

RUIMTE VOOR VERTROUWEN

Essay over de professionele ruimte

Zestor is opgericht door
sociale partners in het hbo:



AOB Algemene Onderwijsbond



UNIENFTO



INHOUD

1	EEN ESSAY OVER PROFESSIONELE RUIMTE IN HET HBO	4
2	DE COMPLEXITEIT VAN HET DEBAT OVER PROFESSIONELE RUIMTE	6
2.1	Inleiding	6
2.2	De tastbaarheid van kwaliteit	6
2.3	Complexiteit en voorspelbaarheid: het timmermansoog van de professional	8
2.4	Begrensde ruimte	8
2.5	Terug naar het debat over professionele ruimte	10
2.6	Voorbeelden uit de praktijk	11
3	BOTSENDE RATIONALITEITEN	13
3.1	Inleiding	13
3.2	De rationaliteit van bestuur en beleid	14
3.3	Vertrouwen in vakmanschap	15
3.4	Van 'praktische wijsheid' naar 'professionele standaarden'	16
4	PROFESSIONELE RUIMTE IN DE PRAKTIJK	17
4.1	Inleiding	17
4.2	Conclusie	17
4.3	Verder invulling geven aan het debat over professionele ruimte	19
4.4	Tot slot	23

1 EEN ESSAY OVER PROFESSIONELE RUIMTE IN HET HBO

Kwaliteit van het onderwijs

De kwaliteit van het onderwijs staat of valt met de kwaliteit van de docenten die daar werken en met de mate waarin zij in staat worden gesteld om deze kwaliteit optimaal te benutten in de uitvoering van het onderwijs. Om kwaliteit te kunnen bieden is het wenselijk om over voldoende ruimte te beschikken om invulling te geven aan het dagelijks werk, dat in het geval van docenten per dag verschillend kan zijn en om maatwerkoplossingen vraagt. Niet voor niets is er, net als in andere sectoren waarin veel hoger opgeleiden werken, ook in het hbo een levendige discussie over de ‘professionele ruimte’ die de ‘professionals’ nodig hebben om hun werk goed te (kunnen) doen.

Vanuit de landelijke organen wordt geprobeerd om deze ruimte zo goed mogelijk te regelen. Bijvoorbeeld via convenanten zoals het ‘Convenant Leerkracht van Nederland Sector Hoger Beroepsonderwijs’ uit 2008 en in de nabije toekomst wellicht zelfs wettelijk in een professioneel statuut (zie ook Mulder, 2009). Dat het belangrijk en nodig is om een passende mate van professionele ruimte te waarborgen voor hbo-docenten als primaire vakeigenaren, zal door vrijwel iedereen in het hbo worden onderschreven. De vraag is echter hoe dit gewaarborgd kan worden. Het debat over professionele ruimte is immers breed en gaat over grote en relatief abstracte thema’s zoals de kwaliteit van het onderwijs en het werk, de verdeling van verantwoordelijkheden tussen hbo-docenten en (lokale en landelijke) beleidsmakers/bestuurders en over het realiseren van een transparant en toegankelijk stelsel voor hoger onderwijs.

‘Wij-zij’ discussies

Het debat over professionele ruimte is al met al ontastbaar en complex. Deze complexiteit heeft verschillende oorzaken die goed begrepen moeten worden om het debat verder te brengen. Discussies over professionele ruimte starten op dit moment vaak vanuit eenzijdige perspectieven die aangeven dat er iets ‘mis’ is. Hierdoor kunnen ‘wij-zij’-discussies ontstaan die afleiden van waar het daadwerkelijk om gaat. Bijvoorbeeld een ‘wij-zij’-discussie tussen de landelijke beleidsmakers en de hbo-instellingen, tussen docenten en hun leidinggevenden of tussen startende docenten en ervaren docenten.

Met dit essay beogen we een nieuwe impuls te geven aan het debat. Niet vanuit de ambitie om precies te definiëren wat een optimale of verantwoorde professionele ruimte precies is. Een blauwdruk hiervoor is niet te geven: het antwoord is immers grotendeels een kwestie van smaak. Een optimale hoeveelheid professionele ruimte zal afhankelijk zijn van context en betrokken personen. Het debat zal meer moeten gaan over grenzen die gesteld worden aan professionele ruimte, over de vraag wat een passende ruimte is, hoe actoren met elkaar

in dialoog kunnen en wat dit vraagt van betrokken actoren. Een terugkerend begrip hierbij is vertrouwen:

- Van docenten en het vertrouwen dat zij hebben in zichzelf en in elkaar,
- Het bestuur en management en het vertrouwen dat zij hebben in hoe de beroepsgroep hbo-docenten zichzelf reguleert en zorgt voor een verstandige invulling van zijn professionele ruimte,
- Over de maatschappij, politiek en overheid en het vertrouwen dat zij hebben in de onderwijskwaliteit.

VERANTWOORDING

In dit essay baseren we ons ten eerste op een aantal observaties uit onderzoeks- en adviesopdrachten die we voor de hbo-sector hebben uitgevoerd. Deze inzichten proberen we te duiden aan de hand van wetenschappelijke literatuur. Gezien het essayistische karakter van ons betoog nemen we soms de ruimte om, op basis van de empirische en wetenschappelijke inzichten, een beschouwende redenering op te voeren en daarmee een stelling in te nemen. Een concept van het essay is voorgelegd aan een meeleesgroep uit de sector. Hun commentaren zijn deels verwerkt in deze eindversie.

LEESWIJZER

In het volgende hoofdstuk gaan we in op de aard van het werk van de docent in het hbo. Op basis van enkele voorbeelden laten we zien wat de relevantie van het debat over professionele ruimte in het hbo is. Het derde hoofdstuk behandelt drie (theoretische) perspectieven die aan bod komen bij het debat over professionele ruimte. Dit zijn het perspectief van het bestuur en beleid, dat van het vakmanschap en 'practical wisdom'. De uitwerking van deze perspectieven maakt inzichtelijk welke spanningsvelden er te herkennen zijn bij het debat over professionele ruimte. In het vierde hoofdstuk grijpen we terug op de praktijk van het hbo en gaan we in op wat er nodig is om het debat over professionele ruimte verder in te vullen.


2 DE COMPLEXITEIT VAN HET DEBAT OVER PROFESSIONELE RUIMTE

2.1 INLEIDING

In dit hoofdstuk gaan we in op oorzaken die het debat over professionele ruimte zo complex maken. Dit doen we aan de hand van enkele kenmerkende aspecten van het werken als hbo-docent. Werk waarin kwaliteit lastig te definiëren is en het handelen van de docent plaatsvindt in situaties die vaak onvoorspelbaar zijn.

2.2 DE TASTBAARHEID VAN KWALITEIT

In de discussie over professionele ruimte staat het uitgangspunt centraal dat het debat gevoerd moet worden in relatie tot kwaliteit. De kwaliteit van het werk voor de docent, de kwaliteit van het onderwijs voor de student en de kwaliteit van opbrengsten van het onderwijs voor de samenleving. Hiermee raken we meteen aan een heel lastig punt: kwaliteit is vaak niet goed te beoordelen, is vaak zelfs niet zichtbaar of manifesteert zich pas op langere termijn. Daarnaast: waar kijken we naar als we het over kwaliteit hebben en is er een heldere norm te definiëren (wanneer is het goed genoeg)? Kijken we alleen naar het uiteindelijke resultaat dat de studenten behalen of naar de vooruitgang die de studenten maken of naar de arbeidsmarktpositie die zij verwerven na afronding van de opleiding? Bovendien is kwaliteit slechts voor een deel toe te schrijven aan de prestaties van docenten. De vooropleiding en sociaaleconomische achtergrond van de student en bijvoorbeeld de peer-group zijn eveneens van invloed op de uiteindelijke resultaten.



Kwaliteit is lastig
te beoordelen

Wanneer we kijken naar andere beroepen is de kwaliteit van de beroepsuitoefening vaak veel eenvoudiger te beoordelen. Een bakker die geen lekker brood bakt of dat weinig efficiënt doet, zal daar onherroepelijk door marktwerking op gewezen worden. Hij levert immers slechte kwaliteit, tegen een te hoge prijs. Loodgieters mogen thuis weliswaar een lekkende kraan hebben, maar als zij bij klanten geen goed werk leveren zal het moeilijk voor hen zijn om hun vak te blijven uitoefenen. Het is niet moeilijk om meer voorbeelden te bedenken van ‘ambachten’ waarbij het voor buitenstaanders relatief snel mogelijk is om een oordeel te vellen over de kwaliteit van het werk. In dit type beroepen is het ook voor de vakmensen zelf relatief eenvoudig om te achterhalen wat er van hen wordt verwacht, is het beoogde resultaat van het werk goed vast te stellen (eenduidig én direct zichtbaar) en kunnen vakgenoten elkaar gemakkelijk aanspreken op zowel het resultaat als de optimale weg daarnaar toe.

Kwaliteit is
een verwachting

Voor hbo-docenten geldt dit niet, of in ieder geval veel minder. Een oordeel over de kwaliteit van het werk van docenten is door buitenstaanders niet of nauwelijks vast te stellen.

Desgevraagd zullen deze buitenstaanders het oordeel over de kwaliteit van het docentschap relateren aan hun eigen ervaringen en beelden en zowel persoonlijke als 'vaktechnische' eigenschappen benoemen van wat zij 'goede' docenten vinden. Er is echter geen eenduidige norm over wat een goede docent is en er is vaak ook geen feitelijk oordeel op basis van een eenduidig kader te geven over de kwaliteit van 'de docent'. Zoals ook Rohaan, Beijaard en Vink (2012) stellen, behoeft het eigenlijk geen pleidooi, dat het zijn van een goede docent meer inhoudt dan het bekwaam uitvoeren van een aantal, relatief makkelijk controleerbare, technisch-instrumentele handelingen.

Kwaliteit is daarmee vaak een verwachting. Juist doordat iedereen met onderwijs te maken heeft (gehad) en onderwijs simpelweg een zeer belangrijk publiek domein is, leent het docentschap zich voor een discussie die veelal op de verwachting van wat 'goed' is, is gebaseerd. Als maatschappij hebben we bijvoorbeeld verwachtingen over de output of opbrengsten van het onderwijs en daarmee van het werk van docenten. De politiek verwoordt de heersende opvattingen hierover en bepaalt daarmee (tijdelijk) wat 'goed is'.

Bij deze verwachtingen speelt bovendien een tijdsdimensie een belangrijke rol:

- Studenten willen hier/nu het best denkbare onderwijs: dit is immers hun enige kans.
- Politici willen:
 - in hun zittingstermijn op korte termijn 'geen gedoe' (gericht op voorkomen van incidenten');
 - herverkozen worden bij gebleken succes (dus aan het eind van de kabinetsperiode – wanneer is dat tegenwoordig? – kunnen oogsten);
 - heel zelden over echt lange termijn iets betekenen, als daarvoor op korte en middellange termijn politieke problemen ontstaan.
- Docenten willen vooral tijd om te kunnen veranderen, niet abrupt en niet alles in één keer: ze willen wel veranderen, maar niet veranderd worden.
- Bestuurders moeten een brug zien te slaan tussen die strijdige tijdframes.

Opvattingen van
de beroepsgroep

Uiteraard hebben docenten zelf, als primaire vakeigenaren, eigen opvattingen over wat een goede docent moet kunnen. Deze opvattingen zijn bij beroepsgroepen die sterk geïnstitutionaliseerd zijn meer uitgesproken dan bij beroepsgroepen waar professionals relatief solistisch te werk gaan en/of weinig verenigd zijn. Toch hebben docenten, expliciet of impliciet, een oordeel over het eigen en elkaars werk en werkwijzen. Naarmate zij beter georganiseerd zijn als beroepsgroep zullen zij deze oordelen duidelijker naar voren kunnen brengen en meer leidend kunnen laten zijn in het debat over wat 'goed' is. Beroepsgroepen met een (volgens de buitenwereld) sterk zelfregulerend en zelfreinigend vermogen, zoals medisch specialisten of hoogleraren, bepalen dan ook in grotere mate wat kan worden gezien als goede kwaliteit, dan beroepsgroepen waarbij aan dit vermogen wordt getwijfeld.

2.3 COMPLEXITEIT EN VOORSPELBAARHEID: HET TIMMERMANSOOG VAN DE PROFESSIONAL

De complexiteit
van het werk als een
hbo-professional

Naast het verschil in de tastbaarheid van kwaliteit tussen 'ambachten' en het werk van hbo-professionals, is een tweede verschil gelegen in de complexiteit van het werk. Met complexiteit bedoelen we dan niet (alleen) of het werk moeilijk is (het repareren van een lek in de badkamer is voor iemand zonder kennis van zaken immers ook een hels karwei), maar vooral ook in hoeverre de situaties en problemen die zich voordoen op elkaar lijken of van elkaar verschillen. Moeilijk werk, dat steeds volgens een voorspelbaar patroon verloopt, leent zich goed voor routinematig handelen en het overdragen van kennis en ervaring, 'tips and tricks' en 'do's and don'ts'. Wanneer het werk vaker afwijkt van het standaardpatroon zal de professional steeds afwegingen moeten maken om de kwaliteit van het werk op niveau te houden. Er zijn niet altijd pasklare antwoorden voor vraagstukken waar zij, tijdens de inrichting en uitvoering van het werk, tegenaan kunnen lopen.

Onderstaande kenmerken van het beroep van hbo-docent zullen voor velen herkenbaar zijn:

- Het werk wordt in rechtstreekse relatie met studenten gedaan: in volle zichtbaarheid en in contact met de doelgroep zelf. Het is dus een sterk communicatief/interactief beroep.
- Er is sprake van onmiddellijkheid: docenten moeten in staat zijn om stante pede de goede dingen te doen. Er is vaak geen mogelijkheid voor ruggespraak of bedenktijd, zeker niet in het doceren. Veel gebeurtenissen die zich in het werk voordoen zijn onverwacht, onvoorspelbaar en eenduidige oplossingen bestaan vaak niet.
- Daarnaast is er sprake van gelijktijdigheid: docenten moeten veel dingen tegelijkertijd kunnen waar ander werk meer volgtijdelijkheid kent (Boyle, in Den Brok 2011).
- Er is weinig directe waarneming van het handelen door collega's of leidinggevenden.

Een zekere mate van
vrijheid is nodig

In het dagelijks werk speelt het 'timmermansoog' van de professional een belangrijke rol in de kwaliteit van de uitvoering. Bij onvoorziene gebeurtenissen hebben hbo-docenten dan ook een zekere mate van vrijheid nodig als het gaat om hoe zij hun werk inrichten en uitvoeren. Juist als relatief solistisch opererende professional is die ruimte er. Deze ruimte wordt echter in toenemende mate beknot door regelgeving en van buitenaf opgelegde kwaliteitsstandaarden.

2.4 BEGRENSEDE RUIMTE

Een zekere ruimte of vrijheid is dus nodig om naar eigen inzicht te handelen. En tegelijkertijd is kwaliteit weinig tastbaar. Er is sprake van 'soft technology' en er zijn maar zeer beperkte mogelijkheden om de uitvoering volgens vaste routines en procedures te laten verlopen. Dat geeft de uitvoerders veel discretionaire ruimte: noch de bureaucratie, noch de wetenschap schrijft dwingend voor wat er moet gebeuren en bovendien: 'wie ziet wat ik doe?'. Hier ontstaat een paradox vanuit het oogpunt van de 'buitenstaander'. Deze professionele vrijheid vraagt om vertrouwen. De maatschappij, de onderwijsinstelling en collega-docenten moeten erop kunnen vertrouwen dat docenten deze vrijheid goed weten te benutten. Om vertrouwen te verdienen zijn op voorhand bepaalde garanties nodig.

Vrijheid in
verbondenheid

Vrijheid en
transparantie

Het spanningsveld

Vrijheid is dus geen vrijblijvendheid. Die vrijheid kan pas tot zijn recht komen in verbondenheid: verbondenheid met de collega en loyaliteit aan de professie (vgl. Sennett, 2008). Vermeulen (2009) behandelt dit thema onder de titel 'vrijheid, gelijkheid, eenzaamheid' die hij ontleent aan werk van Hofstee (1982). Hij wijst er op dat docenten werken in een sterk egalitaire cultuur, met veel vrijheid in hun taakuitvoering. De professionele ontwikkeling wordt echter sterk belemmerd als daarbij sprake is van eenzaamheid in plaats van broederschap (collegialiteit) en dat bovendien de waarden van vrijheid en gelijkheid zonder broederschap aan betekenis verliezen.

Door de aard van het werk, docenten functioneren vaak betrekkelijk geïsoleerd, komt een professionele dialoog echter moeilijk tot stand. In ieder geval 'dwingen' de werkomstandigheden daar niet toe. Op welke manier kan de buitenstaander dan nog vertrouwen op het 'timmermansoog' van de professional?

Naast begrenzing van de ruimte van de docent door zijn (gewenste) verbondenheid met collega's en de beroepsgroep, wordt de ruimte ook begrensd door de vanzelfsprekende roep om transparantie. Juist omdat het onderwijs een publiek goed is, mag er geen sprake zijn van willekeur (het geboden onderwijs is gelijk en toegankelijk voor iedereen) en is er een vanzelfsprekende roep om de kwaliteit zichtbaar en tastbaar te maken. De overheid, de maatschappij en de werkgever moeten zich immers een beeld kunnen vormen van de mate waarin docenten in staat en bereid zijn om goed om te gaan met de vrijheid die bij hun vak hoort en die ook nodig is om adequaat te kunnen handelen. Deze garantie voor kwaliteit krijgt in de praktijk zijn beslag in de vorm van opleidingseisen en kwalificaties, richtlijnen, prestatieafspraken en protocollen. Denk hierbij aan de ingezette onderwijstrend om met lerarenregisters, professionele statuten en striktere eisen aan het opleidingsniveau van de docent deze garanties voor het brede publiek vorm te geven.

Aan de andere kant begrenzen deze instrumenten de professionele ruimte van de docent. Dit is zeker het geval (of althans: zo wordt dat gevoeld) wanneer bovenop het geldende beleid nieuw beleid wordt geformuleerd naar aanleiding van incidenten. Verantwoordings- en controle mechanismen stapelen zich hierbij op. En dat risico op het stapelen van deze mechanismen is groot in een sector waarin de regel in het werk eerder de uitzondering is. Denk bijvoorbeeld aan de consequenties van breed uitgemeten incidenten rond examinering. De reflex is al snel een toename van handelingsvoorschriften, waardoor de professionele ruimte van de docent naar alle waarschijnlijkheid afneemt.

De hier geschetste realistische behoefte aan garanties en de behoefte aan vertrouwen zorgen meteen voor het ontstaan van een spanningsveld in de discussie over de kwaliteit van het onderwijs en het docentschap. Vanuit het perspectief van de professional is dit namelijk een ingewikkeld vraagstuk, omdat hij verschillende belangen dient. Namelijk die van de student, de collega's, de afdeling, de hogeschool, de beroepsgroep, het hbo-stelsel en het beroepenveld. Het ingewikkelde daarbij is, dat deze deelsystemen verschillende eisen kunnen stellen aan de docent. De student wil net die ene voldoende om te kunnen slagen, het systeem heeft behoefte aan betrouwbare beoordelingen. De collega vindt net die ene werkwijze wat beter werken, de afdeling houdt er andere opvattingen op na. De docent moet een brug zien te slaan en naar al deze deelsystemen betrouwbaar zijn.

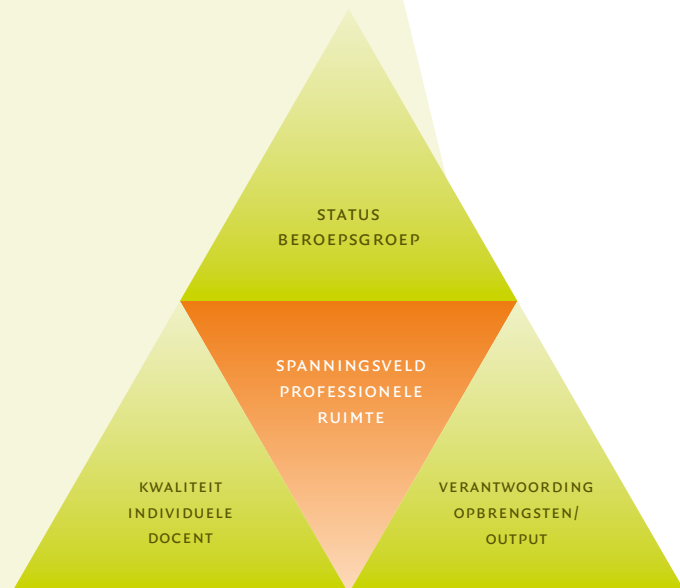
En deze 'leveringsbetrouwbaarheid' is ook in het hbo geen vanzelfsprekendheid meer. De vraag is, of de eisen die gesteld worden in goede verhouding staan tot de beschikbare middelen om de gewenste kwaliteit te leveren. Ook het hbo staat onder druk van bezuinigingen en moet met minder middelen een steeds betere kwaliteit leveren. Het in

stelling brengen van de onderwijsprofessional om oplossingen te bedenken voor lastige dilemma's die gaan ontstaan in de discussie over middelen en kwaliteit, kan een denkrichting zijn om ook in tijden van schaarste goede kwaliteit te garanderen.

2.5 TERUG NAAR HET DEBAT OVER PROFESSIONELE RUIMTE

De hier beschreven kenmerken van het werk in het hbo maken duidelijk dat het debat over professionele ruimte ingewikkeld is. Het gaat immers om ruimte die nodig en wenselijk is om kwaliteit te leveren. Het oordeel hierover is echter niet goed te geven. Het is dus vooral een kwestie van vertrouwen in de kwaliteit van de professional. Hierbij worden door de samenleving, bestuurders, de politiek en de deelnemers garanties voor kwaliteit gevraagd. Waar bij andere beroepen dit proces tot stand komt via een (volgens de buitenwereld) sterk zelfregulerend of zelfreinerend vermogen van de beroepsgroep zelf, zien we dit in het hbo vaak in de vorm van handelingsvoorschriften, statuten en lerarenregisters die de totstandkoming van dit vertrouwen zouden moeten faciliteren. Het werk van de docent laat zich echter niet (altijd of geheel) in deze regulerende mechanismen vatten. De complexiteit van het werk laat dit immers niet toe. Het risico op stapeling van mechanismen is bovendien groot, waardoor de professionele ruimte eerder af- dan toeneemt. Vanuit deze analyse bekeken zou het spanningsveld rondom professionele ruimte daarmee vooral geënt zijn op drie peilers: 1) de (benodigde) verantwoording over de opbrengsten of output van het onderwijs, 2) het aanzien dat de beroepsgroep hbo-docenten als geheel heeft en 3) de kwaliteit van de individuele docent. Onderstaande figuur brengt deze peilers in beeld. Ter afsluiting van dit hoofdstuk beschrijven we ter verduidelijking enige voorbeelden uit de praktijk.

Sterk regulerend
vermogen van
de beroepsgroep



Figuur 1: Het spanningsveld professionele ruimte gezien vanuit de praktijk.

2.6 VOORBEELDEN UIT DE PRAKTIJK

Op de werkvloer van hbo-instellingen zijn voldoende voorbeelden te vinden van dit spanningsveld. We noemen er enkele:

- a. Een jonge docent met drie jaar werkervaring als hbo-docent spreekt zijn oudere collega, met 25 jaar werkervaring als hbo-docent, aan op zijn wijze van beoordelen van afstudeeropdrachten. De jonge docent hanteert hier zelf een gestructureerde methodiek voor en geeft de studenten, binnen een zelf vastgestelde korte periode, aan de hand hiervan feedback. De oudere docent baseert zich op zijn ervaring en deelt studenten alleen het eindcijfer mee. De jonge docent vindt dat de ervaren docent zich te gemakkelijk van zijn verantwoordelijkheden ontdoet. De oudere docent begrijpt niet waarom hij de werkwijze van een nog startende docent zou moeten hanteren, terwijl het zo al jaren goed gaat. Bovendien weigert hij zich te verantwoorden over zijn werkwijze. De situatie escaleert tot een conflict.
- b. De HR-afdeling van een hbo-instelling gaat uit van ondernemende professionals die actief werken aan de ontwikkeling van hun vakmanschap. Hierover heeft de afdeling een visiestuk geschreven dat aan de verschillende directies is doorgestuurd: zij mogen hier verder invulling aan geven binnen het eigen budget, met als enige regel dat niet het aanbod deskundigheidsbevordering leidend is, maar de vraag. Docenten worden uitgenodigd om aan te geven wat zij nodig hebben om zich verder te ontwikkelen. Een aantal docenten dient hiertoe aanvragen in, de één heeft behoefte aan een betere ict-ondersteuning, een ander wenst zich bij te scholen in zijn vakgebied. De meerderheid van de docenten dient echter geen aanvraag in. In functioneringsgesprekken komt het (soms) wel aan bod, maar de leidinggevenden moedigen het niet in het bijzonder aan: de werkdruk wordt regelmatig bestempeld als 'hoog' en de meeste docenten voldoen aan de kwaliteitseisen. Het uitgespaarde budget wordt overgeheveld naar andere posten.
- c. Het bestuur van een hbo-instelling wenst de kwaliteit van de opleidingen te verhogen en stelt hiervoor een meerjaren beleidsplan op. Onderdeel hiervan zijn veranderingen in het werk van de docenten waarbij er meer sprake zal zijn van standaardisatie van werkprocessen. De docenten zijn weinig positief over de nieuwe maatregelen. Volgens hen heeft het bestuur onvoldoende zicht op hoe hun werk eruitziet en werken sommige maatregelen –door een verhoging van bureaucratie en verantwoording– eerder averechts. Zij zijn verongelikt over het feit dat het bestuur de plannen zonder inspraak van de docenten heeft opgesteld. Het bestuur begrijpt de kritiek slechts ten dele. Er is vaker aangegeven dat de kwaliteit omhoog moet, maar met dit signaal is (te) weinig gedaan. Dit vraagt om bestuurlijk optreden en leiderschap. Wel belooft men de docenten in het vervolg beter te consulteren. De docenten blijven echter, onder elkaar, mopperen over de plannen.
- d. Bij het ministerie van OCW ontstaan, na herhaalde klachten uit het beroepsveld, twijfels over de kwaliteit van de diploma's van een hbo-instelling. Het toezicht wordt verscherpt. De klachten blijven echter en er ontstaan ook twijfels over de kwaliteit van diploma's bij andere hbo-instellingen. Het ministerie spreekt het hbo-veld streng toe en dreigt met maatregelen. De hbo-instellingen vertalen deze zorgen naar de docententeams: de examens moeten beter. De docenten pakken de kritiek serieus op, maar de kwaliteitsverbetering die in totaal wordt gerealiseerd, blijkt bij volgende inspectierondes marginaal. Het Ministerie

twijfelt over het centraal organiseren van examens. De professionals voelen dit als een blijk van wantrouwen. Wanneer ook de pers zich met dit dossier gaat bemoeien en het publieke debat over de kwaliteit van het hbo-diploma oplaait, klagen docenten over afnemende gevoelens van beroepstrots.

In de voorbeelden die hierboven worden genoemd komt het spanningsveld rondom professionele ruimte in het hbo op vier verschillende manieren tot uiting:

- In voorbeeld a gaat het om morele oordeelsvorming, wat onderdeel is van professionele socialisatie (en daaraan gekoppeld binnen een beroepsgroep cohort-afhankelijk kan zijn).
- In voorbeeld b gaat het om de verwachtingen die goede werkgevers en goede werknemers van elkaar hebben en de ruimte van iedere partij om daarbinnen de eigen professionaliteit vorm te geven.
- In voorbeeld c gaat het om individuele handelingsruimte.
- In voorbeeld d gaat het om de vraag wie richtlijnen of kaders bepaalt en wat hierin 'buiten het boekje gaan' is (en: wie dat vaststelt, oftewel wie hierop toezicht houdt).

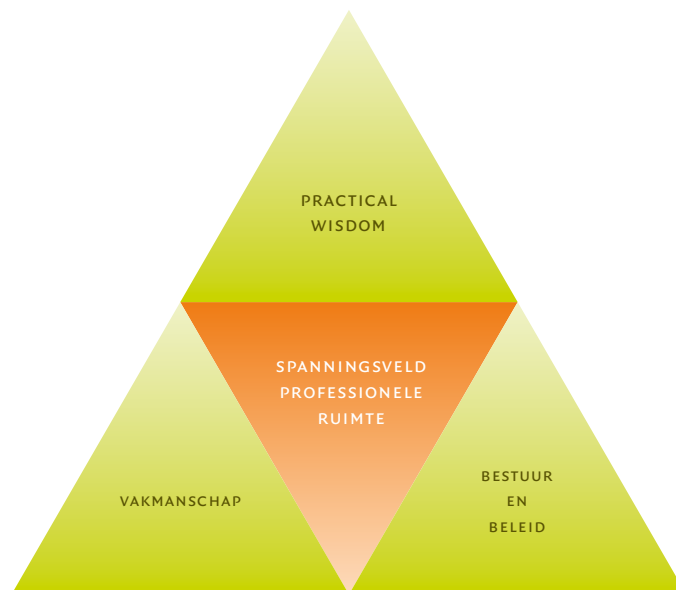
Deze voorbeelden maken duidelijk wat de invalshoeken zijn die bij het debat over professionele ruimte aan bod komen:

- De rol van actoren bij het tot stand komen van kaders, richtlijnen en normen.
- Handelingsbevoegdheid (legitimiteit van handelen en morele oordeelsvorming daarover);
- Handelingsruimte (mogelijkheid om af te wijken van standaarden en protocollen);
- Het psychologisch contract dat de werkgever en werknemer met elkaar overeenkomen en de andere 'commitments' van de professional (aan de student, de collega's, de beroepsgroep, het beroepenveld en het stelsel).

3 BOTSSENDE RATIONALITEITEN

3.1 INLEIDING

De praktijkdriehoek zoals we die hebben gepresenteerd in figuur 1, beschouwen we in dit hoofdstuk vanuit de theorie. We kunnen spreken van ‘botsende rationaliteiten’. Deze term is gebaseerd op de benadering van de frontliniprofessional (Tops, 2007). Hij spreekt bij frontliniprofessionals over enerzijds de noodzaak de logica van de institutie (de organisatie) te verzoenen met die van de situatie en anderzijds de technisch rationale logica (de les op papier) te verzoenen met de culturele of emotionele logica (hoe het voelde of binnenkwam). Als we de drie hoeken ‘verantwoording van/over opbrengsten en output’, ‘kwaliteit van de docent’ en ‘de status van de beroepsgroep’ vanuit theoretisch perspectief willen beschrijven, gaat het om drie “logica’s” en deels botsende rationaliteiten: die van het bestuur en beleid, die van de professional als vakman en de logica van de professionele/ethische codes van de professional en de beroepsgroep (‘practical wisdom’). Onderstaand schema maakt het spanningsveld bij het uitwerken van professionele ruimte inzichtelijk:



Figuur 2: Het spanningsveld professionele ruimte gezien vanuit de theorie

3.2 DE RATIONALITEIT VAN BESTUUR EN BELEID

Relatie tussen
bestuur en beleid en
de uitvoerende
professional

Dat de paradigma's van het bestuur en beleid en kunnen botsen met die van de uitvoerende professional wordt duidelijk aan de hand van het werk van onder meer Frissen (2007), Tops (2007), Ingersoll (2003) en McKevitt (1997). Deze auteurs gaan in op de relatie tussen de 'wereld' van het bestuur en beleid en die van de uitvoerende professional. In het publieke domein in het algemeen en in het onderwijs in het bijzonder. Het inleidende hoofdstuk maakte al een spanningsveld zichtbaar tussen de noodzaak van transparantie en beheersbaarheid aan de ene kant en aan de andere kant de werkelijkheid, dat het werk van de docent zich vaak buiten het gezichtsveld afspeelt en zich niet in eenduidige kwaliteitsmaten laat vangen.

In het bestuur en beleid in het publieke domein, en ook in het hoger onderwijs, zien we dit spanningsveld terug. Bestuurders hebben een belangrijke eindverantwoordelijkheid voor de inzet van publieke middelen voor de diensten die hun instelling levert. Zij bewaken het mandaat van de hogeschool om onderwijs te verzorgen (vgl. Moore, 1995). Het is vanuit deze verantwoordelijkheid goed te begrijpen dat het bestuur en management sterk georiënteerd is op vraagstukken die te maken hebben met (kosten-)beheersing, externe verantwoording, transparantie etc. Zoals Frissen het stelt: de taal van planning en control, verantwoording en transparantie is ook hen niet vreemd. Het verborgen verlangen van de bestuurder is het streven naar een wereld zonder geheimen (Frissen, 2007). Met dit verlangen streeft de bestuurder of manager ernaar om 'in control' te zijn. Zoals gesteld een volstrekt begrijpelijk uitgangspunt vanuit de verantwoordelijkheid van de bestuurder.

Eenduidig beleid
versus diversiteit
op de werkvloer

De analyse van Frissen maakt duidelijk dat dit niet altijd een realistisch perspectief is. De redenering 'meten is weten, weten is begrijpen, begrijpen is beheersen' gaat immers niet altijd op. Bovendien is de werkelijkheid is complexer en gedraagt zich niet volgens eenzelfde doel-middelrationaliteit. In het vorige hoofdstuk hebben we dat voor het hbo beschreven. In het dagelijks werk van de docent, in de klas of in interactie met studenten en collega's daarbuiten, is de uitzondering eerder de regel: situaties zijn vergelijkbaar maar nooit exact gelijk. Terwijl de rationaliteiten van beleid en bestuur juist eenheid en eenduidigheid veronderstellen. Een te sterke nadruk op deze laatste rationaliteiten miskent een essentieel onderdeel van de aard van het vak van docent, namelijk het omgaan met diversiteit en het ter plekke handelen. De redenering dat er een stapeling van controle op controle of wetgeving op wetgeving plaatsvindt als gevolg van een reactie op juist die uitzonderingen, kan niet onbekend voorkomen.

Aansturing van professionals is in toenemende mate gestandaardiseerd en gericht op verantwoording. Dat maakt management mogelijk dat losgekoppeld is van de inhoud (Groenewegen en Hansen, 2007). Dit wordt op de werkvloer (soms) ervaren als een begrenzing van het professionele handelen door een overmatige focus op controlemechanismen. Dat kan botsen met de waarden en normen van de professional. Het werk van de docent, zo beschreven we in het vorige hoofdstuk, laat zich immers slechts voor een deel vangen in protocollen en de opbrengsten van de docent zijn slechts voor een deel meetbaar.

Het managen van
het oncontroleerbare

De conclusie, aldus Frissen: het beleid dat gericht is op de functionele doel-middelrationaliteit en uitgaat van het geheel loopt uiteindelijk vast in zijn eigen intenties. De werkelijkheid is echter dermate complex en veelvormig dat de regels die hierop bedacht worden per definitie tekort schieten: het is niet zinvol om te proberen alles dicht te regelen waardoor er een situatie ontstaat waarin controle op controle wordt gestapeld. Fouten worden nu eenmaal gemaakt, zeker bij complexe uitvoeringsprocessen zoals het verzorgen van goed onderwijs. Het heeft geen zin om voor elk incident nieuwe voorschriften te bedenken. Frissen bepleit daarom sturing (of het restant daarvan) dat berust op bewustzijn van niet kunnen, niet weten en niet mogen (2007, p. 234). Controle is niet het doel, maar het managen van het oncontroleerbare. In dat opzicht moet de organisatie toelaten dat deze processen onder de verantwoordelijkheid van relatief autonome professionals uitgevoerd worden (Ingersoll, 2003; McKeivitt, 1997). Ingersoll stelt daarbij wel dat verschillen in perspectief realistisch zijn en voortkomen uit verschillende verantwoordelijkheden. Ze bestaan gewoonweg naast elkaar. Zijn redenering pleit om een erg zuiver onderscheid tussen deze verantwoordelijkheden, en wellicht ook voor het productief maken van deze verschillen in verantwoordelijkheid ('de uitvoering bemoeit zich niet met de strategie en vice versa').

3.3 VERTROUWEN IN VAKMANSCHAP

In zijn boek 'de Ambachtsman' stelt socioloog Richard Sennett de mens als 'maker' centraal (Sennett, 2008). Hij ziet dit vakmanschap vooral, maar niet alleen, in de ambachten terug. De essentie van zijn stelling schuilt in de waarde van ervaring en oefening: volgens Sennett is oefening in een vak noodzakelijk en geldt bij de ontwikkeling van vakmanschap dan ook dat 'het hoofd volgt op de handen'. Hiermee geeft hij aan dat er veel 'vliegers' nodig zijn voordat een vak daadwerkelijk wordt beheerst. Degenen die het vak beheersen zorgen vanaf de tijd van de gilden voor het doorgeven van het vak van generatie op generatie. Dit gebeurt deels door opleiding en deels door socialisatie en (informeel) leren op de werkplek.

Wanneer de informatie die nieuwe professionals of vakmensen verkrijgen uit het formele en het informele leerproces echter te ver uit elkaar gaan lopen, loopt de overdracht van het vak/het vakmanschap gevaar. Volgens deze redenering zal hetzelfde gelden voor de situatie waarin de verwachtingen die de instituties hebben van het vak/het vakmanschap van docenten (te ver) uiteen lopen van de verwachtingen die de hbo-docenten als vakeigenaren hebben van elkaar en van zichzelf. Hierin schuilen verschillende risico's: enerzijds zal het voor beginners in het vak moeilijk zijn om (in een passend tempo) te groeien en de juiste 'vliegers' te maken (men weet immers niet goed waarop men zich op moet richten en bij minder eenduidigheid zullen ook de leerkansen minder eenduidig te definiëren zijn), anderzijds kan de gap tussen wat het formele en het informele circuit van beroepsbeoefenaren vragen leiden tot een gebrek aan vertrouwen in elkaar, met als mogelijk gevolg een standaardisatie van processen vanuit (landelijke) instituties ter vervanging van het vermogen van de beroepsgroep om het vak goed over te dragen op de volgende generatie.

Het vermogen van
de beroepsgroep

3.4 VAN ‘PRAKTISCHE WIJSHEID’ NAAR ‘PROFESSIONELE STANDAARDEN’

Schwartz en Sharpe (2010) sluiten in hun analyse nauw aan bij het werk van Sennett. Sennett beschouwt echter de meer sociologische kant van het vakmanschap, Schwartz en Sharpe de psychologische. Schwartz en Sharpe gaan er vanuit dat professionals (in dit geval in het hbo) over praktische wijsheid (‘practical wisdom’) moeten beschikken. Dit is een combinatie van beroepsinhoudelijke deskundigheid, ethisch bewustzijn en praktische toepasbaarheid. Een belangrijk element hierbij is de belangrijkste drijfveer van de docent in relatie tot de beoogde onderwijsdoelen. Het werk van een hbo-docent vraagt om een brede oriëntatie op het beroep, waarbij aandacht is voor zowel de vakinhoudelijke als de pedagogische aspecten ervan en de drive om deze permanent verder tot ontwikkeling te brengen.

Tonen en ontwikkelen
van vakmanschap

Docenten moeten, om het gewenste professioneel gedrag te vertonen, daartoe competent zijn (kunnen), gemotiveerd zijn (willen) en de gelegenheid krijgen (mogen). Daarmee is het niet alleen een vraagstuk van vakmanschap maar ook van leiderschap: de organisatie moet docenten immers toerusten, uitdagen en in de gelegenheid stellen hun onderwijskundig vakmanschap te tonen en tot ontwikkeling te brengen.

Essentieel in het denken van Schwartz en Sharpe is dat teveel regels en incentives praktische wijsheid vernietigen. Regels maken immers dat professionals zelf niet meer na hoeven te denken en geen verantwoordelijkheid hoeven te dragen voor hun handelingen: het werd hen immers voorgeschreven, er is sprake van onteigening van vakmanschap. Incentives kunnen de motieven om iets goed te willen doen, perverteren: werk je omwille van het goede of omwille van de persoonlijke voordelen die je verwerft door iets goed te doen. Belangrijk is overigens dat Schwartz en Sharpe niet mordicus tegen regels en incentives zijn, maar dat ze een optimale inzet ervan bepleiten en wijzen op de grote risico’s die voortvloeien uit de verkeerde maatvoering. De bestuurskundigen krijgen dus bijval van deze psychologen.

De professionele
professional

Vakmanschap hangt sterk samen met de opvatting die mensen over hun eigen kwaliteiten hebben en de emoties die ze daaraan ontleen. In de sociale psychologie (Bandura 1994) spreekt men dan over efficacy, een begrip dat door Kelchtermans (1994) vertaald is als professioneel zelfverstaan. Dit is essentieel om gevoelens van vervreemding, onteigening of afkoppeling tegen te gaan. Het professionele zelfverstaan ontwikkelt zich op grond van de positieve feedback die mensen krijgen over hun handelen. Feitelijk sluit door dit proces de cirkel zich: een professionele professional is intrinsiek gemotiveerd om zijn werk goed te doen. Hieraan ontleent hij een positief professioneel zelfbeeld en dat geeft hem de energie om zich te willen blijven inzetten en te willen blijven verbeteren.

4. PROFESSIONELE RUIMTE IN DE PRAKTIJK

Balans in belangen

4.1 INLEIDING

De verschillende perspectieven die in het vorige hoofdstuk aan bod zijn gekomen zijn in sommige opzichten inderdaad botsende rationaliteiten. Samen kaderen ze het spanningsveld rondom professionele ruimte af (zie de figuren 1 en 2). Er is echter geen perspectief dat het gelijk aan zijn zijde heeft. Elk van de rationaliteiten heeft zijn eigen waarheid en werkelijkheid. Het is dus eerder zaak meer gelijkwaardigheid te creëren tussen de verschillende perspectieven, daarin een nieuwe balans te vinden en ze te verbinden. Dit in plaats van ze tegenover elkaar te plaatsen. De best passende professionele ruimte krijgt vorm in deze afbakening: daar waar de verschillende perspectieven zorgen voor een goede balans tussen de belangen en wensen van individuele professionals, de beroepsgroep hbo-docenten en de publieke waarde van het hbo (via maatschappij of politiek).

Als deze drie belangen niet goed in balans worden gebracht leidt het thema professionele ruimte, hoe belangrijk en gedragen ook, waarschijnlijk tot een weinig constructieve discussie. De behoefte vanuit 'het werkveld' om de inhoud van het vak/ het vakmanschap en het proces om tot professionele standaarden te komen, komen daarbij in het ergste geval lijnrecht tegenover het publieke en bestuurlijke belang van behoefte aan transparantie en (be)sturing te staan.

4.2 CONCLUSIE

Onze conclusie presenteren we in de vorm van een aantal observaties die op dit moment een belangrijke rol spelen in het hbo. Ze laten zien waar het debat over professionele ruimte op dit moment wringt.

De belangrijkste vraag die we op basis van onze analyse stellen is, of de relevante actoren in de sector in voldoende mate in staat zijn om in een goede dialoog met elkaar naar een nieuwe en productievere balans tussen de botsende rationaliteiten van het spanningsveld weten te komen. En dat antwoord is naar alle waarschijnlijkheid op dit moment negatief. Deze stellige conclusie zal niet iedereen aangaan, maar we kunnen deze onderbouwen met een aantal observaties.

Het wringt in het debat over professionele ruimte

Onproductieve
balans

Onze eerste observatie is dat deze balans nu niet productief is en bestuurders (landelijk en lokaal) en docenten (landelijk verenigd en lokaal) elkaar daarbij in een houdgreep houden. Bestuurders besturen nog teveel op basis van een bureaucratisch beheersingsprincipe (en doen dat mogelijk steeds meer). Dat zien we in de manier waarop op incidenten wordt gereageerd: vaak in de vorm van nieuwe voorschriften, prestatieafspraken en protocollen. En dat zien we aan de verantwoording die wordt gevraagd: zowel intern als extern.

Nauwelijks
professionele dialoog
over professionele
standaarden

Onze tweede observatie is dat docenten op dit moment niet voldoende in staat zijn om, op grond van hun vakmanschap en de ontwikkeling daarin, tot een voldoende vertrouwensbasis weten te komen om het gangbare beheersingsprincipe te doorbreken. Wanneer bestuurders minder verantwoording vragen over de opbrengsten van het onderwijs en de totstandkoming van bepaalde examenprocedures bijvoorbeeld aan teams overlaten, moeten zij erop kunnen vertrouwen dat de kwaliteit in orde is. De enige manier om dat vertrouwen te wekken, is vanuit de professionaliteit van de docenten die proces- en productkwaliteit garanderen. Dit geldt zowel landelijk als lokaal. Op het niveau van de beroepsgroep kan de ontwikkeling van professionele standaarden vanuit de docenten zelf veel voortvarender worden opgepakt. Binnen de instellingen en de teams zien we dat er vaak geen professionele dialoog wordt gevoerd en men niet of te weinig met elkaar op productieve wijze reflecteert op de vraag wat de beste manier van werken is.

Sturen op concrete
doelstellingen en normen
die voor professionals niet
betekenisvol zijn

Ten derde zien we vanuit het beleid vaak een (soms niet passende) situatie, dat beleidsmakers (landelijk en lokaal) sterk sturen op genormeerde doelstellingen. Denk hierbij bijvoorbeeld aan het sturen op het percentage uitvallers of switchers, het percentage docenten dat gepromoveerd moet zijn of minimaal een masteropleiding heeft gevolgd, prestatie-eisen en arbeidsproductiviteit. Allemaal belangrijke thema's, de vraag is echter of het sturen op sterk genormeerde normen het gewenste effect heeft.

Het sturen op deze concrete doelstellingen van 'bovenaf' kan namelijk verschillende effecten hebben op de ervaren en benodigde professionele ruimte van de docent. Een eerste effect kan zijn dat de teams de gestelde norm als een maximum gaan zien en dat ook als hun belangrijkste streven gaan beschouwen. Als het gestelde percentage (met gemak) gehaald wordt, is verdere inspanning niet nodig. Terwijl er in dat geval een veel scherpere doelstelling geformuleerd had kunnen worden. In een andere situatie is het gestelde doel, met de daarvoor beschikbare middelen, absoluut niet haalbaar of heeft het team heel andere en minstens net zo noodzakelijke prioriteiten. In dat geval legt het team de gestelde doelstelling naast zich neer en gaat over tot de orde van de dag. Kortom: de concrete normen vanuit de overheid of het bestuur zijn vaak voor professionals niet betekenisvol. Mogelijk dat het beter is om met heldere standaarden en kaders te werken dan met deze concrete doelstellingen. Waarbij teams de professionele ruimte krijgen om daar voor hen passende, betekenisvolle en realistische normen aan te kunnen verbinden. Ook hiervoor geldt wederom dat men erop moet kunnen vertrouwen dat de teams de gestelde doelen met ambitie formuleren.

Tot slot wijzen we hier op de manier waarop instellingen zich naar de buitenwereld presenteren. Daarbij worden vaak ranglijstjes gepubliceerd, waarbij 'prestatie-indicatoren' met elkaar worden vergeleken. Het gaat dan vaak om uitval, studieresultaten en de arbeidsmarktpositie van afgestudeerden. Met deze ranglijstjes moet terughoudend worden omgegaan. Ten eerste hebben we al betoogd dat lang niet alles wat 'kwaliteit' definieert meetbaar is en dat kwaliteit zich pas op langere termijn manifesteert. Ten tweede kan het effect zijn dat de hogescholen zich in de interne aansturing op deze indicatoren gaan richten en andere belangrijke zaken buiten beschouwing laten. Ten derde kan er een grote mate van



'window-dressing' gaan optreden. Er zijn bijvoorbeeld verhalen bekend van docenten die zich gedwongen voelen om een student die al lang studeert toch nog net dat zesje te geven, terwijl deze docent vanuit zijn professionele standaard weet dat de eindopdracht het niet waard is. Ook met deze manier van werken zal de kwaliteit niet vooruit gaan, alleen dat wat zichtbaar is voor de buitenwereld zal hoogstens naar het gemiddelde neigen.

4.3 VERDER INVULLING GEVEN AAN HET DEBAT OVER PROFESSIONELE RUIMTE

Bij het verder invullen van het debat over professionele ruimte gaat het om de ontwikkeling van de beroepsgroep, een nieuw psychologisch contract en de feitelijke beroepssocialisatie. Onderstaand schema brengt deze onderwerpen met elkaar in verband:



Figuur 3: schema om het debat over professionele ruimte verder in te vullen.

Professionele
standaarden
professionele
ethische codes

VAN PRACTICAL WISDOM NAAR PROFESSIONAL WISDOM

De praktische wijsheid van 'de docent' is naar ons idee niet alleen een vraagstuk van vakmanschap en leiderschap, maar ook een van de ontwikkeling van professionele standaarden en professioneel-ethische codes. Praktische wijsheid moet zijn weg (kunnen) vinden naar de standaarden van de beroepsgroep. Het antwoord op wat 'goed' is, is immers normatief gekleurd. En het is (onder meer) de beroepsgroep zelf die het zelfregulerend en zelfreinigend vermogen moet organiseren, om de praktische wijsheid van de individuele docent te tillen naar het niveau van nieuwe professionele standaarden. Het gaat om de wil om kwaliteit te leveren, door in dialoog te zijn met collega's en de confrontatie op te zoeken met andere waardepatronen. Praktische wijsheid wordt door de 'reflective practitioner' dus altijd geconfronteerd met een bredere kennisbasis van de beroepsgroep om te bezien of het handelen adequaat was of beter kan. Deze relatie met het morele kader en de bredere loyaliteit aan professionele standaarden wordt gezien als een zeer belangrijk kenmerk van de professional (Weggeman, 2007).

Professionalisering is essentieel bij de verdere ontwikkeling van vakmanschap. De vormgeving van docententeams als kennisgemeenschap of 'community of practice' is een belangrijk middel om de professionalisering van docenten vorm te geven. Volgens Verbiest (2004) integreert de term professionele leergemeenschap drie belangrijke aspecten:

- Professionaliteit (in de schoolcultuur)
- Leren (professionele ontwikkeling)
- Gemeenschap (verbondenheid)

Op basis van deze aspecten definieert Verbiest (2008) de professionele leergemeenschap als 'de onderwijsprofessionals in een school duurzaam te verbeteren'. Onmisbare elementen bij professionalisering zijn kritische dialoog, permanente scholing en gezamenlijke reflectie. Het is van belang de (intrinsieke) motivatie van docenten om zich te blijven ontwikkelen aan te wakkeren en te ondersteunen.

Professioneel statuut
en lerarenregister

Een professioneel statuut, net als een lerarenregister dat vanuit de professionals wordt gedragen, kan dit proces vormgeven en reguleren en de verbinding van de professional aan de beroepsgroep minder vrijblijvend maken. Het gaat er vooral om dat professionals zich actief gaan conformeren aan het morele kader en de professionele standaard en zich blijvend professionaliseren om aan deze standaard te voldoen.

Voor het hbo is dit mogelijk nog noodzakelijker dan voor die professionele beroepsgroepen die een gemeenschappelijk opleidingsachtergrond hebben. Er ontstaat door het ontbreken van een beroepsopleiding voor de hbo-docent mogelijk onvoldoende basis in de opvattingen over beroepsstandaarden, professioneel-ethische beroepscode (Vgl. Groenewegen en Hansen, 2007). Deze komen nu vaak tot stand in de context van de hogeschool zelf. Ook zijn er initiatieven op sectorniveau, zoals de basiskwalificaties, waarin getracht wordt dit op te vangen. Bij het ontbreken van een 'gedeelde basis' vanuit een opleiding of een hechte beroepsgroep met gezag, ligt er veel druk binnen de hogescholen en de docententeams om deze handschoen op te pakken. Docenten komen voor het eerst met de praktijk van het lesgeven in aanraking wanneer zij voor de klas staan (omdat er geen opleiding is, zijn er

Gebrek aan gedeelde basis

ook geen stages). De vraag is of dat het wenselijke socialisatieproces is en of de cultuur zich daarvoor leent. Zeker als er onvoldoende ruimte voor kritische reflectie is, schuilt hierin een groot risico. Binnen de teams moet ruimte zijn voor intervisie en goede begeleiding van starters. Mogelijk kan een gezamenlijk geformuleerde standaard voor startbekwaamheid worden geformuleerd om het eind van het socialisatieproces te markeren. Het opnemen van de startbekwame docent in het lerarenregister kan ondersteunen bij het wekken van vertrouwen richting bestuur en samenleving, voor wat betreft de kwaliteit van de docent.

Een sterke beroepsgroep ondanks heterogeniteit

Mogelijk wordt de kritische reflectie bemoeilijkt door de heterogeniteit van de beroepsgroep. Deze is in het hbo groot: verschillende dienstverbanden, diverse loopbaanbiografieën, andere opleidingachtergronden, generatieverschillen etc. Als professionele ruimte vereist dat er sprake is van morele oordeelsvorming over de professionele standaard en de beroepsgroep een professionele ethiek ontwikkeld, is een discussie over gedeelde normen en waarden lastig als deze heterogeniteit er is. Een sterke beroepsgroep is juist nodig om met erkend vertrouwen te werken aan de ontwikkeling van professionele standaarden en professioneel-ethische codes en om de inhoud van het vakmanschap te expliciteren en verder te ontwikkelen. Vanuit de beroepsgroep moet juist op deze elementen beweging worden gecreëerd. Dit is overigens een lerend systeem: de praktische wijsheid is immers in ontwikkeling. Nieuwe vragen leveren steeds nieuwe (mogelijke) antwoorden, op die hun weg moeten vinden naar nieuwe professionele standaarden.

Hoewel de beroepsgroep zich moeilijk laat organiseren, zijn er kansen. Het lerarenberoep staat sterk in de belangstelling en er zijn middelen beschikbaar om professionalisering vorm te geven. Het is nu het moment om hier, met het hier gepresenteerde gedachtegoed in het achterhoofd, concreet invulling aan te geven.

EEN NIEUW PSYCHOLOGISCH CONTRACT

Goed werknemerschap is vakmanschap

De feitelijke vormgeving van een nieuwe balans tussen de drie perspectieven kan worden uitgewerkt in een nieuw psychologisch contract. Een psychologisch contract ligt ten grondslag aan de relatie tussen organisatie en professional. Het juridische contract is daarvoor een noodzakelijke, maar zeker geen voldoende voorwaarde. Er moet een wederzijdse binding ontstaan op basis van gedeelde emoties, verwachtingen en belangen. Het psychologisch contract verwoordt elementen van goed werkgeverschap en goed werknemerschap.

Goed werknemerschap gaat onder meer uit van goed vakmanschap. Dat betekent dat de professionals daadwerkelijk deel moeten uitmaken van de beroepsgroep en dat ze zich actief conformeren aan daar geldende professionele normen en deelnemen aan het professionele discours. Professionals gaan hierbij verbanden aan buiten de eigen organisatie. Een zeer belangrijk onderdeel van een goed werknemerschap is de permanente en niet vrijblijvende inzet tot verdere professionele ontwikkeling. Goed werkgeverschap betekent de durf om professionals los te laten en vertrouwen in te zetten als centraal sturingsprincipe.

Goed werkgeverschap is goed leiderschap

Bij de vormgeving van een nieuw psychologisch contract is de relatie tussen leidinggevende en professional cruciaal. Leidinggevend zijn immers onmisbaar in het realiseren van de noodzakelijke cultuur waarin vertrouwen, het verbinden van professionals aan elkaar en aan de doelen van het team en de organisatie en in het stimuleren en faciliteren van de professionele ontwikkeling van docenten en docententeams.

De rol van HRM

Een leven lang leren

De aard en mate van professionele ruimte per loopbaanfase

BEROEPSSOCIALISATIE

Na de beweging die vanuit de beroepsgroep wordt geïnitieerd en de feitelijke vormgeving van nieuwe arbeidsverhoudingen in een psychologisch contract, volgt de concrete uitwerking binnen de hogescholen zelf. Dit betreft voor een belangrijk deel het personeels- of HRM-beleid en teamontwikkeling.

Wat HRM betreft, ligt er een belangrijke taak in het verder doordenken van een passende professionele ruimte voor professionals in verschillende loopbaanfasen (volgens Dreyfus en Dreyfus (1980) loopt de 'vakmanschapssladder' van novice tot expert, waarbij een pas gediplomeerde startbekwaam is, maar nog niet vakbekwaam; volgens dezelfde redenering is een vakbekwame, competente medewerker nog geen expert). Iedere fase van vakmanschap- of deskundigheidsontwikkeling vraagt om een ander type begeleiding vanuit de organisatie en/of door collega's. Een beginnend docent zal daarbij meer behoefte hebben aan een mentor die hem of haar wegwijs kan maken in het normatieve, redelijk vaststaande kader waarbinnen er moet worden gewerkt. Pas wanneer de professional enige ervaring heeft opgedaan, zal hij of zij behoefte krijgen aan een mentor die kan helpen beredeneerd van deze normen af te wijken. In het begin zal het vooral gaan om het leren van de professional om zich een eigen oordeel te vormen wanneer een situatie afwijkt van wat de norm aangeeft en in zichzelf te vertrouwen. Later in de ontwikkeling zal de professional meer behoefte krijgen aan een open dialoog over die norm en de mogelijkheid om via zijn/haar ervaringen invloed op die norm uit te oefenen. Tot slot is het voor de organisatie belangrijk om ook de bedreven en experte professionals goed te begeleiden. Bij hen speelt het gevaar op het ontwikkelen van 'blinde vlekken' ten aanzien van het eigen werk en het eigen functioneren en om teveel af te gaan op ooit ontwikkelde routines. Zij moeten enerzijds worden uitgedaagd om 'fris' naar het vak te blijven kijken en hierover in dialoog te gaan met minder ervaren collega's en andere relevante partijen en anderzijds om hun kennis en vaardigheden over te dragen aan volgende generaties, conform de gedachte van Sennett.

Zoals eerder gesteld is dit niet altijd een logisch proces en daar waar de beroepsgroep minder hecht is bestaat het risico op polarisatie. Volgens deze gedachte is de passende mate van professionele ruimte per loopbaanfase dan ook anders, wat overigens ook geldt voor de aard van deze ruimte: het heeft volgens deze redenering weinig zin om alle hbo-docenten uit te nodigen om mee te praten over de best mogelijke vormgeving van het vak (starters zullen daar nog relatief weinig eigen invulling aan kunnen geven) of om experte docenten uit te nodigen voor sessies over de innovatie van beroepsnormen. Geen twee professionals zijn uiteraard hetzelfde, maar in algemene zin kan worden gesteld, dat het structureren van het debat ook geldt voor het aanbrenge van structuur in wie waarover en op welk niveau (strategisch, tactisch of operationeel) meepraat. Dat is gefaseerd en kan per groep van docenten anders worden ingevuld.

4.4 TOT SLOT

Wanneer we teruggrijpen op de voorbeelden uit het tweede hoofdstuk wordt duidelijk dat er mogelijkheden zijn om de verschillende perspectieven meer in balans te brengen. Het eerste voorbeeld ging over een verschil van mening tussen een jonge en oudere docent over de manier waarop afstudeeropdrachten worden beoordeeld. Dé beste methode zal niet bestaan, zo hebben we geprobeerd duidelijk te maken. Tastbare kwaliteit is niet aan te wijzen. Beide docenten hebben echter wel ervaring met de gekozen methodiek en hanteren uitgangspunten of een moreel oordeel over wat in hun ogen 'goed' is. De teamleider zal het gesprek over deze uitgangspunten moeten faciliteren en moeten aansturen op een gedeelde conclusie. Met gedeelde uitgangspunten over wat een goede beoordeling is, staat het de docenten vervolgens vrij daar een voor hen passende methodiek bij te kiezen.

In het tweede voorbeeld sloeg de visie op vakmanschap van de HR-afdeling niet aan. Het leidde niet tot proactieve deelname aan professionaliseringsactiviteiten, terwijl dat wel de verwachting was. De visie op vakmanschap is echter niet iets 'van' de HR-afdeling, maar bij uitstek een vraagstuk voor de docent zelf. De geringe betrokkenheid, gevoelens van onbegrip en onduidelijkheid over de gewenste inhoud van het vakmanschap, worden veroorzaakt doordat de docenten daar zelf geen invulling aan hebben kunnen geven. Als het proces om tot een visie op vakmanschap te komen zo was ingericht, dat de docenten wel een concrete inbreng hadden gehad, was het resultaat waarschijnlijk beter geweest.

In voorbeeld drie heeft het bestuur van een hbo-instelling een meerjaren beleidsplan opgesteld ter verbetering van de kwaliteit van de opleidingen, waarbij een gedeelte van het werk van de docenten meer zal worden gestandaardiseerd. De docenten hebben moeite om deze veranderingen te accepteren en voelen zich te weinig in het proces gekend. Het bestuur heeft in dit voorbeeld een strategische visie uitgewerkt tot operationele uitvoeringsconsequenties. De docenten hadden liever gezien dat zij, als vakeigenaren, mee zouden kunnen denken over mogelijke oplossingen voor het vastgestelde probleem en ruimte zouden houden voor een eigen visie op kwaliteitsverbetering in het dagelijks werk. Doordat de verschillende 'professies' binnen de hbo-instelling zich op elkaars terrein begeven, ontstaat een achterhoedegevecht over het eigenaarschap van het vak. Wanneer het bestuur een duidelijke visie met richtlijnen en kaders voor kwaliteitsverbetering operationeel had laten uitwerken door de docenten (teams) zelf, was dit mogelijk voorkomen en zouden ieders krachten optimaal zijn benut.

In het laatste, vierde, voorbeeld gaat het om wie er moet ingrijpen wanneer het zelfregulerend vermogen van de beroepsgroep faalt of lijkt te falen. In het geval van de examens wordt al langere tijd nagedacht over de wenselijkheid van centrale examens om een einde te maken aan discussies over (een ongelijkmatige) kwaliteit van hbo-diploma's. Dit is een goed voorbeeld van hoe de balans uit de perspectieven van de individuele docenten, de beroepsgroep en de toezichthouders op de kwaliteit van het hbo als publieke waarde kan raken, leidend tot polarisatie en onbegrip tussen 'de bureaucraten' en 'de praktijk'. De zoektocht naar balans schuilt in het teruggrijpen op de visie op hoe de examens zouden moeten worden georganiseerd (wat hoofdzakelijk een politieke keuze is) en het versterken van het uitvoeringsmodel dat past bij deze visie. Het tegelijkertijd stellen van vragen over visie en uitvoering lijkt hierbij weinig zinvol, omdat beide niveaus niet in staat zijn elkaar te beïnvloeden: de overheid kan niet dusdanig in de uitvoering van de examens in de

Een kwestie van
een goede dialoog
en vertrouwen

dagelijkse praktijk van scholen doordringen dat een goede uitvoering wordt gegarandeerd (tussenliggende maatregelen hebben altijd het risico niet optimaal te werken) en de scholen kunnen niet beslissen wat het leidend paradigma ten aanzien van examinering wordt. Het focussen van het debat over de falende uitvoeringskwesties en mogelijke oplossingen daarvoor (zoveel mogelijk door de praktijk op te brengen) lijkt zinvoller. Uiteindelijk wordt de examineringssystematiek daarmee volwassener, zonder dat steeds van koers hoeft te worden veranderd (of hiermee te worden bedreigd).

Deze voorbeelden laten zien dat een nieuwe balans in de driehoek beleid en bestuur, vakmanschap en 'practical wisdom' oplossingen kan bieden voor heel concrete problemen waar het hbo nu voor staat. Het is hierbij vooral een kwestie van een goede dialoog en vertrouwen, met oog voor elkaars perspectief en belang.

LITERATUUR

- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press
- Den Brok, P. (2011). *De docent in perspectief*. Eindhoven (TUE, oratie)
- Dreyfus, S. E. en H. L. Dreyfus (1980), *A Five-Stage Model of the Mental Activities Involved in Directed Skill Acquisition*. Washington, DC: Storming Media.
- Frissen, P.H.A. (2007), *De staat van verschil*. Amsterdam: Van Genneep.
- Groenewegen, P., Hansen, J. & Ter Bekke, S. (2007). *Professies en de toekomst*. Utrecht: Vereniging VVAA.
- Ingersoll, R.M. (2003), *Who controls teachers' work? Power and accountability in America's schools*. Cambridge/London: Harvard University Press.
- Kelchtermans, G. (1994), *De professionele ontwikkeling van leerkrachten basisonderwijs vanuit het biografisch perspectief*. Leuven: Universitaire Press.
- McKevitt, D. (1998), *Managing core public services*. Blackwell: Oxford.
- Moore, M.H. (1995), *Creating public value*. Cambridge: Harvard University Press.
- Mulders, H. (2009), *Professionaliteit en professionele ruimte in het hbo*. Gespreksnotitie opgesteld tbv hogescholen.
- Rohaan, E., Beijaard, D. & Vink, R. (2012). *Persoonlijke professionaliteit*. Tilburg: IVA.
- Sennett, R. (2008). *The Craftsman*. New Haven & London: Yale University Print
- Schwartz, B. en K. Sharpe (2010). *Practical Wisdom. The right Way to Do the Right Thing*. New York: Riverhead Books/Penguin.
- Tops, P. (2007). *Kennis van de frontlijn*. Apeldoorn: Nederlandse Politieacademie, installatierede. Te downloaden op <http://politieacademie.surfsharekit.nl:8080/get/smpid:1551/DS1/>
- Verbiest, E. (2008). *Scholen duurzaam ontwikkelen: bouwen aan professionele leergemeenschappen*. Apeldoorn: Garant-Uitgevers.
- Verbiest, E. (2004). *Samen wijs: bouwstenen voor professionele leergemeenschappen in scholen*. Apeldoorn: Garant-Uitgevers.
- Vermeulen, M. (2009). 'Vrijheid, gelijkheid en eenzaamheid'. In: Van de Berg, D en R. Vandenberge (red., 2009), *Onderwijsinnovatie: geen verzegelde lippen meer*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant-Uitgevers.

Vermeulen, M. (2011b), 'Vakmanschap in de etalage' in: Tijdschrift voor hoger onderwijs en management TH&MA, nr. 3, 2011 pp.15-20.

Weggeman, M. (2007), *Leidinggeven aan professionals? Niet Doen!* Schiedam.

Het essay Ruimte voor vertrouwen is in opdracht van Zestor geschreven door prof. dr. Marc Vermeulen, drs. Rob Vink en drs. Beatriz Roman van IVA beleidsonderzoek en advies, november 2012.

Het is toegestaan om (delen van) de informatie uit dit essay te vermenigvuldigen voor gebruik in het hoger beroepsonderwijs. In alle andere gevallen is voorafgaand schriftelijke toestemming van Zestor vereist.

www.zestor.nl

Prinsessegracht 21
Postbus 123
2501 CC Den Haag

T 070 312 21 77
F 070 312 21 00
info@zestor.nl