

Een opleiding dient anno 2019 aan te sluiten op de eisen die arbeidsorganisaties nu én straks stellen aan hun werknehmers. Dit vraagt om een nieuwe benadering van leren, waarbij studenten actief kennis en vaardigheden verwerven.

**Vermogen tot zelfregie is daarbij essentieel. Maar hoe stimuleer je dat? In dit eerste deel van een tweeluik verkent**

**Jan Willem van den Boogert** de term 'studentzelfregie' en presenteert contouren van een werkmodel voor de ontwikkeling van 'zelfregierijk' onderwijs.

# Studentzelfregie in het hoger onderwijs

## Van concept naar werkmodel

*Jan Willem van den Boogert*

Hogeschool Utrecht



'roactiviteit', 'autonomie' en 'zelfregie' zijn tegenwoordig haast vanzelfsprekende termen in visiedocumenten en beleidsnotities die ten grondslag liggen aan onderwijsinnovatie in het hoger onderwijs. Maar wat betekent zelfregieontwikkeling? Nu en dan valt er spraakverwarring te bespeuren bij beleidstragers, onderwijsontwerpers en docenten. Waar de een bewijfelt of studenten al wel in staat zijn tot zelfregie, ontwerpt de ander onderwijs dat er juist een groot beroep op doet. Waar de een zelfregie vertaalt als 'zelfstandigheid', koppelt de ander het aan 'eigenaarschap' of aan persoonskenmerken als 'initiatiefrijk' of 'onafhankelijk'.

Tijdens het in traditioneel onderwijs vanzelfsprekend is dat 'de docent doceert', met een boek of syllabus als rode draad en studenten als luisterend publiek, zorgen onderwijsinnovaties voor een heel andere benadering van leren. Steeds vaker worden methoden en middelen ingezet die studenten uitdagen om actief kennis en vaardigheden te verwerven, waarbij de docent diverse facetten van hun leren faciliteert en begeleidt.

Dergelijke onderwijsinnovaties worden uitgevoerd met als argumentatie dat een opleiding goed moet aansluiten op wat arbeidsorganisaties nodig hebben, niet alleen nu, maar juist ook straks, en dat andere manieren van kennismaking daar beter bij passen. Veel opleidingen willen dan ook beter inspelen op maatschappelijke behoeften door studenten te leren hoe zij kunnen anticiperen op voortdurende en snel optredende veranderingen.

### Veel opleidingen willen

**beter inspelen op  
maatschappelijke  
behoefthen**

#### Buiten de lijnen keuren

Het belang voor werknehmers om te kunnen anticiperen op veranderingen in de samenleving en op de arbeidsmarkt blijkt onder meer uit onderzoek van de Nederlandse Sociaal Economische Raad uit 2017. 'Vanwege de toenemende dynamiek op de arbeidsmarkt is het voor werkenden steeds belangrijker om wendbaar en weerbaar te zijn. Kennis en vaardigheden verouderen veel sneller dan voorheen en taken en functies kunnen verdwijnen. (...) Dit alles vraagt om

een goed ontwikkeld leervermogen – ‘leren leren’ – en een sterke leercultuur zowel bij individuen als bij arbeidsorganisaties’ (SER, 2017).

Ook onderzoek naar ontwikkelingen op de Vlaamse arbeidsmarkt laat het belang zien van goede matching tussen arbeidsmarktkbehoeften en competenties van medewerkers: ‘Wanneer verdere technologische evolutie enkel leidt tot het verdwijnen van jobs zonder dat wordt ingezet op opportuniteten om meerwaarde te creëren via nieuwe, andere jobs, bedreigt dit op termijn de duurzame verankering van bedrijven in Vlaanderen’ (Bastiaansen en Cannaaerts, 2018).

Om die optimale matching te vinden, is de werknehmer voor een belangrijk deel *zelf aan zet*. Top-down job designning maakt volgens Dennerouti en Balkker (2014) steeds vaker plaats voor *job crafting* door werkneemers zelf. Volgens hen zijn vastomlijnde functieomschrijvingen tanende: steeds vaker geven werkneemers hun eigen baan, rol(len) of functievorm. Daarmee oefenen ze invloed uit op werkinhoud, werkplezier en werkcontext.

Ook in het belang van innovatie zijn werkneemers die buiten de bekende lijnen kunnen kleuren in toenemende mate van grote waarde. Innovatie ontstaat immers doorgaans op grensgebieden van expertises, bijvoorbeeld op het snijvlak van techniek en zorg. Eigen en andermans expertise met elkaar verbinden vraagt een nieuwsgierige, leergierige houding, schakelen, verbinden én inventiviteit/creativiteit. Ten slotte is er in veel organisaties een tendens om verantwoordelijkheden ‘lager te beleggen’, waarmee er meer zelfsturing en verantwoordelijkheid van teams en medewerkers wordt verwacht. Ook dit doet een ander beroep op afgestudeerden dan een paar decennia geleden het geval was.

### **De uitdaging**

Uit het bovenstaande komt een maatschappelijke behoefte naar voren die van afgestudeerden vraagt dat ze:

- beschikken over een lerende en adaptieve houding, waardoor ze snel in staat zijn nieuwe kennis en vaardigheden eigen te maken;
- in staat zijn tot job crafting om hun professionele rol passend en betekenisvol in te vullen;
- kunnen werken en leren in een innovatieve en interprofessionele context, en kunnen bewegen op grensgebieden;
- beschikken over persoonlijk leiderschap en teamwerkvaardigheden.

Voor het hoger onderwijs is de uitdaging erin gelegen deze

kenmerken te vertalen naar leeruitkomsten van opleidingstrajecten, en in lijn daarmee het ‘onderwijsysteem’ en

studentbegleiding een ondersteunende rol te laten spelen. Om deze uitdaging verder te verkennen, staan we allereerst stil bij de drie functies van onderwijs die Gert Biesta (2018) onderscheidt: kwalificatie, socialisatie en subjectificatie.

Deze indeling biedt een kader dat zichtbaar kan maken in

## **Om die optimale matching te vinden, is de werknehmer voor een belangrijk deel *zelf aan zet***

welke zin aandacht voor zelfregie van betekenis is voor toekomstgericht onderwijs.

De *kwalificerende functie* van een onderwijsinstelling wordt uitgevoerd door de beoogde competentieontwikkeling van studenten te vertalen in toetsbare leeruitkomsten en door studenten te kwalificeren op grond van behaalde uitkomsten. Komen de kwalificeerbare items die een opleiding heeft gekozen overeen met de geschiktste ontwikkelingen op de arbeidsmarkt? En, als dit zo is, hoe wordt er vastgesteld of beoogde leeruitkomsten zijn behaald? Daarbij speelt dat het meten van bijvoorbeeld ‘persoonlijk leiderschap’ of ‘reflectief vermogen’ in het algemeen lastiger wordt gevonden dan het meten of een student specifieke beroepsrandelingen kan uitvoeren of over specifieke formele kennis beschikt.

De *socialisatiefunctie* zorgt ervoor dat studenten thuisraken in een beroepspraktijk en kennisdomein. En ook dat zij zich kunnen ontwikkelen als persoon, samen met hun peers: hun studiegenoten. Studenten maken zich vaardigheden en attitudes eigen die in een specifieke sector hun nut hebben bewezen, waarbij waarden en normen langzamerhand, veelal onbewust, deel gaan uitmaken van de eigen professionele identiteit. Een belangrijk aandachtspunt bij socialisatie in het onderwijs is volgens Biesta dat er vaak sprake is van ‘aanpassen aan’ de mores van het bestaande. Dit staat op gespannen voet met het eerder geconstateerde belang van job crafting en innovatie, omdat het daarbij juist aankomt op oorspronkelijkheid en eigenheid. Het gaat er volgens Biesta niet om studenten ‘naar een bepaald beeld of naar bepaalde principes of waarden te vormen, maar om hen aan te moedigen de uitdaging van hun persoon-zijn op zich te nemen en om hulp te bieden bij het ontdekken en uitproberen van wat daarbij allemaal komt kijken’ (Biesta, 2018).

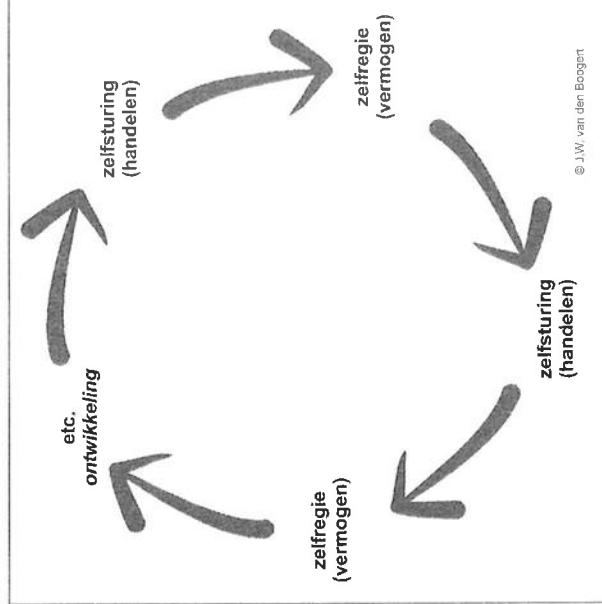
Wat verwijst naar de derde functie van onderwijs: *subjectificatie*, het proces van personenvorming. Daarbij heeft zelfregie als leerproces een grote betekenis: enerzijds procesmatig, als motor voor de eigen ontwikkeling, en anderzijds ter ontwikkeling van persoonlijk leiderschap en professionele

identiteit. Doorgaans is subjectificatie ondergesneuveld en wordt daarmee socialisatie te veel ‘aanpassing aan’ en is kwalificatie te veel gericht op instrumentele aspecten. Meer waarde toe kunnen aan subjectificatie leidt tot onderwijs waarbij de persoon van de student er in hoge mate toe doet. Meijers & Lengelle (2016) ontleen uit de narratieve psychologie de termen ‘loopbaanverhaal’ en ‘loop-aandialoog’, en werken in diverse publicaties het begrip ‘loopbaanleren’ uit. Belangrijk is daarbij om grensveranderingen, off-twel situaties waarbij studenten met de eigen grenzen worden geconfronteerd, als betekenisvol te omarmen. Dit zijn ervaringen waarin een student zich ontwikkelt op grond van ervaringen die grote impact hebben, ‘waardoor het gevoel van identiteit op de proef wordt gesteld, vermindert of zelfs verloren raakt, met als gevolg dat men niet meer met zelfvertrouwen kan handelen. De grensverandering kan een cognitief probleem zijn (bijvoorbeeld de situatie niet begrijpen of niet de vereiste kennis of vaardigheden hebben), maar meestal is het een probleem van emotionele aard; in een eerdere levensfase opgebouwde levensthema’s blokken een adequate reactie’ (Meijers & Lengelle 2016).

Veel studenten beschouwen stages of coschappen als het betekenisvolste deel van hun opleiding, omdat ze vooral daar grensveranderingen opdoen. Biesta spreekt van het belang voor studenten om weerstanden in hun leerproces te ontmoeten, in het kader van het volwassen leren omgaan met vrijheid. ‘Subjectiverend onderwijs is daarmee onderwijs dat onderbreekt, niet om het onderbreken zelf maar om de realitycheck mogelijk te maken die nodig is om te werken aan het ontvormen van onbegrensde vrijheid tot volwassen vrijheid’ (Biesta, 2018).

#### Ontwikkelpower vermogen

Omdat het vermogen tot zelfregie cruciaal is bij de subjectiveringende functie van het onderwijs, zullen wij dit vermogen hier ‘afpellen’, waarbij we beogen er handelingsperspectief aan te kunnen ontleven voor de onderwijspraktijk. De term ‘zelfregie’ is volgens het etymologisch woordenboek afgeleid van het Franse *régir* (begin 16de eeuw), dat ‘leiden en stu-



ren’ betekent en verwant is aan het begrip ‘regeren’.

Zelfregie wordt hier beschouwd als een ontwikkelaar vermogen, en zelfsturend handelen is het uitvoerisel ervan. Tegelijkertijd is er ook omgekeerd een beweging. Door zelfsturende te handelen wordt zelfregie versterkt, bijvoorbeeld omdat zelfverzekerheid, stressbestendigheid of souplesses toeneemt.

De term ‘regie’ roept associaties op met de artistieke wereld: het regisseren van een theaterproductie of film. Dit benadrukt dat zelfregie gericht is op ‘handelend creëren’. De inzet van zelfregie leidt tot creaties: artistieke, zakelijke, persoonlijke, wetenschappelijke, het is allermaal mogelijk. Onderwijs kan studenten kansen en ruimte bieden om zelfregie als creërend vermogen te ontwikkelen.

Ook de betekenis van de eerste lettergreep – ‘self’ – verdient een korte beschouwing. Het ‘self’ ontwikkelt zich in een sociale context, ‘(...) it is not initially there, at birth, but arises in the process of social experience and activity, that is, develops in the given individual as a result of his relations to that process as a whole and to other individuals within that process’ (Mead, 1934). De filosoof Arnold Cornelis (1999) spreekt in die zin liever over ‘communicatieve zelfsturing’, om te benadrukken dat zelfsturing altijd binnen de context van een communicatief systeem geschiedt.

## Belangrijk daarbij is om grensveranderingen als betekenisvol te omarmen

#### Vier facetten

Het meeste materiaal over ontwikkeling van zelfregie is te vinden in de sectoren zorg en welzijn; daar wordt de verstrekking van zelfregie beschouwd als welzijns- en gezondheidsbevorderend. Uit een literatuurstudie naar succesvolle interventies die ten doel hadden zelfregie te bevorderen, destilleerde Mavisie, de Nederlandse koepelorganisatie voor de welzijnssector, vier facetten van zelfregie: eigenaarschap, kracht, motivatie en contacten (Brink, 2012). De aanwezig-

## Daarin is empathische aandacht voor het unieke 'mens-zijn' van een cliënt cruciaal

- Het tweede principe is *resilience*: de kunst om door te zetten, ook bij tegenslag; de moed en energie om uitdagingen aan te gaan. In het onderwijs wordt zelfdiscipline vaak gekoppeld aan traditioneel onderwijs, terwijl uit deze benadering kan worden geconcludeerd dat zelfdiscipline aandacht behoeft bij de ontwikkeling van zelfregie – vooral als er moeilijke fasen doorgemaakt moeten worden bij het noodzakelijke begrijpen, aanleren of reflecteren. Resilience is nodig als hijkt dat bepaalde vaardigheds-, of attitudedenontwikkeling tijd en langdurige aandacht vraagt.
- Het laatste is *membership*: de noodzaak zich verantwoordelijk en gewaardeerd te voelen in een groep of team. Het gaat hierbij om elkaar steunen en solidariteit: dit geeft kracht. Zo is dat te zien in projectgroepen van studenten die zich met uitdagende vraagstukken bezighouden. Membership zorgt voor gezamenlijke resiliënce, maar ook voor plezier. Het delen van ervaringsverhalen ter inspiratie in groepen en teams wordt door Saleebey daarbij van groot belang geacht.

heid van deze facetten in het handelend vermogen van een persoon weerspiegelt in hoeverre het vermogen tot zelfregie aanwezig is en/of wordt ingezet. Wat betekent dit in de context van het hoger onderwijs?

### Eigenaarschap

Erkenning en inzet van eigenaarschap wordt belangrijk gevonden in *learner-centered teaching*, een onderwijs- en mensbenadering die door Carl Rogers (1951) werd ontwikkeld op basis van zijn ervaring met psychotherapie, waarin empathische aandacht voor het unieke 'mens-zijn' van een cliënt cruciaal is en duurzame ontwikkeling alleen realiseerbaar is vanuit de cliënt zelf. Over onderwijs schreef Rogers dat het effect ervan sterk afhangt van de relevantie die een student eraan toekent. En die is vaak gekoppeld aan ervaringen. Hij beschouwde ervaringen dan ook als de kern van onderwijs. Zijn sterke cliëntgerichtheid en studentengerichtheid, en zijn overtuiging dat een persoon zichzelf vormt tot unieke persoon, maken Rogers tot een vroege pleitbezorger voor de waarde van eigenaarschap in het onderwijs. Zijn term 'zelfrealisatie' sluit naadloos aan op wat Biesta 'subjectivatie' noemt.

### Kracht

Interventies die bijdragen aan zelfregieontwikkeling, zijn volgens Movistie overtuigend zichtbaar bij 'krachtgericht werken', een benadering die is ontwikkeld door psychiater Dennis Saleebey. Hierbij staan drie principes centraal.

- Het eerste is *empowerment*. Dit principe is erop gericht dat lerenden zich bevrijden van belemmeringen om nieuwe ervaringen of kennis eigen te maken. Dit kan doordat zij zelf actief initiatief nemen om hun leren te richten of te organiseren, of door bij te dragen aan verbetering van programma's. Ook is de inzet van kracht nodig bij het ondernemen van activiteiten om eigen moeilijkheden te overwinnen, bijvoorbeeld in praktijkstages of bij stroef verlopende cognitieve leerprocessen. Empowerment begint bij bewustwording over wat beperkend werkt en welk verlangen er is aan ruimte en bevrijding.

Een specifieke onderwijsbenadering is de *strengths-based education approach*, die teruggaat op wat veel vroege pedago-gen en filosofen als basisprincipes van leren zagen. De sterke kanten (*strengths*) van een student worden als uitvalsbasis voor het leren beschouwd. Daartoe is het belangrijk dat docenten aandacht hebben ('mindful' zijn) voor de sterke kanten van studenten: (...) they can help students to become empowered while strengthening the mentoring relationship' (Lopez & Louis, 2009). Niet alleen komt dit het leren van de student zelf ten goede, ook wordt zo een basis gelegd, opdat zij ook anderen stimuleren hun sterke kanten zo goed mogelijk in te zetten.

### Motivatie

De zelfdeterminatietheorie (ZDT) legt een verband tussen leerprestaties en de ruimte die geboden wordt voor autonomie. Volgens de ZDT wordt ruimte vooral bepaald door de aanwezigheid van psychologische vrijheid. Dit hoeft volgens deze theorie niet te betekenen dat alles vanuit de eigen keuze ontstaat. Ook de uitvoering van een verplichte stu-

**Dit hoeft volgens deze theorie niet te betekenen dat alles ontstaat vanuit de eigen keuze**

## Zo kunnen opvattingen over de eigen intelligentie van grote invloed zijn op hoe er wordt geleerd

dering van Andries Baart. Die gaat vooral in op de aard en kwaliteit van contacten, vooral die tussen professional en cliënt of – in dit geval – student. Baart ontwikkelde de presentiebenadering als alternatief voor de toegenomen rationaliteit, instrumentaliteit en bepalende systemen in de zorg, vaak afgedreven van ‘de bedoeling’. Vooral in grootschalige systemen kan de aandacht van contact overvleugeld worden door wat de systemen voorschrijven. Presentie richt zich op echt contact en werkt vanuit de overtuiging dat dit van wezenlijk belang is bij ontwikkeling.

### Een extra facet

Bovenstaande facetten van zelfregie zijn conceptueel te onderscheiden (en in de praktijk vaak met elkaar verlochten) in de context van het hoger onderwijs. Aan elk facet kunnen onderwijsprofessionals handelingen ontlenen die bijdragen aan ontwikkeling en bemiddeling van zelfregie door studenten. Is met deze vier facetten alles ‘afgedekt’? Of kan iets dat impliciet in al die facetten aanwezig is, het cognitief verwerken, ordenen en waarderen van informatie ten behoeve van zelfregie, worden ‘opgetild’ tot een eigenstandig facet? Dit heeft toegevoegde waarde als een vijfde facet ‘het aantal mogelijkheden uitbreidt ten behoeve van handelingsvermogen van studenten en docenten ter bevordering van studentzelfregie. Dit artikel gaat verder met het verkennen van dit idee. Cognitie gaat over ordening en betekenisgeving van informatie en indrukken. Cognitie is nodig voor de mentale processing bij het waarnemen, het verwerken van informatie, het raadplegen van het geheugen, het maken van morele afwegingen en het oplossen van problemen. Voor zelfregie zijn in het bijzonder ‘metacognitieve vaardigheden’ van belang, aangezien deze een individu in staat stellen het eigen leerproces te beschouwen en er koers en richting aan te geven. In de onderwijspsychologische literatuur wordt het belang benadrukt van metacognitieve vaardigheden als belangrijke voorspellers van leerprestaties (Boekaerts & Simons, 1995). Uit onder meer werk van Dweck (2008) blijkt dat metacognitieve opraatingen over het eigen leren, voortkondend uit het zelfbeeld, van grote betekenis zijn voor het al dan niet aangaan van leerinspanningen. Zo kunnen opraatingen over de eigen intelligentie van grote invloed zijn op hoe er wordt geleerd, in positieve of beperkende zin.

Metacognitieve vaardigheden zijn regulerende, zelfregie uitvoerende vaardigheden. Hieronder vallen het inschatten en plannen van een opgave, het monitoren van de voortgang en het evalueren. Uit diverse studies blijkt dat deze vaardigheden kunnen worden ontwikkeld door ze gericht aandacht te geven in een opleiding. ‘Promoting metacognition begins with building an awareness among learners that metacognition exists, differs from cognition, and increases academic success’ (Kisac & Budak, 2014). Metacognitie kan ook worden bevorderd door de zelfverzekerheid van studenten te stimuleren. Een experiment van Kisac & Budak (2014) laat zien dat studenten die over een hoge mate van zelfver-

anderen kunnen spreken, meer zelfverzekerd waren en meer zelfvertrouwen hadden. Het vierde facet heet ‘contacten’. Bij ‘kracht’ werd ook al gewezen op het belang van sociale contacten, maar dan toegespist op collectiviteit, gezamenlijkheid. Movisie heeft werkzame mogelijkheden gevonden in de presentiebenadering.

### Contacten

Het vierde facet heet ‘contacten’. Bij ‘kracht’ werd ook al gewezen op het belang van sociale contacten, maar dan toegespist op collectiviteit, gezamenlijkheid. Movisie heeft werkzame mogelijkheden gevonden in de presentiebenadering.

zekerheid beschikken, hoger scoren op het gebruik van metacognitieve vaardigheden.

Omdat cognitie en metacognitie meespelen bij alle aspecten van ontwikkelen, kun je stellen dat ze impliciet al deel uitmaken van de vier facetten die ontstaan aan Moovisie. Omdat het in het onderwijs veel draait om cognitieve ontwikkeling, en docenten over mogelijkheden en middelen beschikken om expliciet bij te dragen aan cognitieve ontwikkeling, is ervoor gekozen om dit als extra facet op te nemen. Daarmee ontstaat een werkmodel van vijf facetten. Het zijn geen gescheiden bastions; eerder is er sprake van overlap en onderlinge beïnvloeding. Het is zelfs zo dat in elk facet alle andere facetten als dimensie aan te wijzen zijn. De wat statische figuur hieronder zou dan ook het best kunnen worden voorgesteld als caleidoscoop. Door één facet gericht te beïnvloeden, kan heftboomwerking tevens zorgen voor de ontwikkeling van andere facetten, zoals hierboven werd genoemd bij de relatie tussen metacognitie en eigen kracht (zelfverzekerheid).

#### Werkmodel

Met het werkmodel als kijkkader kun je nagaan in hoeveel zelfregie bij een student of een groep studenten ontwikkeld is, en kun je benaderingen en interventies om zelfregie te bevorderen bepalen. Zo kun je gerichte aandacht besteden aan motivatie, kun je meer of andere ruimte bieden voor contacten en kun je impulsen geven om eigen kracht te mobiliseren. Bovendien kun je aandacht schenken aan metacognitieve vermogens of reflecteren op metacognitive opvattingen. Tevens kun je eigenaarschap en autonomie bevorderen. Bij gesprekken met of tussen studenten in het kader van studieopbaanonontwikkeling kan dit model dienen als steun. Je kunt bij elk facet stilstaan door ervaringen,

## Met dit werkmodel kun je nagaan in hoevele zelfregie bij studenten ontwikkeld is

Omdat cognitie en metacognitie meespelen bij alle aspecten van ontwikkelen, kun je stellen dat ze impliciet al deel uitmaken van de vier facetten die ontstaan aan Moovisie. Omdat het in het onderwijs veel draait om cognitieve ontwikkeling, en docenten over mogelijkheden en middelen beschikken om expliciet bij te dragen aan cognitieve ontwikkeling, is ervoor gekozen om dit als extra facet op te nemen. Daarmee ontstaat een werkmodel van vijf facetten. Het zijn geen gescheiden bastions; eerder is er sprake van overlap en onderlinge beïnvloeding. Het is zelfs zo dat in elk facet alle andere facetten als dimensie aan te wijzen zijn. De wat statische figuur hieronder zou dan ook het best kunnen worden voorgesteld als caleidoscoop. Door één facet gericht te beïnvloeden, kan heftboomwerking tevens zorgen voor de ontwikkeling van andere facetten, zoals hierboven werd genoemd bij de relatie tussen metacognitie en eigen kracht (zelfverzekerheid).

Daarmee ontstaat een werkmodel van vijf facetten. Het zijn geen gescheiden bastions; eerder is er sprake van overlap en onderlinge beïnvloeding. Het is zelfs zo dat in elk facet alle andere facetten als dimensie aan te wijzen zijn. De wat statische figuur hieronder zou dan ook het best kunnen worden voorgesteld als caleidoscoop. Door één facet gericht te beïnvloeden, kan heftboomwerking tevens zorgen voor de ontwikkeling van andere facetten, zoals hierboven werd genoemd bij de relatie tussen metacognitie en eigen kracht (zelfverzekerheid).

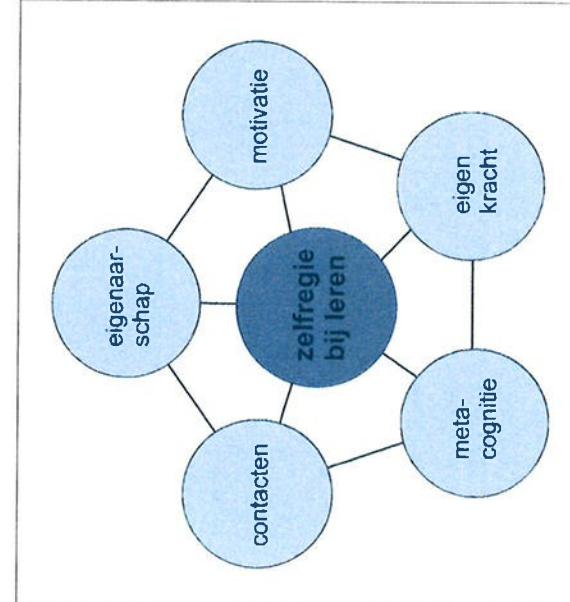
Daarmee ontstaat een werkmodel van vijf facetten. Het zijn geen gescheiden bastions; eerder is er sprake van overlap en onderlinge beïnvloeding. Het is zelfs zo dat in elk facet alle andere facetten als dimensie aan te wijzen zijn. De wat statische figuur hieronder zou dan ook het best kunnen worden voorgesteld als caleidoscoop. Door één facet gericht te beïnvloeden, kan heftboomwerking tevens zorgen voor de ontwikkeling van andere facetten, zoals hierboven werd genoemd bij de relatie tussen metacognitie en eigen kracht (zelfverzekerheid).

**Jan Willems van den Boogert**  
is onderwijskundig consultant en projectleider bij Hogeschool Utrecht en doet onderzoek bij de lectoraten Organiseren van Verandering in het Publieke Domein en Normatieve Professionalisering

janwillems.vandenboogert@hu.nl

#### Bronnen

- Bastiaansen, S. & Cannaearts, N. (2018). Wijzigingen in jobs, vacatures en vaardigheden, Vona Eindrapport, Antwerpen.
- Biesta, G. (2018). Tijd voor Pedagogiek. Inaugurale Rede Universiteit voor Humantie, Utrecht.
- Boekarts, M. & Simons, R. (1995). *Lezen en instructie*. Assen: Van Gorcum.
- Brink, C. (2012). Werken vanuit zelfregie: wat houdt het in? Movisie.
- Broek, van den, c.s. (2009). De self-determinatie-theorie: kwalitatief goed motiveren op de werkplaats. *Cedring & Organistie*, nr. 22.
- Cornelis, A. (1998). *Logica van het gewiel*. Amsterdam, Middelburg.
- Demerouti, E. & Bakker, A. (2014). Job Crafting: An Introduction to Contemporary Work Psychology, John Wiley & Sons, Ltd. 414:433.
- Dweck, C. (2008). *Mindset, the New Psychology of Success*. New York.
- Kisac, I. & Buddak, Y. (2014). *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 3326-3329.
- Locke, J. A. & Latham, G. P. (1990). *A Theory of Goal Setting & Task Performance*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, Inc.
- Lopez, S.J. & Louis, M.C. (2009). The Principles of Strengths-Based Education. *Journal of College and Character*, 10:4.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self and Society*.
- Meijers, F. & Lengelle, R. (2016) in: Bakker (red.) *Tussen opleiding en beroepspraktijk*. Assen: Van Gorcum.
- Meinema, T. (2017). Wat werkt bij eigen regie. Movisie, Utrecht.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, januari 2000.
- Rogers, C. (1951). *Client-Centered Therapy: Its Current Practice, Implications and Theory*. Londen: Constable.
- Vlind, M. (2012). *Zelfregie in de praktijk: Een kwalitatief onderzoek naar eigen regievoering van kwaliteiten in de zelffedzame samenleving*. Masterthesis, VU Amsterdam/Movisie.



Figuur 1 Facetten van zelfregie, vrij naar het model van Movisie

Een opleiding dient anno 2019 aan te sluiten op de eisen die arbeidsorganisaties nu én straks stellen aan hun werknemers. Dit vraagt om een nieuwe benadering van leren. Vermogen tot zelfregie is daarbij essentieel. In dit laatste deel van een tweeluik verkent Jan Willem van den Boogert de professionaliseringsoopgave voor docenten en leidinggevenden, die voortvloeit uit de keuze om studentzelfregie in opleidingen te versterken.

# Studentzelfregie in het hoger onderwijs (2)

## De professionaliseringsoopgave

*Jan Willem van den Boogert*

Hogeschool Utrecht

In het vorige nummer van dit blad heb ik het concept ‘studentzelfregie’ aan de hand van vijf facetten verhelderd. Onderbouwd door onderzoek naar trends in samenleving en in het beroepsleven belichtte ik zelfregie als cruciale competentie voor nieuwe professionals. In het slot van dit tweeluik ga ik in op de professionaliseringsoopgave voor docenten en leidinggevenden, die voortvloeit uit de keuze om studentzelfregie in opleidingen te versterken. Daarbij gaat het om:

- vormgeven van ‘studentzelfregie’ als operationeel werkconcept en ontwerp;
- ontwikkelen van gespreid leiderschap in opleidingsteams;
- ontwikkelen van attitude en didactiek, gericht op ontwikkeling van studentzelfregie.

Alvorens deze drie doelen uit te werken sta ik stil bij de professionele ruimte die voor het werken aan deze doelen nodig is.

**Professionele ruimte en volwassen vrijheid**  
Professionele ruimte is te vertalen als de autonome bestels- en beweegruimte van professionals. Een sleutelbegrip hierbij is ‘autonomie’. Anne Ruth Mackor, rechtsfilosoof, ontleedt de term ‘professionele autonomie’ in drie dimensies. Ten eerste *keuzevrijheid*: doen en laten wat je wilt,

**Als dit de enige betekenis zou zijn, dan zou een cultuur van ‘eilandjes’ nooit doorbroken kunnen worden**

zonder inmenging van anderen. Deze betekenis komt veel naar voren in discussies over bevoegdheden van docenten ten aanzien van de uitoefening van hun professie. Als dit de enige betekenis zou zijn van professionele ruimte, zou een cultuur van ‘eilandjes’ nooit doorbroken kunnen worden en heeft innovatie, die verbinding en gezamenlijkheid van een docententeam nodig heeft, weinig kans van slagen. Als tweede betekenis van professionele autonomie noemt Mackor *zelfvergeling*. Het Griekse *auto* betekent ‘zelf’ en *nomos* staat voor ‘wet’. Hierin klinkt een normatief element door: wat sta je (zelf) toe, en wat niet? Hierbij is het bepa-

lend welke visie en waarden iemand koestert als drijfveren voor gedrag. Organisaties die grote waarde toekennen aan studentzelfregie geven een andere ruimte voor invulling aan zelfvergeving dan organisaties die minder uitgesproken zijn in hun onderwijskundige visie.

De derde betekenis is *zelfrealisatie*. Dit wordt toegelicht in het volgende citaat, waarbij ‘cliënt’ in ons geval gelezen dient te worden als ‘student’: ‘De gedachte is dat wij, juist doordat wij controle hebben over onze beslissingen en handelingen, onszelf kunnen realiseren zoals wij ‘werkelijk zijn, of willen zijn. Zo zou een professional door zelfvergiving niet alleen tot behartiging van het belang van zijn cliënt komen, maar daarmee ook tot realisering van zichzelf als goede professional’ (Mackor, 2011).

Deze derde betekenis, zelfrealisatie, sluit aan op wat Gert Biesta als ‘volwassen vrijheid’ omschrijft. Hij spreekt van ‘vrijheid die een ‘reality check’ heeft ondergaan of, preciezer gezegd, [is] vrijheid die steeds maar weer die ‘reality check’ wil ondergaan. Zo bezien is volwassenheid niet zozeer een prestatie, maar allereerst een irritatie: een lastige vraag die doorheen het leven ‘gedragen’ wordt. Onvolwassen vrijheid verschijnt daarmee als de vrijheid die die check *niet* wil ondergaan, die *niet* in dialoog wil komen met de wereld, die zich *niet* wil laten gezeggen, die verlangens neemt voor wat ze zijn en niet de vraag staat of wat verlangd wordt datgene is dat verlangd zou moeten worden’ (Biesta, 2018).

Studenten verwerven volwassen vrijheid door lastige vraagstukken aan te gaan, waarmet ze kunnen leren van ‘grensveraringen’ (Meijers en Lengelle, 2016), zoals besproken in het eerste artikel. Voor studenten vraagt het verwerven van volwassen vrijheid dan ook ontwekking van onvolwassen afhankelijkheid, die zij vaak gewend zijn vanuit eerdere schoolervaringen. Volwassen vrijheid kan nooit onbegrensd de vrijheid zijn. Die begrenzing wordt geboden door de visie van een organisatie, de aanwezige middelen, de organisatiestructuur. Om de grenzen te leren kennen en het eigen gedrag daarop af te stemmen is het nodig de dialoog met de wereld aan te gaan. Een opleiding die uitnodigt tot deze dialoog, die uitdaagt tot grensverkenning en ‘reality check’, biedt studenten de gelegenheid volwassen vrijheid te ontwikkelen.

Het handelen van docenten heeft op dit proces grote invloed; met hun gedrag en met hun ‘zijn’ laten ze zien hoe zij zich in hun professionele ruimte bewegen. Dit blijkt bijvoorbeeld uit de mate van open staan voor ervaringen, behoeften en feedback van studenten. Zo kan een docent laten zien dat zijn professionele ruimte tevens een leerruimte is, door op grond van feedback van studenten zijn handelen aan te passen of een beslissing te herzien. Of door zich op glad ijs te begeven door iets nieuws te doen, bijvoorbeeld door meer dan hij gewend was de bal aan studenten toe te spelen. Zo bevordert het rolgedrag van de docent het zelfregievermogen van studenten. Natuurlijk kan de docent

## Zo bezien is volwassenheid

### niet zozeer een prestatie, maar allereerst een irritatie

in veel meer opzichten bijdragen aan die ontwikkeling – zie verderop.

#### Visie als uitgangspunt

Professionele ruimte is zowel ruimte die door de organisatie wordt geboden als ruimte die een professional zelf moet pakken en benutten. Organisatievisie is daarbij richtingsgevend. Op visionair niveau schetsen veel hogescholen en universiteiten het belang van studentzelfregie en wat je door de inzet en ontwikkeling ervan kunt bereiken. Vaak worden daarbij eigenheid, onafhankelijkheid en een kritische geest genoemd; facetten die kunnen worden gekoppeld aan subjectivatie, zoals besproken in het eerstie deel. Enkele voorbeelden van dergelijke visies:

- ‘De Hogeschool van Amsterdam investeert in talentontwikkeling, een ondernemende houding, persoonlijke vorming en ontwikkeling van professionele identiteit van de student. (...) Daarom krijgt elke student de regie op zijn eigen studiepad en investeert de HvA in veelvoerig onderwijs en verschillende leeroutes.’ (Hogeschool van Amsterdam)
- ‘We vormen inspirerende professionals, ondernemende alumni, breeddenkende wereldburgers en sterke personlijkheden die hun leven lang bijdragen aan een duurzame en rechtvaardige samenleving.’ (UC Leuven-Limburg)
- ‘We willen dat onze studenten actieve, onafhankelijk-ke en verantwoordelijke burgers worden die kritisch nadenken, de wetenschappelijke en maatschappelijke problemen van nu oplossen en de ondernemers van de toekomst worden.’ (Rijksuniversiteit Groningen)
- ‘Durf denken: dat is het credo van de Universiteit Gent. Kritische en onafhankelijke breinen studeren, onderzoeken, werken aan de UGent. Het zit in ons dna en we moedigen iederen aan dat ook te doen.’ (Universiteit Gent)

In deze willekeuring gekozen visiestatementen klinken een opvatting en een streven door, maar die bieden geen garantie

op onderwijs dat daarmee congruent is. Volgens Ten Have et al. (2013) is er in veel organisaties een kloof tussen de manier waarop een visie wordt geformuleerd in boardrooms en de manier waarop deze doorwerkt in de praktijk. Zij wijzen op twee mechanismen: *schijnovereenstemming en nietszeggendheid*. Over het eerste zeggen ze: ‘Leiders overschatten niet zelden de mate waarin anderen, hun volgers dus, hun visie, overtuigingen en keuzes delen en onderschrijven’ (Ten Have et al., 2013). Over het tweede zeggen ze dat er vaak gebruik wordt gemaakt van ‘waarden en uitspraken waar niemand tegen is of kan zijn, zoals ‘het moet flexibeler’, ‘meer innovatie’ en ‘klantgerichter’’ (ibidem).

### **Operationeel werkconcept**

Van schijnovereenstemming en nietszeggendheid is sprake als een visie niet vergezeld gaat van conceptuele helderheid. Een visie wordt dan algauw een ideologie, of wordt – zeker door sceptici – zo beleefd. Conceptuele helderheid is belangrijk om gedeelde betekenissen te kunnen ontwikkelen en als tegenwicht tegen ‘taalvervulling’. De taal is zo ‘vervuld’, dat met dezelfde woorden zeer verschillende concepten en betekenissen worden bedoeld. ‘Projecten’, ‘zelfsturing’ en ‘onderhoudend gedrag’ zijn enkele voorbeelden van woorden die vaak heel verschillend worden begrepen’ (De Caluwé, 1998). Een aantal kapstokken om conceptuele helderheid te kunnen scheppen omtrent het begrip ‘studentzelfregie’ heb ik gescherst in deel 1 van dit tweehuik. Conceptvorming op dit niveau dient dan nog vertaald te worden naar de onderwijspraktijk. Een concept als ‘studentzelfregie’ verhelderen en toepassen op opleidingsbeleid gebeurt soms in de slotenheid van een managementteam of wordt intern of extern uitbesteed aan bijvoorbeeld een docent of adviseur die onderwijskundig sterk is. Het effect is dan dat docenten zich enkel als uitvoerders benaderd voelen van wat anderen bedacht hebben, in plaats van zich mede-eigenaar te voelen van een nieuwe benadering. Het is natuurlijk parodoxaal als bij het ontwerp van een nieuw onderwijsconcept waarbij ‘zelfregie’ hoog in het vaandel staat, de zelfregie van docenten niet wordt aangesproken.

Het voorbrengen van het nieuwe onderwijs biedt een professionaliseringss kans voor een opleidingsteam. Bij het maken van een ontwerp voor zelfregie stimulerend onderwijs laat een eindpunt zich moeilijk definiëren, terwijl dit in ‘klassieke’ ontwerpbenaderingen wel gangbaar is (zie onder meer Coppolose, 2017). Omdat er bij innovatie nieuwe kennis moet worden ontwikkeld, is deze lineaire benadering niet geschikt. Bij het ontwikkelen van nieuw onderwijs ‘past better een benadering die leren ziet als het samen produceren en vernieuwen’ (Verdonschot & Keursten, 2010). Vragen als: ‘Hoe zetten we ieders expertise optimal in ten behoeve van goed onderwijs, waarbij de student wordt uitgedaagd en uitgenodigd om zelfregie in te zetten en te ontwikkelen?’ of ‘Hoe zorgen we voor een begeleidingsvorm die goed aansluit op de onderling zeer diverse leerwensen van studenten?’ vormen een geschikte aanleiding voor een leer- en ontwerpproces.

Bij het ontwikkelen van conceptuele helderheid is het van belang dat docenten vrij kunnen associëren en daarmee hun subjectieve concepten delen en expliciet maken. Die subjectieve concepten zijn een mix van persoonlijke ‘werktheorieën’ en aannames over leren, ontwikkelen, regie, motivatie en ervaringskennis die men in werk en opleiding heeft opgedaan. In de interactie met het team en met stakeholders daarbuiten zoekt men naar gemeenschappelijke beelden en nieuwe principes. Mogelijke misconceptions over motivatie, leren en gedrag kunnen in dit proces worden vervangen door nieuwe inzichten. Procesmatig werkt men daarbij aan gedragenhed van het nieuwe onderwijs-in-wording.

Het is van belang dat professionalisering van conceptvorming op opleidingsniveau vakkundig wordt gefaciliteerd, zowel procesmatig als inhoudelijk. Creatieve werkvormen, *design thinking* en *agile* werken zijn goed inpasshaar om mensen te stimuleren los te komen van bestaande kaders en beelden. Daarbij is het van belang dat de visie en de organisatiebrede conceptuele uitwerking op hoofdlijnen niet ter discussie staan. Die vormen het ontwerpuitgangspunt en bepalen de context. Een werkmodel kan dienen als kompas om concepten mee te operationaliseren. Zo maakt de Hogeschool Utrecht gebruik van *ontwerpdimensies* die zijn afgeleid van de hogeschoolbrede onderwijsvisie en hanteert NHL Stenden Hogeschool in Leeuwarden een model waarmee het daar ontwikkelde onderwijsconcept ‘Design Based Education’ in de verschillende opleidingen handen en voeten kan krijgen.

### **conceptuele helderheid**

## **Bij het ontwikkelen van conceptuele helderheid is het belangrijk dat docenten vrij kunnen associëren**

### **Gespreid leiderschap**

Transformationeel leiderschap richt zich op de ontwikkeling van personeelsleden en de organisatie en past daarom goed bij organisaties die innoveren. Het concept ‘gespreid leiderschap’ gaat nog een stap verder, omdat het de tweedeling ‘leidendgevende’ versus ‘medewerker’ ontstijgt. In een reviewstudie van de Open Universiteit over leiderschap

Het voorbrengen van het nieuwe onderwijs biedt een professionaliseringss kans voor een opleidingsteam. Bij het maken van een ontwerp voor zelfregie stimulerend onderwijs laat een eindpunt zich moeilijk definiëren, terwijl dit in ‘klassieke’ ontwerpbenaderingen wel gangbaar is (zie onder meer Coppolose, 2017). Omdat er bij innovatie nieuwe kennis moet worden ontwikkeld, is deze lineaire benadering niet geschikt. Bij het ontwikkelen van nieuw onderwijs ‘past better een benadering die leren ziet als het samen produceren en vernieuwen’ (Verdonschot & Keursten, 2010). Vragen als: ‘Hoe zetten we ieders expertise optimal in ten behoeve van goed onderwijs, waarbij de student wordt uitgedaagd en uitgenodigd om zelfregie in te zetten en te ontwikkelen?’ of ‘Hoe zorgen we voor een begeleidingsvorm die goed aansluit op de onderling zeer diverse leerwensen van studenten?’ vormen een geschikte aanleiding voor een leer- en ontwerpproces.

Bij het ontwikkelen van conceptuele helderheid is het van belang dat docenten vrij kunnen associëren en daarmee hun subjectieve concepten delen en expliciet maken. Die subjectieve concepten zijn een mix van persoonlijke ‘werktheorieën’ en aannames over leren, ontwikkelen, regie, motivatie en ervaringskennis die men in werk en opleiding heeft opgedaan. In de interactie met het team en met stakeholders daarbuiten zoekt men naar gemeenschappelijke beelden en nieuwe principes. Mogelijke misconceptions over motivatie, leren en gedrag kunnen in dit proces worden vervangen door nieuwe inzichten. Procesmatig werkt men daarbij aan gedragenhed van het nieuwe onderwijs-in-wording.

Het is van belang dat professionalisering van conceptvorming op opleidingsniveau vakkundig wordt gefaciliteerd, zowel procesmatig als inhoudelijk. Creatieve werkvormen, *design thinking* en *agile* werken zijn goed inpasshaar om mensen te stimuleren los te komen van bestaande kaders en beelden. Daarbij is het van belang dat de visie en de organisatiebrede conceptuele uitwerking op hoofdlijnen niet ter discussie staan. Die vormen het ontwerpuitgangspunt en bepalen de context. Een werkmodel kan dienen als kompas om concepten mee te operationaliseren. Zo maakt de Hogeschool Utrecht gebruik van *ontwerpdimensies* die zijn afgeleid van de hogeschoolbrede onderwijsvisie en hanteert NHL Stenden Hogeschool in Leeuwarden een model waarmee het daar ontwikkelde onderwijsconcept ‘Design Based Education’ in de verschillende opleidingen handen en voeten kan krijgen.

## Gespreid leiderschap zorgt voor een waardegedreven inkleurung van professionele ruimte

leiderschap – dus zelfregie bij docenten – gemeengoed is, ontwikkelen de 'beste' context voor de ontwikkeling van onderwijs dat zelfregie bij studenten stimuleert.

Voor het ontwikkelen van gespreid leiderschap is het van belang dat teamleden met hun kennis en kunde in staat zijn om elkaar te vertrouwen te nemen, elkaar te ondersteunen en elkaar feedback te geven. Gespreid leiderschap betekent ook dat men over en weer verantwoording aflegt. En dat horizontale verantwoording net zo belangrijk is als de verantwoording 'in de lijn' naar een leidinggevende. Dit vraagt een hoge mate van professionaliteit en 'volwassen vrijheid'. Voor een leidinggevende zijn *vertrouwen en loslaten* sleutelwoorden. Coaching van collega's is een belangrijk aandachtsgebied. Zowel ten behoeve van de zelfregie van teamleden als ten behoeve van de collectieve ontwikkeling van het team.

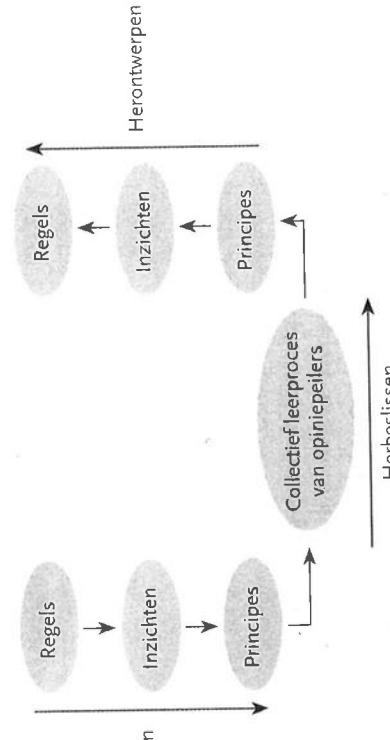
Professionaliseringsthema's voor dit doel kunnen zijn: werken met feedback, vertrouwen en loslaten (voor leidinggevenden), en teambuilding. De kern is persoonlijk leiderschap, waarin iedere leidinggevende en docent zichzelf verder kan ontwikkelen.

**In het onderwijs wordt gespreid leiderschap gedefinieerd als leiderschap dat in teams door verschillende teamleden wordt gedragen. 'Het kan van situatie tot situatie verschillen wie op welk moment initiatief neemt en hierover op een later moment verantwoording aflegt' (zie: Kessels, Wassink, Hulsbos & Andersen, 2012). In dezelfde publicatie wordt Gronn (2002) aangehaald, die zegt dat het aangaan van *gemeenschappelijk agentschap* een belangrijk kenmerk is van gespreid leiderschap. Dit betekent dat betrokkenen hun handelingen op elkaar afstemmen op basis van eigen waarden en plannen, die van collega's en hun gevoel van lidmaatschap van een groep. Agentschap en de daarvan gekoppelde waarden zorgen op die manier voor verbinding in de organisatie' (ibidem). Gespreid leiderschap zorgt voor een waardegedreven inkleurung van professionele ruimte. De gekozen onderwijsconcepten bieden de kaders voor die ruimte; zorgen voor verbinding ten behoeve van een samenhangend curriculum en een gezamenlijke benadering van studenten bij hun zelfregieontwikkeling.**

Transformationeel leiderschap kan worden ingezet om gespreid leiderschap binnen de werkcultuur te ontwikkelen. Leiders die transformationeel leiderschap aanwenden en daarmee een lerende cultuur stimuleren waarin gespreid

Bestaande

Gewenst



Bij dit leren is 'patroonherkenning' belangrijk. Daarmee kunnen gewoonten of routines die in de gangbare manier van werken bestolen liggen worden gesignalerd en bijgestuurd. Docenten die graag nieuwe ideeën over studentzelfregie omarmen en zichzelf rekenen tot de *learner oriented teachers*, kunnen in hun handelen meer *teacher oriented* zijn dan ze zelf denken, of vallen heel gemakkelijk op oude gewoonten terug, zo laat Hanneke Assen zien in haar discussie: 'Teachers with explicit learner-oriented beliefs still tend to fall back on teacher-oriented behavior' (Assen 2018). Ze haalt verschillende studies naar voren die een discrepantie laten zien tussen wat docenten zeggen te doen (en waarom) en wat men werkelijk doet. Argyris & Schön (1996) duiden het

Figuur 1 U-bocht van collectief leren, naar Wiersma (1999)

## Een leerweg laat zich vergelijken met een reis waarvan de route zich tijdens de reis ontvouwt

Daarbij suggereren zij geen vrijblijvende aanpak, maar stellen ze voor dat de persoonlijke invulling wordt gekoppeld aan thema's die in overleg met collega's en leerlinggevende zijn vastgesteld. Studentenzelfregie is zo'n thema. Een leerweg kun je het best vergelijken met een reis waarvan de route duidelijk ontwikkeling van de eigen bekwaamheid onwille van de bevordering van studentenzelfregie. Bijkomend voordeel: het vormgeven en uitwerken door docenten leidt tot een beter begrip van zelfregie; het maakt inzichtelijk welke eigen inzet en support daarbij nodig is.

Om die eigen leerweg gestalte te geven kan – om in de beeldspraak van de reis te blijven – Tabel 1 als kompas dienen (zie pagina 87). Daarin komen drie onderwerpen van professionalisering samen met de vijf facetten van studentenzelfregie, zoals in deel 1 beschreven.

Die drie onderwerpen zijn:

1. ontwerpen van curricula;
2. ontwikkelen van onderwijsmethoden en toetsing;
3. uitvoeren van cursussen en toetsing.

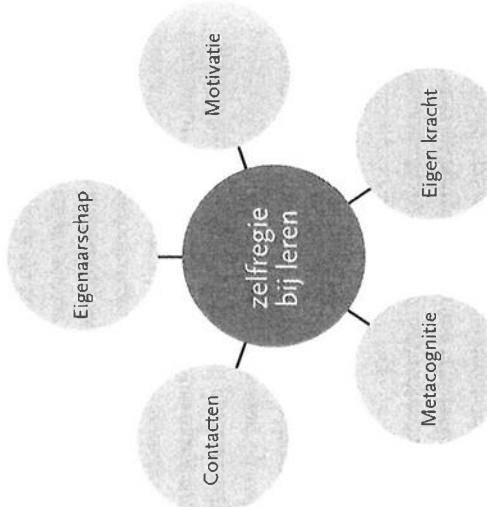
eerstgenoemde aan met *espoused theory* en de tweede met *theory in use*. Het signaleren van discrepantie tussen beide is een voorbeeld van patroonherkenning in het professionele handelen en kan uitstekend leiden tot reflectie op achtergronden ervan en op onderliggende aannames. Deze reflectie vormt niet alleen een voorwaarde om te kunnen professionaliseren, maar is zelf al professionalisering ten voeten uit.

Onderwijsinnovatie zou om een 'kunstje' gaan als dit het niveau had van het invoeren van nieuwe regels of procedures en het aanleren van nieuwe technieken. Het wordt een 'kunst' als er nieuwe principes ontstaan, en als die principes worden omgezet naar zowel curriculumentwerp als professioneel handelen, als oogst van een collectief leerproces. Zo'n collectief leerproces kan verandering brengen. Via een proces van (her)kennen van patronen, herbeslissen over de gewenstheid ervan en herontwerpen ontstaat een nieuwe praktijk' (Wiersma 1999).

### Individuele dimensie

Waar ik in het voorgaande aandacht had voor collectieve leerprocessen, richt ik me nu op de individuele dimensie. Daarbij gaat het over de bekwaamheidsontwikkeling van de docent die wenselijk of nodig is om het didactisch repertoire (verder) te ontwikkelen waarmee studentenzelfregie kan worden uitgedagd en ondersteund. Een docent kan bijvoorbeeld werken aan de leeruitkomst: 'Ik kan studenten coachen bij projectmatig werken' of 'Ik kan een groepsdiscussie begeleiden op een manier die aanzet tot motivatie voor onderzoek naar...'

Bij een dergelijk leren is het bepalen van een beginsituatie, een beoogde situatie en geschikte leeractiviteiten, liefst zo veel mogelijk op grond van 'praktijkgericht leren in de context' (Van den Boogert, 2006), betekenisvol. Dan gaat het bijvoorbeeld om een gericht traject van *coaching-on-the-job*, of een training ten behoeve van assessments. Poell et al. (2014) noemen dergelijke georganiseerde vormen van leren 'leertrajecten' en spreken daarnaast van 'leerwegen' voor werknemers, die werknemers zelf kunnen vormgegeven.



Uit de cellen in de tabel zijn professionalisingsopgaven voor docenten te destilleren. Op het hoo-deze-vorm-te-geven gaan we in dit artikel niet in. De tabel geeft globaal richting; deze kan men voor een specifieke opleiding of studierichting invullen.

### Normatief versus instrumenteel

Het bevorderen van studentenzelfregie door onderwijskundig ontwerp en professionele handelen van docenten vraagt de inzet van zowel *instrumentele professionalisering* als *normatieve professionalisering*. Terwijl instrumentele professionalisering is gericht op vaardighedsontwikkeling en kennis om vakmatig volgens professionele maatstaven te kunnen werken, impliceert normatieve professionalisering dat men reflecteert op het eigen professionele handelen, en met

	<b>Ontwerpen (curriculumniveau)</b>	<b>Ontwikkelen (leereneind niveau)</b>	<b>Uitvoeren</b>
<b>Eigenaarschap</b>	Bieden van een ervaringscontext. Faciliteert ontwikkeling van professionele identiteit.	Stimuleer dat studenten praktijk en eigen ervaringen benutten door erop te reflecteren.	Geef studenten de gelegenheid zich te spiegelen aan de praktijk. Stimuleer authenticiteit in gedrag en anticipatie op verschillen in leer- en werkpaak.
<b>Contacten</b>	Stimuleer inzet van contacten om mee en van te leren.	Bouw groepswerk in, evenals peer-learning, peer-coaching en peer-assessment.	Toon belangstelling. Coach studenten bij peer-learning (bijvoorbeeld feedback en creatie).
<b>Motivatie</b>	Vergroot de identificatiemogelijkheden voor de student. Zorg voor uitdagende thematiek en een werkbare structuur. Zorg voor een ruimte biedende structuur in plaats van een inpervende.	Stimuleer de inzet van autonome motivatie door mogelijkheden te bieden voor - herkenning: - raakvlakken.	Reflekteer met studenten op hun ervaringen, vraag naar hun motivatie of naar de afwezigheid ervan. (Wat staat motivatie in de weg?) Help motivatie te verdiepen in een dialoog.
<b>Kracht</b>	Geef studenten invloed op het leerproces en de leerinhouden.	Formuleer uitdagende leeropdrachten. Bouw groepswerk in.	Bied taken waarbij studenten worden uitgedaagd.
<b>Metacognitie</b>	Bied uitdagende complexiteit en een ondersteunend kader voor reflectie en oriëntatie.	Bouw coaching in op de inzet en ontwikkeling van metacognitie.	Geef feedback op wat waarneembaar is aan het leerproces. Stimuler reflectie op metacognitie.

Tabel 1 Mogelijke professionaliseringsopgaven voor een persoonlijke leervweg

name op de ethische kant van het handelen. Die reflectie heeft betrekking op de connectie tussen het feitelijk handelen (als individu of als team) en de waarden en onderliggende principes die inherent zijn aan het werk.

Normatieve professionalisering betreft de minder zichtbare dimensie van het werk, die tevens de dimensie is met de meeste impact. In de termen van McClelland (1961) bevindt het normatieve zich onder de waterspiegel. Bij het bevorderen van studentzelfregie kunnen situaties ontstaan waarin een juiste houding of intentie niet direct voorhanden is, of twijfel over ‘het juiste’ onstaat. Dit kan leiden tot onzekerheid. Wat is dan ‘goed handelen’? Hoe ga je bijvoorbeeld om met een student die zijn motivatie niet lijkt te kunnen aannemen: laten dobberen, strak sturen? En als een groep studenten heel zelfstandig werkt en het contact met de op-leiding verliest en niet belangrijk lijkt te vinden: ingrijpen, laten gaan?

Bij dergelijke situaties is het belangrijk om met aandacht afwegingen te kunnen maken over wat goed professioneel handelen is. ‘De uiteindelijke beoordeling daarvan is niet iets wat uit een boek of cursus kan komen, maar zal moeten gebeuren in een doorlopend gesprek tussen leraren en, en tussen leraren en leidinggevenden. Op die manier draagt normatieve professionalisering bij aan een voortdurende concretisering en gedeelde visie op wat ‘het goede leren’ is, binnen de context van het team en de school’ (Wassink & Bakker, 2013). Met dit citaat, dat de sleutel voor

verandering legt bij dialoog ten behoeve van ‘concretisering en gedeelde visie op het goede leren’, rond ik dit tweeluik af.

#### **Jan Willem van den Boogert**

is ordinairijkundig consultant en onderzoeker bij Hogeschool Utrecht en zelfstandig opleider/trainer leiderschapsontwikkeling janwillem.vandenboogert@hu.nl

Met dank aan twee collega’s van Hogeschool Utrecht voor het becommentariëren van de conceptversie: Josje Dikkers, lector Lectoraat Organiseren van Verandering in het Publieke Domein en Nicoline Montessori, associate lector Lectoraat Normatieve Professionalisering.

#### **Literatuur**

- Argyris, C., & Schön, D.A. (1996). *Organizational learning II: Theory, method and practice*. Addison-Wesley.
- Assen, H. (2018). *From a teacher-oriented to a learner-oriented approach to teaching: The role of teachers' collective learning processes*. Dissertatie Tilburg University.
- Biesta, C. (2018). *Tijd voor Pedagogiek*. Inaugurale Rede Universiteit voor Humanistiek, Utrecht.
- Boogert, J.W. van den (2006). *Praktijkericht Opleiden – Al doende leren in de beroepspraktijk*. Amsterdam: Boom.
- Caluwé, L. de (1998). Denken over veranderen in vijf kleuren. In: MaCO nr. 4, augustus 1998.
- Coppooze, R. (2017). *Werkgroep voor innovatiemanagers*. Dissertatie Universiteit Utrecht.
- Cornelis, A. (1998). *Logica van het geloof*. Arnhem: Middelburg.
- Dweck, C. (2008). *Mindset, the New Psychology of Success*. New York.

- Have, S. ten, Have, W. ten, Huijsmans, A.-B. & Eng, N. van der (2013). Veranderkracht. *Successvol doelen realiseren*. Mediamaster.
- Hulbos, F., Anderson, I., Kessels, J. & Wassink, H. (2012). *Professionele ruimte en gespreid leiderschap*. LOOK rapport. Open Universiteit Nederland.
- Jonge, E. de (2015). Normatieve professionaliteit. In: *Maastricht, vakblad voor professionals in sociaal werk*, december 2015, 1-5.
- Ditresens, K. & Ceulof, D. Normatieve professionaliteit in het sociaal werk. In: *Alert*, jaargang 34, nr. 2, 56-75.
- Luhmann, J. & Pijpers, J. (2013). *EFFECTIEF professionaliseren binnen onderwijsorganisaties*. CAOP Research Den Haag.
- McClelland, D.C. (1961). *The Achieving Society*. New York: Van Nostrand Reinhold.
- Mackor, A. R. (2011). *Grenzen aan professionele autonomie. Rede uitgesproken bij het aanvaarden van het ambt van gewoon hoogleraar professie-ethiek*. Rijksuniversiteit Groningen.
- Meijers, F. & Lengelle, R. (2016), in: Bakker (red.) *Tussen opleiding en beroepspraktijk*. Assen: Van Gorcum.
- Poell, R., Valk, C. & Krogt, F. van der (2014). *Organiseren van professionele ontwikkeling in scholen*. Onderzoeksrapport Tilburg University.
- Verdonschot, S. & Keursteijn, P. (2010). Ontwerpen van een werkomgeving voor leren en innoveren. In: *Leren in organisaties*, Kluwer, 2010, 179-195.
- Wassink, H. & Bakker, C. (2013). Instrumentele en normatieve professionalisering. In: *MESO magazine*, nr. 191, augustus 2013.
- Wiedstra, J. (1999). De plek der moeite. In: *Canon van het leren* (red. Ruiters, M. & Simons, R.-J.). Vakmediaonet, 457-468.
- Wit, B. (2012). *Loyale leiders*. Dissertatie Universiteit Utrecht.
- Woerkom, M. van (2004). Kritisch reflectie werkgedrag. De verbinding tussen individueel leren en organisatieleren. In: *Tijdschrift voor HRM*, 2004 nr. 3, 67-82.