden een 'cross-case' analyse uit.

3.2 Dataverzameling aan de hand van de 'HR-Kijkwijzer'

Op basis van de theorie over effectief HR-beleid werd, in lijn met Tabel 1, een HR-Kijkwijzer ontwikkeld: een matrix waarin per AMO-domein relevante HR-praktijken beschreven konden worden (zie https://edu.nl/hm6rv voor de volledige Kijkwijzer). Om antwoord te kunnen geven op onderzoeksvragen 1 en 2 (m.b.t. onderscheidenheid en consistentie) werd aan de PLG's gevraagd om een rijke beschrijving te geven van HR-praktijken die gericht waren op inzet of impact van masteropgeleide docenten binnen hun mbo-instelling. Om vraag 3 (m.b.t. consensus) te kunnen beantwoorden werd gevraagd om hierbij een onderscheid te maken tussen de wijze waarop deze praktijken *bedoeld* waren, hoe ze *uitgevoerd* werden en hoe ze werden *ervaren* door masteropgeleide docenten. De PLG's maakten bij het invullen van de HR-Kijkwijzers gebruik van verschillende bron-

nen, namelijk: hun eigen ervaringen, interviews of vragenlijsten onder masteropgeleide docenten binnen de instelling of beleidsdocumenten. Vraag 4 kon beantwoord worden door alle antwoorden op vragen 1 t/m 3 met elkaar te combineren (zie de volgende paragraaf).

3.3 Analyse van de ingevulde HR-Kijkwijzers

De door de PLG's ingevulde kijkwijzers zijn door de onderzoekers op een narratieve en thematisch wijze geanalyseerd (Riesman, 2008). Dit ging in meerdere stappen. *Ten eerste* hebben de eerste twee auteurs van dit artikel een analyse per casus uitgevoerd door samen te vatten welke onderscheiden HR-praktijken per AMO-domein aanwezig waren, in hoeverre er sprake was van consensus tussen actoren, en consistentie tussen de praktijken (vragen 1 t/m 3). Wat betreft *onderscheidenheid* van HR-praktijken is nagegaan welke HR-praktijken, centraal vanuit de organisatie ingezet, expliciet gericht waren op het vergroten van de kennis en vaardigheden, motivatie en inzet, of de mogelijkheden en werkomstandigheden van masteropgeleide docenten. Denk hierbij aan mogelijkheden om een master te volgen op kosten van de school. Om *consistentie* vast te stellen is onderzocht in hoeverre verschillende HR-praktijken, in termen van wat ermee werd beoogd, in lijn waren met elkaar. Zo is het bijvoorbeeld inconsistent om wél van docenten te verwachten dat ze onderzoeksactiviteiten ontplooien, maar ze daar qua tijd niet in te faciliteren. *Consensus* is geanalyseerd door na te gaan in hoeverre de oorspronkelijke doelen van HR-praktijken, de uitvoering en de ervaring ervan op elkaar aansloten of niet. Zo kon het bijvoorbeeld zijn dat er in het beleid wel uren gereserveerd waren voor innovatietaken, maar dat leidinggevenden die toch niet toekenden, omdat er anders te weinig docenten waren om de roosters vol te krijgen. *Ten tweede* is per casus, op basis van bedoelde en uitgevoerde HR-praktijken, nagegaan in hoeverre er sprake was van een duidelijke of ambigue boodschap naar betrokkenen (vraag 4). Dit resulteerde, in een *derde* stap, in drie profielen wat betreft onderscheidenheid en consistentie van HR-praktijken en manieren waarop de boodschap als onduidelijk kon worden geïnterpreteerd. Bijvoorbeeld: een onduidelijke boodschap doordat HR-beleid ontbreekt of doordat HR-beleid niet wordt uitgevoerd zoals bedoeld. In een *vierde* stap formuleerden de onderzoekers, gebruikmakend van het ervaren HR-beleid door medewerkers, ook wélke boodschappen daardoor mogelijk werden afgegeven.

Na elke stap hebben de eerste twee auteurs van dit paper hun duiding, tijdens intervisies, voorgelegd aan de andere onderzoekers uit het consortium en, tijdens consortiumbijeenkomsten in oktober 2024 en maart 2025, aan de overige leden van het consortium. Op basis van hun feedback zijn de bevindingen telkens aangepast.

Tabel 2 Onderscheiden HR praktijken per domein en per casus

HRM domeinen	Scholen HR praktijken	Alpha	Beta	Gamma	Delta	Epsilon
Ability	**Werving & Selectie**	Er wordt niet specifiek geworven op masteropgeleide docenten	Er wordt niet specifiek geworven op masteropgeleide docenten	Er wordt niet specifiek geworven op masteropgeleide docenten	Er wordt niet specifiek geworven op masteropgeleide docenten	Er wordt niet specifiek geworven op masteropgeleide docenten
	Professionele ontwikkeling	Masteropleiding kan gevolgd worden t.b.v. LD functie	Masteropleiding kan gevolgd worden t.b.v. LD functie	Ontwikkel-traject 'Senior docent' is in ontwikkeling	Netwerken voor masteropgeleide docenten: Masternetwerk InnovatieHub	Inzicht in wie een masteropleiding heeft gedaan of wil volgen ontbreekt
Motivation	**Waardering**	Gesprekkencyclus, a.d.h.v. resultaatafspraken LD-functie	LD docenten dienen minimaal 50% van hun tijd aan lesgevende taken te besteden Gesprekken-cyclus met teamleider o.b.v. functiebeschrijving LD	Functie van 'Expert docent' is in ontwikkeling	Het hebben van een mastertitel is niet gekoppeld aan een schaal of functie	Het hebben van een mastertitel is niet gekoppeld aan een schaal of promotie
Opportunity	**Taakbeleid**	Binnen taakverdeling speelt de LD functie geen rol	Binnen taakverdeling speelt opleiding geen rol	Geen extra uren voor kennisbenutting; intrinsieke motivatie is motor	Binnen taakverdeling speelt opleiding geen rol	Binnen taakverdeling speelt opleiding geen rol

NB: voor de overzichtelijkheid zijn cellen gearceerd wanneer er sprake is van onderscheiden HR-praktijken

4 Resultaten

4.1 Onderzoeksvraag 1: onderscheidenheid van HR-praktijken

In de resultaten zijn de deelnemende instellingen geanonimiseerd. Er wordt met Griekse letters (Alpha, Beta, Gamma, Delta, en Epsilon) verwezen naar de deelnemende instellingen.

Tabel 2 laat zien dat in drie van de vijf casus sprake was van praktijken in het Ability-domein, al was dat alleen op het gebied van professionele ontwikkeling en niet op het gebied van werving en selectie; in twee van de vijf casus was er sprake van een zichtbare praktijk in het Motivation-domein; in geen van de casus was er sprake van een zichtbare praktijk in het Opportunity-domein. Het gaat hier specifiek om HR-praktijken gericht op masteropgeleide docenten[2] opgezet door de instelling zelf. Vanzelfsprekend hebben de verschillende instellingen beleid voor bijvoorbeeld

werving en selectie, alleen is deze niet gespecificeerd voor masteropgeleide docenten.

Wanneer we kijken naar aanwezige HR-praktijken, dan zien we dat deze met name lagen op het gebied van professionele ontwikkeling (Ability) en waardering (Motivation). Bij drie van de vijf scholen waar praktijken op het terrein van professionele ontwikkeling aanwezig waren, ging het in twee gevallen om de mogelijkheid om een masteropleiding te volgen om zo in aanmerking te kunnen komen voor een LD-schaal en in één geval om het aanbieden van meerdere platforms waar masteropgeleide docenten elkaar konden ontmoeten en samenwerken. Bij de twee scholen waar HR-praktijken aanwezig waren op het gebied van waardering ging het om de gesprekkencyclus; gesprekken tussen teamleider en LD-docenten werden gevoerd op basis van de functiebeschrijving van LD docent of de resultaatafspraken die bij promotie naar LD waren vastgesteld.

Verder vallen twee zaken op. *Ten eerste*, dat er in twee casus geen enkele HR-praktijk werd omschreven die expliciet gericht was op masteropgeleide docenten. Voor 'Gamma' kwam dat doordat de rol van masteropgeleide docenten volop in ontwikkeling was, dat die ontwikkeling grotendeels organisch was, en daarom nog nergens vastgelegd in beleid. Zo waren er inmiddels wel senior docenten en docent-onderzoekers, maar was hier nog geen formeel functieprofiel voor, noch was er een aparte schaal of beloningsstructuur. Bij de casus 'Epsilon' was er geen HR-beleid voor masteropgeleide docenten. Zo was er geen centraal overzicht van wie een mastergraad had, werd deze niet gekoppeld aan promotiebeleid of salarisschalen, en was er geen specifiek taakbeleid voor hen. Dit leidde tot het enigszins paradoxale beeld dat de onderscheidenheid bij beide instellingen nul was, terwijl het onderliggende beeld sterk verschilde: bij Gamma was er namelijk veel veranderenergie, zowel in de organisatie (bij de HR afdeling bijvoorbeeld) als bij docenten zelf; masteropgeleide docenten startten bijvoorbeeld zelf een masternetwerk en organiseerden bijeenkomsten. Bij Epsilon was dit veel minder het geval.

Ten tweede valt op dat er in geen van de casus zichtbare praktijken op het Opportunity-gebied aanwezig waren. Vanuit bijna alle deelnemende scholen kwam terug dat bijvoorbeeld taakverdeling met name pragmatisch werd geregeld, waarbij niet gekeken werd naar opleidingsachtergrond. Zo kwam het voor dat LD-docenten LB-taken oppakten en vice versa. Dit leidde tot onduidelijkheid; zo gaven meerdere PLG-leden van een school aan dat er voor masteropgeleide docenten twee uur per week gereserveerd zou zijn voor niet-lesgevende taken. Deze regel was echter nergens formeel vastgelegd, en masteropgeleide docenten ervaarden dan ook dat ze 'moesten knokken' om deze twee uur daadwerkelijk in te kunnen zetten.

4.2 Onderzoeksvraag 2: consistentie van HR-praktijken

Bij Gamma en Epsilon was nog geen sprake van zichtbare praktijken binnen de domeinen. Als er op geen enkel domein praktijken zijn dan is dit *sec* genomen consistent; de domeinen zijn immers in lijn met elkaar. Bij casus Delta bestond de HR-praktijk in het

Ability-domein uit meerdere netwerken die de professionele- en loopbaanontwikkeling van docenten, en de innovatiekracht van teams moesten stimuleren. In de andere twee domeinen waren geen zichtbare praktijken aanwezig wat een inconsistentie impliceert. Immers, als je als docent enerzijds mogelijkheden krijgt om je via netwerken te professionaliseren, maar verder in de dagelijkse gang van zaken niet gefaciliteerd wordt om die professionalisering in de praktijk te brengen dan is dat inconsistent. Bij Beta en Alpha waren er in twee domeinen wel praktijken zichtbaar, en in één domein (Opportunity) niet. Daarmee was er ook hier *prima facie* sprake van inconsistentie.

Bij drie casus leek er sprake te zijn van inconsistentie, doordat niet in *alle* domeinen HR-praktijken aanwezig waren. Bij twee van deze, Beta en Alpha, waren er binnen het Ability en Motivation-domein wel praktijken zichtbaar, maar binnen het Opportunity-domein niet. De logische vraag is dan ook in hoeverre deze twee domeinen consistent *met elkaar* zijn. Bij beiden bestond de Ability-praktijk uit het in staat stellen van docenten om een mastertraject te volgen, wat onder bepaalde voorwaarden leidde tot een promotie naar LD-schaal (*Motivation*). Bij Beta was er daarnaast een formele functiebeschrijving, die – volgens het beleid – als onderlegger diende bij de R&O-cyclus (*Motivation*). Bij Alpha werden er als onderdeel van de promotie eenmalig resultaatafspraken gemaakt die in de gesprekkencyclus terugkwamen. Bij beide instellingen waren de praktijken in het Ability en Motivation-domein dus op elkaar afgestemd, en daarmee consistent.

4.3 Onderzoeksvraag 3: consensus tussen betrokkenen bij HR-praktijken

Consensus betekent dat er lijn zit in HRM praktijken; zoals deze *bedoeld* zijn en geformuleerd in beleidsdocumenten ('intended-HR'); zoals deze daadwerkelijk *uitgevoerd* zijn door leidinggevenden en/of HR-functionarissen ('implemented-HR'); en zoals deze *ervaren worden* door medewerkers ('perceived-HR'). Tabel 3 vat de belangrijkste uitkomsten op hoofdpunten samen.

Zoals Tabel 2 ook al liet zien, werd er binnen Gamma uitgegaan van intrinsieke motivatie van (toekomstige) masteropgeleide docenten. Er was dus geen beleid voor (aankomend) masteropgeleide docenten om een opleiding te volgen en/of hun expertise in te zetten om impact te maken (bedoeld HR-beleid). Leidinggevenden behandelden masteropgeleide docenten ook niet anders dan niet-masteropgeleide docenten (uitgevoerd HR-beleid). Dit leidde echter niet tot verhoogde intrinsieke motivatie: masteropgeleide docenten gaven namelijk aan dat leidinggevenden vaak niet goed in beeld hadden wat hun expertise was, en er werd weinig ruimte ervaren om deze expertise zelf naar voren te brengen (ervaren HR-beleid).

Het HR-beleid in het Ability-domein bij Beta was erop gericht docenten in staat te stellen een mastertitel te behalen. In de uitvoering bleek het echter lang niet altijd mogelijk om een opleiding te volgen, omdat het aantal plaatsen bepaald werd door de bestaande functieverdeling in het team – die los stond van het hebben van een mastertitel. Het gebrek aan onderscheiden praktijken in het Opportunity-domein kwam voort uit de

Tabel 3 Samenvatting van meest belangrijke bedoelde, uitgevoerde en ervaren HR praktijken

Scholen	Bedoelde HR-beleid	Uitgevoerde HR-beleid	Ervaren HR-beleid
Gamma	Geen centraal beleid; men vaart op intrinsieke motivatie	Leidinggevenden hebben geen zicht op kwaliteiten MD	Geen ruimte en waardering
Beta	Docenten in staat stellen master te halen / Ruimte aan teams voor eigen keuzes	Pragmatiek overheerst Lesgeven heeft prioriteit	Titel hebben maakt geen verschil in werk
Delta	Inzet op netwerken	Leidinggevenden zien praktijken onvoldoende	Titel hebben maakt geen verschil
Alpha	Docenten in staat stellen master te halen	Per vestiging andere uitvoering; financiën geven doorslag	Transparantie wordt gemist / knokken voor tijd
Epsilon	Geen centraal beleid	Primair sturen op onderwijstaken	Geen ruimte voor onderzoek / innovatie

filosofie van de instelling om veel ruimte aan teams te laten om eigen keuzes te maken met betrekking tot werkverdeling. Dit zou moeten leiden tot maatwerk en een optimale benutting van expertise. Masteropgeleide docenten ervoeren echter dat de werkverdeling vooral bepaald werd door wie de taak op dat moment kon oppakken. In de hectiek van alledag was er dan vaak geen tijd voor typische 'mastertaken'. Of masteropgeleide docenten hierin gefaciliteerd werden leek met name af te hangen van de leidinggevenden. Er waren pragmatische leidinggevenden die docenten liever les lieten geven dan (bijvoorbeeld) projectwerk laten doen. Er waren ook leidinggevenden die wel duidelijk hadden waar zij masteropgeleide docenten voor wilden inzetten; bij die laatsten was dus meer sprake van consensus.

Bij Alpha was het Ability-beleid gelijksoortig als bij Beta, maar deze pakte in de praktijk wat anders uit dan bij Beta. Er was namelijk veel ruimte voor leidinggevenden op de verschillende locaties om hun eigen stempel te drukken. Zo besloten leidinggevenden gezamenlijk per vestiging hoeveel docenten een opleidingstraject mochten volgen, wat tot grote verschillen tussen locaties leidde en door docenten als niet-transparant werd ervaren. Omdat er geen centraal beleid was over wat er van masteropgeleide docenten werd verwacht hadden leidinggevenden veel ruimte om te besluiten over facilitering (Opportunity). Ze leken zich met name te laten leiden door financiële overwegingen; zo was er met name ruimte voor niet-lesgevende taken als er (externe) financiering in werd gebracht.

Bij casus Delta waren er meerdere netwerken die de professionele- en loopbaanontwikkeling van docenten en de innovatiekracht van teams moesten stimuleren (Ability). Deze initiatieven waren echter niet gekoppeld aan team- en organisatieontwikkelingen, en leidinggevenden stuurden er dus niet op. Masteropgeleide docenten ervoeren dat leidinggevenden hen niet stimuleerden om hieraan deel te nemen. Omdat onderzoeksen andere expertiseactiviteiten ook geen deel uitmaakten van het vaste takenpakket van ervaren masteropgeleide docenten, ervoeren zij hier geen waardering voor (Motivation).

Bij de laatste casus, Epsilon, was er geen centraal beleid op het gebied van masteropgeleide docenten. Dit leidde tot ad hoc handelen van leidinggevenden. Bij werving en selectie (Ability) kon een mastertitel gekoppeld worden aan mogelijke taken, maar dat gebeurde niet consistent. Leidinggevenden konden docenten attenderen op de mogelijkheid een mastertitel te halen, maar dit gebeurde zonder langetermijnperspectief. Er waren ook leidinggevenden die het volgen van een master ontmoedigden, om te voorkomen dat docenten met een mastertitel om een hoger salaris zouden vragen (Motivation). Leidinggevenden stuurden primair op het vervullen van onderwijstaken, en secundair op administratieve- en organisatie-taken. Masteropgeleide docenten ervoeren dan ook weinig tot geen ruimte om met innovatie of onderzoek bezig te zijn (Opportunity).

Bij alle onderzochte casus was er sprake van frictie tussen het HR-beleid zoals bedoeld, het uitgevoerde HR-beleid en de wijze waarop het HR-beleid door masterdocenten werd ervaren. Dit is logisch op het moment dat er geen centraal beleid is bij een bepaald domein. Leidinggevenden hebben dan immers geen richtsnoer om vragen van docenten op een uniforme manier op te pakken, wat resulteert in ad hoc beslissingen – vaak gebaseerd op prangende capaciteitsvraagstukken. Echter, ook bij aanwezige HR-praktijken bleek sprake van frictie; de bedoeling achter de praktijken bleken namelijk maar in beperkte mate richtinggevend voor het handelen van leidinggevenden.

4.4 Onderzoeksvraag 4: welke mogelijke boodschappen worden afgegeven?

Nu de onderscheidenheid, consistentie, en consensus van elke instelling beschreven is, kan worden gededuceerd wat de centrale boodschap kan zijn die het geheel aan HR-praktijken mogelijk afgeeft aan masteropgeleide docenten. We onderscheiden drie soorten mogelijke boodschappen.

Bij Epsilon en Gamma, die een gelijksoortig profiel wat betreft onderscheidenheid en consistentie lieten zien, lijkt de impliciete boodschap relatief gelijkaardig, namelijk: *"Het maakt niet uit of je een masteropleiding hebt gedaan of niet, we waarderen en faciliteren je gelijk als alle andere docenten*" Het volgen van een masteropleiding, en het inzetten van de vakinhoudelijke-, onderzoeks-, en/of innovatiecapaciteiten door docenten werd niet expliciet gestimuleerd door de mbo-instelling. Er zat een nuanceverschil tussen beide instellingen: bij Gamma werd uitgegaan van intrinsieke motivatie waardoor er geen apart beleid opgezet werd. Bij Epsilon was de overweging om geen beleid voor masteropgeleide docenten uit te zetten niet duidelijk. De resultante was voor masteropgeleide docenten bij beide instellingen echter hetzelfde: de ervaring was dat leidinggevenden slecht zicht hadden op hun capaciteiten en dat zij (bewust of onbewust) niet gefaciliteerd werden om hun kennis in te zetten.

Ook Beta en Alpha, met een gelijksoortig profiel wat betreft onderscheidenheid en consistentie, was sprake van een gelijksoortige boodschap. Deze boodschap gaat echter wel twee kanten op: *"Aan de ene kant waarderen we het dat je een mastertitel hebt, je*

krijgt er ook extra geld voor, maar aan de andere kant maken we niet bewust gebruik van je extra capaciteiten. Als het onderwijs maar draait, daar gaat het om" De inconsistentie bestond eruit dat aan de ene kant docentprofessionalisering gestimuleerd en beloond werd, maar dat het in praktijk brengen van de opbrengst van deze professionalisering niet gefaciliteerd werd. Bij beide instellingen schortte het wat betreft de consensus, met name in het Opportunity-domein. Interessant daarbij was dat het beleid en de uitvoering bij Beta en Alpha verschilden, maar dat de ervaring van masteropgeleide docenten wel hetzelfde was: facilitering is alleen mogelijk als eerst aan andere voorwaarden (zoals voldoende lesgevende capaciteit, of financiering) voldaan is.

Delta week af van de andere casus. Er waren praktijken in het Ability-domein – in de vorm van speciale netwerken- maar niet in de andere twee domeinen. Doordat deze netwerken niet gelinkt waren aan HR-praktijken binnen de Motivation en Opportunity-domeinen was hier sprake van een dubbele boodschap: *"We waarderen het wanneer masteropgeleide docenten zich met onderzoek of innovatie bezighouden, maar geven hier verder geen extra blijken van waardering aan en faciliteren het ook niet per se. We verwachten namelijk dat masteropgeleide docenten dit vanuit hun eigen motivatie doen, we helpen hen om anderen te vinden die deze motivatie delen."* In de praktijk ervoeren masterdocenten het als ingewikkeld om alles vanuit eigen motivatie te doen, als er geen waardering voor is en er niet gefaciliteerd wordt.

5 Conclusie

Het doel van deze studie was het in kaart brengen van HR-praktijken voor masteropgeleide mbo-docenten, en welk signaal daarvanuit gaat. We hebben dit gedaan vanuit de aanname dat vanuit HR-beleid een krachtig signaal kan uitgaan over wat voor gedrag verwacht en gewaardeerd wordt, en dat HR-beleid dus een belangrijke rol speelt in de impact die deze masteropgeleide docenten kunnen maken. Dit deden we aan de hand van vier onderzoeksvragen: allereerst keken we naar de onderscheidenheid van HR-praktijken. Hierin viel op dat er twee casus waren met geen enkele onderscheidende praktijk; bij één omdat de rol van masteropgeleide docenten volop in ontwikkeling was, bij de ander was het feitelijk stilstaand water. Daarnaast viel op dat er bij geen enkele school zichtbare praktijken op het Opportunity-domein waren. Taakverdeling wordt primair pragmatisch geregeld, zonder onderscheid naar opleidingsachtergrond.

Als tweede keken we naar in hoeverre praktijken onderling consistent waren. Er was geen casus waar zichtbare praktijken consistent waren tussen alle drie de AMO-domeinen. Bij twee instellingen was er wel sprake van consistentie tussen Ability en Motivation. Als derde keken we naar de consensus tussen bedoeld-, uitgevoerd-, en ervaren beleid. Bij alle casus was er sprake van frictie tussen deze elementen. Dit gold zowel bij aan- én afwezigheid van centraal beleid. De bedoeling achter beleid bleek maar in beperkte mate sturend voor het handelen van leidinggevenden.

Als laatste pakten we onderscheidenheid, consistentie, en consensus samen om te deduceren wat het centrale signaal is wat het geheel aan praktijken afgeeft aan masteropgeleide docenten. Er waren drie verschillende signalen:

– Bij twee scholen werden masteropgeleide docenten hetzelfde gezien als alle andere docenten.
– Bij twee scholen werd het volgen van een masteropleiding gestimuleerd en geldelijk beloond, maar werd bij werkinzet bijna alleen gestuurd op onderwijs geven.
– Bij één school werd ontmoeting gestimuleerd, en werd voor de rest uitgegaan van intrinsieke motivatie van masteropgeleide docenten.

Samenvattend laten onze resultaten zien dat deze signaalfunctie beperkt kan worden door inconsistentie tussen aanwezige HR-praktijken, door verschillen tussen HR-praktijken zoals deze bedoeld zijn, uitgevoerd worden en ervaren worden door masteropgeleide docenten. De studie biedt daarmee ook handvatten voor aanscherping van het beleid. Ten eerste kan dit door HR-praktijken met elkaar in lijn te brengen; als men docenten stimuleert om een masteropleiding te volgen, dan helpt het wanneer duidelijk is wat men dan van deze masteropgeleide docenten verwacht. Ten tweede kan het zinvol zijn, wanneer men HR-praktijken ontwikkelt, te zorgen voor een eenduidige implementatie van dat beleid door leidinggevenden. Dit kan bijvoorbeeld door leidinggevenden op te leiden in het uitvoeren van HR-praktijken zoals bedoeld en hen er binnen de gesprekkencyclus ook op aan te spreken. Ten derde kan het zinvol zijn om, voordat men overgaat tot ontwikkeling van HR-beleid, na te gaan hoe masteropgeleide docenten de huidige gang van zaken ervaren en welke behoeften zij hebben enerzijds en wat de wensen van teams en leidinggevenden zijn anderzijds. De mogelijkheden om kennis te benutten ten bate van de onderwijspraktijk is immers niet iets van de individuele docent, maar van het onderwijsteam.

6 Discussie & reflectie

Reflecterend op de uitkomsten vallen een aantal zaken op. Ten eerste, dat de nadruk sterk heeft gelegen op de individuele masteropgeleide docent, terwijl teams de belangrijkste organisatie-eenheid vormen binnen het mbo-onderwijs. Zoals de slotzin uit de conclusie al aangeeft is het benutten van opgedane kennis in de onderwijspraktijk een kwestie van de onderwijsteams. Wanneer men overgaat tot HR-beleid gericht op kennisbenutting van masteropgeleide docenten, dan is het raadzaam na te gaan in hoeverre en op welke wijze differentiatie in beleid tussen teams wenselijk is. De resultaten laten immers zien dat wanneer masteropgeleide docenten binnen het ene team wel gefaciliteerd worden om aan projecten te werken en in het andere niet, dit tot een onduidelijke boodschap kan leiden. Differentiatie moet, met andere woorden, uitgelegd kunnen worden.

Een tweede aspect dat onderbelicht is gebleven is dat het ontwikkelen van expertise niet behouden is aan docenten met een masteropleiding. Immers, expertise kan ook door ervaring of andere manieren van professionalisering tot stand komen. HR-beleid zou zich dan ook niet enkel moeten richten op deze groep docenten, maar in bredere zin oog moeten hebben voor differentiatie binnen teams en verschillen in impact tussen teamleden moeten erkennen en waarderen.

Een derde aspect dat opvalt is dat er binnen het onderzoek geen link gelegd wordt met andere onderwijssectoren, waar óók masteropgeleide docenten werkzaam zijn. In het voortgezet onderwijs is er, wat taakverdeling betreft, een duidelijk verschil tussen masteropgeleide en hbo-opgeleide docenten: masteropgeleide docenten geven les in de bovenbouw van havo/vwo, niet-masteropgeleide docenten in de overige jaarlagen en niveaus. Het zou interessant zijn om na te gaan wat hier van te leren is: wat zijn de overwegingen hier precies van?; hoe ervaren de docenten dit onderscheid?; op welke manier wordt de kennis van masteropgeleide docenten nu precies van nut gemaakt? etc. Binnen het primair onderwijs worden ook academisch opgeleide leraren ingezet. Onderzoeken laten zien dat leraren met een academische pabo achtergrond gelijksoortige ervaringen meemaken als masteropgeleide docenten in het mbo (Albon en de Regt, 2024). Omdat beide sectoren ongeveer gelijktijdig bezig zijn om docenten te stimuleren een masteropleiding te volgen, kan het zinvol zijn om hierin samen op te trekken.

Dit artikel was een deelstudie binnen een breder onderzoek naar of en hoe HR-beleid de impact van masteropgeleide docenten kan versterken. De gedachte hierachter is dat HR-beleid kan sturen op de mate waarin masteropgeleide docenten überhaupt impact kunnen maken, en *welke* impact dat dan is. Sturing kan echter alleen wanneer het signaal duidelijk en eenduidig is. In de onderzochte casus was HR-beleid dan ook maar beperkt versterkend. Dat wil niet zeggen dat er geen impact gemaakt werd; in bijna alle casus waren er voorbeelden van masteropgeleide docenten die op innovatie-, onderzoek-, of onderwijsgebied concrete impact maakten (Den Tuinder et al, 2026). Dit leek echter eerder het gevolg van ondernemerschap van de individuele docent, soms gepaard met facilitering van individuele teamleiders, dan dat het gaat om impact die beoogd is, of waar expliciet op gestuurd is door de organisatie.

De wijze waarop wij ons onderzoek hebben uitgevoerd kan vergeleken worden met die van een 'Research Practice Partnership (RPP)', waarin onderzoekers en professionals gezamenlijk leren terwijl zij samenwerken aan oplossingen voor een vraagstuk dat zich voordoet in de praktijk waarin professionals werkzaam zijn en waar de onderzoekers, vanuit hun kennis en ervaring, affiniteit mee hebben. Dit type onderzoek gaat met de nodige uitdagingen gepaard. Zo zijn ontwikkelingen in de praktijk vaak niet te voorspellen en kunnen die geplande onderzoekactiviteiten in de weg staan. Het vraagt van de projectleider en van individuele onderzoekers creativiteit en doorzettingskracht om geregeld nieuwe manieren te bedenken om het onderzoeksdoel te bereiken. Datzelfde geldt voor de professionals in de praktijk die geconfronteerd worden met veranderende omstandigheden in het werk. De ervaring heeft geleerd dat dit alleen lukt wanneer de

leiding van de mbo-instelling de deelname aan het onderzoek belangrijk blijft vinden. Zo niet, dan ervaren de professionals onvoldoende dekking om tijd en energie te steken in onderzoeksactiviteiten en hun collega's hiervoor te enthousiasmeren.

De samenwerking tussen onderzoekers en professionals in de praktijk kan voor beide partijen verrijkend zijn, maar kan ook fricties opleveren. Het verrijkende zit erin dat onderzoekers meer en dieper inzicht krijgen in de vraagstukken die zij onderzoeken en dat professionals theoretische lenzen en methodieken aangereikt krijgen om de eigen praktijk te bestuderen. De afstand waarmee de onderzoekers de praktijk bestuderen (door hier geen deel van uit te maken en verschijnselen te linken aan theorie) kan ertoe leiden dat de wijze waarop onderzoekers hun analyses presenteren, door professionals hard of ongenuanceerd overkomt. Dit hebben we onder meer gemerkt toen we als onderzoekers de mogelijke boodschappen formuleerden die van HR-beleid kunnen gaan uitgaan. Het werken als een RPP lijkt daarmee een zoektocht naar een evenwicht tussen een analyse van vraagstukken op hoofdlijnen en het ruimte geven aan nuance. Regelmatig met elkaar in dialoog gaan over bevindingen helpt daarbij omdat zo meer erkenning voor elkaars perspectief kan ontstaan.

Noten

1 Bij één PLG was ook een docent aangesloten die nog bezig was met de masteropleiding. Teamleiders waren niet bij elke PLG aangesloten. Bij elke PLG waren meerdere masteropgeleide docenten aangesloten.

2 Of docenten die momenteel een masteropleiding volgen, of LD-docenten *indien in die instelling een mastergraad vereist is om LD docent te worden*.

Literatuur

Akker, J. van den (2003). Curriculum perspectives. An introduction. In W. Kuiper, U. Hameyer, & J. van den Akker (Eds.), *Curriculum landscapes and trends* (pp. 1-10). Springer Science Business Media B.V.

Albon, Z., & de Regt, A. (2024). Hoe positioneren we samen een academische leerkracht in het basisonderwijs?. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, *45*(4), 90-100.

Andriessen, D. (2019). In: N. Montesano Montesori, M. Schipper, D. Andriessen, & K. Greven (2019). *Bewegen in Complexiteit. Voorbeelden voor onderwijs, onderzoek en praktijk*. Utrecht: Hogeschool Utrecht.

Appelbaum, E., Bailey, T., Berg, P., & Kalleberg, A. L. (2000). *Manufacturing Advantage: Why High-Performance Work Systems Pay Off*. Ithaca: Cornell University Press.

Berg, N. van den, Teurlings, C., & Rozendaal, J. S. (2024). Samen onderzoekend werken in een consortium van onderwijs-en onderzoeksprofessionals. *Tijdschrift OnderwijsPraktijk Studies*.

Boselie, P., Paauwe, J., & Peccei, R. (2021). Picking up the HRM pieces: why fit doesnt fit in the public sector. In *Research Handbook on HRM in the Public Sector* (pp. 14-28). Edward Elgar Publishing.

Bouwmans, M. (2018). *The Role of VET Colleges in Stimulating Teachers' Engagement in Team Learning*. Dissertation. Wageningen: Wageningen University.

Bowen, D. E., & Ostroff, C. (2004). Understanding HRM–firm performance linkages: The role of the "strength" of the HRM system. *Academy of management review*, *29*(2), 203-221.

Brouwer, P., Den Bosch, E., van Kan, C., Nijmegen, H. A., Admiraal, B. S. W., van Swet, J., & Sassenheim, R. L. (2018). *Van masterstudent naar masterdocent. Onderzoek naar de betekenis van onderwijsonderzoek door docenten*. Den Haag: NRO.

Casteren, W. van, Bussink, H., Muja, A., Termorshuizen, T., Berg, E. van den, Lodewick, J., & Broek, A. van den (2021). *Strategische evaluatie lerarenbeleid primair en voortgezet onderwijs 2013-2020: Een terugblikkende analyse op basis van bestaande beleidsevaluaties*. Nijmegen/Amsterdam: ResearchNED/SEO economisch onderzoek.

Coburn, C. E., & Penuel, W. R. (2016). Research–practice partnerships in education: Outcomes, dynamics, and open questions. *Educational researcher*, *45*(1), 48-54.

Cremers, P, & Turnhout, van, K. (2023). Structureren van ontwerpgericht onderzoek. In Turnhout, K., Andriessen, D., Cremers, P.H.M. (Eds), *Handboek ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek* (99-115). *Ontwerpend onderzoeken in sociale contexten*. Boom.

Den Tuinder, E., De Jong, A., Van Kan, C., Tas, T., Brouwer, P., Kleine Deters, B., & Runhaar, P. (2026). De positie van masteropgeleide docenten in het mbo. *DNMonline 2026-2*.

Guest, D. E., Sanders, K., Rodrigues, R., & Oliveira, T. (2021). Signalling theory as a framework for analysing human resource management processes and integrating human resource attribution theories: A conceptual analysis and empirical exploration. *Human resource management journal*, *31*(3), 796-818.

Heyma, A., Van den Berg, E., Snoek, M., Knezic, D, Sligte, H., & Emmelot, Y. (2017). *Effecten van een masteropleiding op leraren en hun omgeving*. HvA, Kohnstamm Instituut, seo.

Knies, E., Leisink, P., de Vries, J. P., Mulder, R., van Onderwijs, M., & en Wetenschap, C. (2023). *Strategisch personeelsbeleid in het VO*. Utrecht: Voion.

Knies, E., Leisink, P., Penning de Vries, J., & Mulder, R. (2025). School unit leaders' people management: Impact on teachers' line of sight and school unit performance. *Educational Management Administration & Leadership*, 17411432251364641

Nawijn, A., & Van den Berg, N. (2020). Grenspraktijken van alumni Master Leren en Innoveren in het mbo. *Tijdschrift voor lerarenopleiders, 41*(3), 149-158.

Nishii, L.H., & Paluch, R.M. (2018). Leaders as HR sense givers: Four HR implementation behaviors that create strong HR systems. *Human Resource Management Review*, *28*(3), 319-323.

Peltenburg, M., Castelijns, J., Geldens, J., & Jongstra, W. (2018). Teacher leaders – Strijden voor zichtbaarheid. *De Nieuwe Meso*, *5*(1), 44-50.

Plasterk, R. H. A., Duif, A. J. F., van Bijsterveldt-Vliegenthart, J. M., Steen, S. J., Kervezee, C., Dijksma, S. A. M., Slagter, S., Dresscher, W. T. G., van Zijl, J. P. C. M., Evers, H. K., Terpstra, D., & Rog, M. R. J. (2008). *Convenant actieplan leerkracht van Nederland*. Den Haag: Ministerie van OCW.

Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Sage.

Runhaar, P. (2017). How can schools and teachers benefit from human resources management? Conceptualising HRM from content and process perspectives. *Educational Management Administration & Leadership*, *45*(4), 639-656.

Runhaar, P., & M. van Woerkom (2025, online). Exploring the Role of Team Oriented HRM in Promoting Teamwork of Teachers. *Journal of Education Human Resources*.