**De dialoog als aanvulling op reproductief leren**

Erwin Sengers

12 september 2015

# Managementsamenvatting

Het onderzoek wijst uit dat er, zonder expliciete keuze voor inbedding van de dialoog in het curriculum en zonder bijbehorend goalcommitment, nauwelijks (tot geen) bijdrage van mogen verwachten als het gaat om de identiteitsontwikkeling van onze studenten.   
  
De uitgangspunten van het krachtig leren zijn al zo oud als de weg naar Rome, maar ze worden in geen enkele onderwijsomgeving volledig toegepast zoals ze bedoeld zijn. Met dit praktijkonderzoek naar krachtig leren lijkt het uiteindelijk niet zozeer te gaan om het volgen van een methode, maar meer het omarmen van een proces van het uitwisselen van meningen dat weer een uitvloeisel is van de intentie om met elkaar in verbinding te blijven.   
De resultaten van dit onderzoek zijn hooguit indicatief geworden voor een richting waarin we met elkaar kunnen bewegen. In de dialoog is immers niemand de baas. De organisatie van de dialoog is geen doel op zich, de uitwisseling van meningen verloopt zelden echt gestructureerd en betekenisgeving is in absolute zin als heterogeen te definiëren   
In de beschreven pilotcase wordt duidelijk welke complexiteit er achter 'krachtig leren' schuilgaat. In de praktijkstudie naar de Casus Eigen Bedrijf (CEB) kreeg alleen het aspect praktijkgerichtheid een voldoende. De andere elementen die van belang zijn voor het verkrijgen en behouden van zelfsturing, zoals minder uit het hoofd leren en meer (doen) vanuit het hart, bleven ver achter bij de intenties. De uitkomsten van dit onderzoek werpen dan ook vraag op of het huidige onderwijslandschap nog wel zo goed aansluit op de studenten als het gaat om het aanleren van zelfsturing. Juist in deze tijd, waar het belang van zelfsturing steeds belangrijker lijkt te worden voor de identiteitsontwikkeling, is de vaardigheid om in dialoog te kunnen gaan (om met Meijers te spreken ‘samen bruggen te gaan bouwen in betekenisgeving’) belangrijker dan ooit.

Dit onderzoek werd onverwacht dan ook een pleidooi om als team, gecommitteerd aan elkaar onderweg te gaan en ook net als studenten leiding te leren nemen over wat je kunt, wie je bent, wat je wilt. Want wat blijkt? Goed voorbeeld doet volgen, maar slecht voorbeeld ook en daarmee reflecteert dit onderzoek dan ook stevig op de rol van de onderwijsprofessional.

# Inhoud

Managementsamenvatting 2

Inhoud 3

Inleiding 5

Probleemstelling 5

Centrale vragen 5

Theoretisch kader 6

Methodisch kader 9

Herontwerp van de Casus Eigen Bedrijf 2014 10

Organisatie van de Casus Eigen Bedrijf 2014 10

Onderwijs en toetsing CEB14 11

Effectuation 12

De rol van peers en docenten in CEB14 13

Analyse op de zes vragen van Lodewijks 13

1. Was CEB14 rijk en compleet vormgegeven? 14

2. Nodigde de Bink uit tot activiteit? 15

3. Was CEB14 realistisch of verwees hij ergens naar? 16

4. Bevatte CEB14 coaching modellen voorzag het in modellen? 16

5. De navigatie langzamerhand overlaten aan de lerende? 18

6. Was CEB14 systematisch gericht op het ontwikkelen van de eigen bekwaamheid? 19

Analyse op de acht kwaliteitscriteria van Simons 21

1. Bevordert CEB14 de aangeboren nieuwsgierigheid? 21

2. Werd er voldoende informatie aangeboden? 21

3. Werd er niet te veel informatie aangeboden? 23

4. Werden de studenten aangezet tot denkactiviteiten en meningsvorming? 23

5. Was er ruimte voor gemeenschappelijke betekenisconstructie? 24

6. Was er ondersteuning bij het vormen van een totaalbeeld en het leggen van verbanden? 24

7. Was er aandacht voor het vastleggen van het geleerde en het reflecteren? 25

8. Was er gelegenheid voor het toepassen en gebruiken en voor het opsporen van toepassingsmogelijkheden en -condities? 27

Samenvattend: 27

Conclusies 28

1. Is CEB14 erin geslaagd een krachtige leeromgeving te creëren? 29

Was de leeromgeving voldoende praktijkgericht? 29

Was er voldoende sprake van wederkerigheid? 30

Was er sprake van toenemend eigenaarschap? 32

2. Is CEB14 erin geslaagd de beoogde loopbaancompetenties te behalen? 32

Ondernemende houding 32

Zelfsturing 33

3. Zijn de docenten geslaagd in het dialogisch doceren? 33

Dialoog aangaan en vasthouden 33

Reflectief leren 34

De rol van de docenten 35

4. Is de locatie BINK36 erin geslaagd een ondernemende houding bij de studenten aan te zetten en vast te houden? 37

Aanbevelingen ter verbetering van de CEB 39

Simons 3: Te veel informatie aangeboden? 39

Simons 5: Gemeenschappelijke betekenis construeren 39

Lodewijks 4: Coachingelementen 40

Lodewijks 5: Navigatie langzaam maar zeker overlaten 40

Lodewijks 6: Gericht op de ontwikkeling van de eigen bekwaamheid 40

Samengevat 41

Discussie 42

Moet zelfsturing in het hoger onderwijs worden nagestreefd? 42

Wat doet het huidig onderwijs in het begeleiden van zelfsturing? 42

Kun je ondernemendheid ontwikkelen zonder de dialoog? 43

Is zelfsturing aan te leren? 44

Zelfsturing is zeker aan te leren. Het lijkt aan de buitenkant eigenlijk nog het meest op liefdevol ouderschap, dat wil zeggen een combinatie van grenzen stellen en ruimte geven (Meijers, 2015). 44

Breder onderwijskundig perspectief 44

Moeten er fixed criteria zijn, welke opties zijn dan de goede? 45

Regels aan de dialoog 45

Dialoog met beleid integreren in het onderwijs 46

In dialoog leren 46

Dialoog en goalcommitment bij kritisch succesvol gedrag 48

Dialogisch leren, een weg naar transformeren? 49

Vervolghypothese 50

Slot 51

Literatuur 52

# Inleiding

In 2014 heerste er onvrede over de leeropbrengsten van het onderwijs bij een groep sportmanagement docenten van de Haagse Hogeschool. Zij wilden het onderwijs verbeteren, zowel op kwantitatief als op kwalitatief vlak. Te weinig van de stof beklijfde bij de studenten en er lag te veel nadruk op de reproductie van kennis. De vraag was of het model van de 'krachtige leeromgeving' daarbij kon helpen. Het verplichte vak onderdeel Casus Eigen Bedrijf 2014 (CEB14) werd voor dat doel omgevormd tot een pilot. Een groep (n=69) derdejaarsstudenten Sportmanagement aan de faculteit voor Gezondheid, Voeding & Sport van de Haagse Hogeschool volgde in de eerste helft van studiejaar 2014-2015 deze vernieuwde casus. De casus was gericht op het ontwikkelen van een ondernemende houding en diende (secundair) aan te zetten tot ondernemerschap.

## Probleemstelling

Het zelfsturend vermogen van de hedendaagse beginnend professional is maar beperkt ontwikkeld (Aarssen et al, 2010). Het krijgt (Aa et al ,2013) onvoldoende aandacht in het onderwijs om te kunnen spreken van een adequate voorbereiding op het beroepenveld dat in toenemende mate om ondernemendheid en het vermogen om het zelfstandig maken van keuzes vraagt. Dit is belangrijk voor studenten die een eigen bedrijf willen starten, maar ook als dat niet het geval is zal een ondernemende houding tijdens de toekomstige beroepsuitoefening relevant zijn.

## Centrale vragen

De centrale vragen waarover dit onderzoek gaat, zijn:

1. Is de pilot CEB14 erin geslaagd een krachtige leeromgeving te creëren?
2. Is de pilot CEB14 erin geslaagd de beoogde loopbaancompetenties te behalen?
3. Zijn de docenten geslaagd in het dialogisch doceren?
4. Is de locatie BINK36 erin geslaagd om een ondernemende houding bij de studenten aan te wakkeren en vast te houden?

## Theoretisch kader

Een 'krachtige leeromgeving'[[1]](#footnote-1) helpt de student actief om zijn (levens)loopbaan vorm te geven. Door middel van levensechte, authentieke praktijkervaringen maakt zij de ontwikkeling van loopbaancompetenties en een arbeidsidentiteit mogelijk. Als de lerende (in relatie tot de uitvoering van opdrachten) regelmatig de vragen stelt, wie ben ik, wat kan ik, wat wil ik (Sarasvathy, 2009) neemt hierdoor het zelfsturend en reflectief vermogen toe en kan invloed worden uitgeoefend op zowel de inhoud, de voortgang en de evaluatie van het loopbaanleerproces. De lerende zal bovendien op basis van groeiend vertrouwen over zichzelf en met anderen de (loopbaan)dialoog aangaanover de leerervaringen (Meijers, 2012). Met dat laatste bedoelt Meijers het volgende: in een effectieve loopbaandialoog staat het onderzoeken van gedachten, gevoelens en gedrag centraal. De loopbaan van de student is het uitgangspunt in het gesprek. De student heeft dus (mede)zeggenschap over het onderwerp van het gesprek en hoe het hem kan helpen. De begeleider onthoudt zich hierin van het (goed bedoelde) oplossen van problemen, maar onderzoekt samen met de student de verschillende mogelijkheden die hem verder kunnen helpen. De docent gaat de loopbaandialoog met de student aan met als expliciet doel: het afleveren van een competente professional die zich gedurende zijn loopbaan kan blijven ontwikkelen,

zie figuur 1 (Meijers et al., 2006).



*Figuur 1: De krachtige loopbaangerichte leeromgeving.*

De krachtige leeromgeving voor het beroepsonderwijs combineert traditionele onderwijskenmerken, zoals gericht instrueren, met elementen uit het construerend en reflectief leren (De Bruijn et al., 2005). Het fundament van een krachtige, loopbaangerichte leeromgeving ligt in de praktijkgerichtheid, wederkerigheid en in het in toenemende mate verkrijgen van het (psychologisch) eigenaarschap. Psychologisch eigenaarschap is te definiëren als de mate waarin iemand voelt dat iets ‘van hem/haar’ is. En dat ‘iets’ kan van alles zijn: een ding, idee, project, team, et cetera (Pierce, 2012). In dit eigenaarschap ligt als een van de loopbaancompetenties in de ontwikkeling van een proactieve, ondernemende houding van de student besloten. Die ondernemende houding is omschreven door Kuijpers, Meijers en Gundy (2012) als 'het ontwikkelen van een arbeidsidentiteit'. Een arbeidsidentiteit wordt gedefinieerd als een 'structuur of netwerk van betekenissen waarin het individu de eigen motivatie, interesses en capaciteiten bewust verbindt met acceptabele werkrollen' (Meijers & Weijers, 1997, p. 63).

Meijers hanteert in zijn uitleg over ondernemendheid regelmatig de term 'zelfsturing', waarmee hij bedoelt 'het vermogen om het eigen levensthema te ontdekken en dat in relatie te brengen met een sociale rol'. Vanuit het leerproces wordt zelfsturing beschouwd als een continu proces waarin de medewerker zijn handelingen richt op het bereiken van doelen die hij zelf, op basis van een eigen visie, kiest en herziet (Harms, 2010). In dit ‘proces van gewaarwording’ merkt Meijers de – interne en externe – dialoog aan als essentieel. De techniek om een gesprek te voeren in de vorm van een dialoog is al vele jaren oud, maar dit relatief eenvoudige model werd tot nu toe in het onderwijs nauwelijks toegepast. Dat was ook niet nodig in een onderwijsomgeving waar simpelweg kon worden volstaan met het verstrekken van eenzijdige opdrachten wat als kenmerk van reproductief leren kan worden aangemerkt. Al in 2002 stelde Anita Engelen in haar proefschrift *Coaching binnenstebuiten* dat docenten nauwelijks in staat zijn tot het voeren van kwalitatieve dialogen.

De basis van het model van het dialogisch leren gaat ervan uit dat ieder mens begint met een beperkte kijk op zichzelf en zijn omgeving en dat de vorming van de eigen (loopbaan)identiteit pas echt plaatsvindt door interactie met de omgeving. Hiervoor zijn dus ervaringen nodig. Dat eerste beeld dat we van onszelf en van de wereld vormen, wordt ook wel 'het eerste verhaal' genoemd. Pas wanneer je in interactie bent met je omgeving en je afvraagt wat je met die ervaringen wilt, ontstaan er wat Meijers et al. noemen 'tweede verhalen'. Tweede verhalen worden gevormd tijdens permanente interactie (dialogisch/cyclisch) met jezelf en met anderen en kunnen worden gezien als een van de praktische toepassingen van het model van dialogisch leren.

Bij het opdoen van nieuwe ervaringen is ieder mens geneigd om eerst weg te bewegen, om te vermijden. Maar door dit soort (grens)ervaringen te doorvoelen, door ze te ontleden in voor jou onbelangrijke en belangrijke zaken en te begrijpen wat ze met je doen en wat jij ermee wilt, dring je pas door tot een diepere laag van je identiteit. Als je op deze manier in gesprek bent met jezelf en met anderen, ontwikkel je een nieuw perspectief dat uiteindelijk leidt tot het internaliseren, het eigen maken en daarmee tot een groeiend vermogen tot zelfsturing.

## Methodisch kader

Na het herontwerp van de CEB14 en de pilot in het schooljaar 2014-2015 zijn voor de beantwoording van de onderzoeksvragen tientallen interviews afgenomen. Bij de enquêtes werden vragenlijsten (Meijers, 2012) gebruikt en de uitkomsten werden afgezet tegen het model van dialogisch leren, zie figuur 2. Ook de observaties (ook op beeld vastgelegd)[[2]](#footnote-2) en de data-analyses die hebben plaatsgevonden tijdens de pilot (zie logboek) werden gebruikt. Tijdens het onderzoek vonden meerdere gesprekken plaats met de kenniskringleden van het lectoraatPedagogiek van de beroepsvorming.

Voor de analyse van de pilot werden ook twee andere modellen gebruikt: de zes vragen van Lodewijks (1993) en de acht kwaliteitscriteria van Simons (1998), zie tabel 1. Lodewijks legt de nadruk op de eigen inbreng van de lerende zelf. Simons vult dit aan door constant de verbinding tussen sturing en zelfstandigheid en het ‘leren leren’ te benadrukken. In het model over dialogisch leren van Meijers et al. wordt krachtig leren verbonden met de (permanente) interne en externe dialoog, die via grenservaringen als fundamenten voor de groei voor de zich ontwikkelende identiteit worden beschouwd.

|  |  |
| --- | --- |
| **Lodewijks** | **Simons** |
| 1. Is de onderwijseenheid rijk en compleet vormgegeven? | 1. Bevordert de omgeving de aangeboren nieuwsgierigheid? |
| 1. Nodigt zij uit tot activiteit? | 1. Wordt er voldoende informatie aangeboden? |
| 1. Is zij realistisch of verwijst zij ergens naar? | 1. Wordt er niet te veel informatie aangeboden? |
| 1. Bevat zij modellen en coachingselementen? | 1. Wordt de lerende aangezet tot eigen denkactiviteiten en meningsvorming? |
| 1. Wordt de navigatie langzamerhand overgelaten aan de lerende? | 1. Is er voldoende ruimte voor gemeenschappelijke betekenisconstructie? |
| 1. Is zij systematisch gericht op het ontwikkelen van de eigen bekwaamheid? | 1. Is er ondersteuning voor het vormen van een totaalbeeld en het leggen van verbanden? |
|  | 1. Is er aandacht voor het vastleggen van het geleerde en het reflecteren? |
|  | 1. Is er gelegenheid voor het toepassen en gebruiken en voor het opsporen van toepassingsmogelijkheden en -condities? |

*Tabel 1: De kwaliteitscriteria en -vragen die in dit onderzoek gebruikt zijn voor de analyse.*

*Figuur: 2 Model dialogisch leren.*

Tezamen vormen deze criteria en vragen het methodisch kader van dit onderzoek. Ze geven een indicatie van de basisvoorwaarden voor de operationalisering van een krachtige leeromgeving, die gericht is op de dialoog en het verwerven van een zelfsturende houding.

# Herontwerp van de Casus Eigen Bedrijf 2014

## Organisatie van de Casus Eigen Bedrijf 2014

De Casus Eigen Bedrijf (CEB) was voorheen traditioneel ingericht met de docenten als zenders en de studenten als ontvangers en toetsing door middel van een eindverslag. De aangeboden casus was een invuloefening waarin alle kernbegrippen aan bod kwamen om terug te kunnen zien of ze wel begrepen werden. De leeromgeving beperkte zich volgens de taxonomie van Bloom (1959) tot de drie lagere ordes van denken: onthouden, begrijpen en toepassen.

In het herontwerp besloten de docenten om fysiek van de traditionele klaslokaalsetting los te komen door tegen de conventies in les te geven in een ruimte buiten de school. Alle studenten kregen een werkplek in BINK36 (hierna 'de Bink'), een gebouw met 370 (meest startende) ondernemers in de buurt van de Haagse Hogeschool. Studenten kregen daar een ruimte van 520 m2 die ze naar eigen inzicht konden inrichten en beheren. Zij konden er zeven dagen per week terecht, tussen 07.00 en 23.00 uur.

Gedurende 20 weken werkten 65 studenten aan de opdracht 'Het verkoopklaar maken van een product of dienst'. De keuze voor het product of de dienst was aan de studenten zelf. Ze werden daarbij gestimuleerd om dicht bij hun persoonlijke interesse te blijven. Studenten werkten samen in trio’s die ze bij aanvang zelf samenstelden door bij elkaar te solliciteren. Ze mochten hierbij geen bekenden uit eerdere groepen kiezen. Bij de uitvoering waren 3 docenten en 3 studentcoaches betrokken.

## Onderwijs en toetsing CEB14

Voorafgaand aan de casus werd een aantal tests afgenomen waardoor de docenten en studenten meer inzicht kregen in hun persoonlijkheid en competenties. Een week voor aanvang deed de student een 12 minuten durend mondeling ontwikkelassessment. Hieruit volgde een voorstel voor ontwikkelpunten. Wanneer de student wenste af te wijken van de voorgestelde ontwikkelpunten dan was dat mogelijk, mits hij daar een goede onderbouwing voor had. De student maakte vervolgens een persoonlijk ontwikkelplan (POP). Aangezien de ontwikkeling van de student centraal stond, werd de beoordeling grotendeels gebaseerd op de waargenomen ontwikkeling op het gebied van ondernemersvaardigheden en een ondernemende houding.

Het onderwijs binnen de CEB14 werd grotendeels gepersonaliseerd en vraag gestuurd opgezet. Studenten bepaalden zelf wat, hoe en in welk tempo ze leerden. Alle relevante theorie was online in een Google Drive-omgeving voor de studenten beschikbaar. Ook vonden zij daar alle relevante beoordelingscriteria, checklists, formats, et cetera. De studenten konden dit zelf aanvullen. De colleges en workshops waren niet verplicht en konden op verzoek ook op andere tijden worden gegeven dan in het rooster stond. Dit heeft er enkele keren toe geleid dat er ook in de avonduren werd lesgegeven. Studenten werden verondersteld voorbereid op de bijeenkomsten te verschijnen en te kunnen worden bevraagd op de achterliggende theorie.

## Effectuation

Het onderwijs was gericht op het aanleren van ondernemersvaardigheden, bijvoorbeeld het zien en benutten van kansen. Studenten werden gestimuleerd om met hun hele wezen – hoofd (kennis), handen (vaardigheden) en hart (houding) – op hun eigen manier richting te geven aan hun (studie)loopbaan. Op deze manier konden zij een flexibele en proactieve houding ontwikkelen die zij later nodig zullen hebben om te participeren in de 21ste eeuwse maatschappij. Vooral de ontwikkeling van die houding moest aandacht krijgen en dat zou navenant worden beoordeeld.

Inhoudelijk werd het onderwijs gebaseerd op het Effectuation-model van Sarasvathy (2008) wat de bedoeling heeft om de gebruiker via vragen als, wie ben ik, wat kan ik en wat wil in naar het hart van de identiteit te sturen. Zij deed promotieonderzoek naar wat het precies is dat succesvolle ondernemers succesvol maakt en leidde daar vijf principes uit af. Gedurende de lessen werden deze principes constant van praktijkgerichte voorbeelden voorzien. Van de studenten werd verwacht dat ze hun ervaringen konden relateren aan deze begrippen. Kort samengevat zijn deze principes (Van Schagen, 2011):

* *Bird in the hand*: creëer kansen in plaats van ze alleen maar te signaleren, werk aan je eigen idee, dicht bij de passie.
* *Affordable loss*: de focus is niet alleen ‘wat ben ik bereid te verliezen’ maar ook 'wat levert het me op?’
* *Lemonade*: iedere verrassing herbergt een nieuwe kans; probeer het onvoorziene niet weg te drukken, maar probeer er juist iets waardevols van te maken.
* *Crazy quilt*: leg in dialoog met partners de kaarten op tafel en ontdek waar de weg heengaat door hem samen te bewandelen.
* *Pilot in the plane*: geef mensen meer zelfvertrouwen en verantwoordelijkheid, dan volgt de rest (zelfsturing, Meijers) vanzelf, maar houd het stuur onderweg in je handen.

## De rol van peers en docenten in CEB14

Het leren van elkaar werd gestimuleerd door de inzet van zogenaamde *peers*[[3]](#footnote-3). Op de ontwikkelpunten in zijn POP kreeg een student de status ‘junior’. In de elektronische leeromgeving zocht hij of zij dan een klasgenoot die op die punten al de rol van peer had. Die klasgenoot fungeerde vervolgens op dat ontwikkelpunt als vraagbaak en ondersteuner.

De docenten waren constant bezig met de vraag: wat heeft deze student op dit moment nodig op het gebied van kennis, vaardigheden en houding? Onderwijs werd hoofdzakelijk gepersonaliseerd en vraaggestuurd gegeven. Het didactisch uitgangspunt was dat keuzes dáár gemaakt werden waar ze behoorden: bij de student. Docenten waren verantwoordelijk voor het aanreiken van echte ervaringen die aanzetten tot beweging en identiteitsontwikkeling (Meijers et al., 2014).

De studenten bepaalden dus zelf wat en hoe ze gingen leren en van welke docenten ze informatie nodig hadden. Docenten hadden vooral de rol van coach en ondersteuner. Zij zetten de student aan tot reflectie door middel van de dialoog. Het was nodig om als docent telkens ‘los te komen’ van het eigen oordeel en met een frisse, onbevooroordeelde blik waar te nemen waar de student behoefte aan had. De docenten waren bovendien elke dag op elke moment bereikbaar en hadden onderling afgesproken om binnen een werkdag op vragen te reageren.

# Analyse op de zes vragen van Lodewijks

|  |
| --- |
| **Lodewijks** |
| 1. Is de onderwijseenheid rijk en compleet vormgegeven? |
| 1. Nodigt zij uit tot activiteit? |
| 1. Is zij realistisch of verwijst zij ergens naar? |
| 1. Bevat zij modellen en coachingselementen? |
| 1. Wordt de navigatie langzamerhand overgelaten aan de lerende? |
| 1. Is zij systematisch gericht op het ontwikkelen van de eigen bekwaamheid? |

Tijdens CEB14 en na het afronden ervan zijn de studenten en docenten gericht gevraagd naar hun feedback en reflectie. Er hebben rondetafelgesprekken plaatsgevonden en er zijn stemmingen gehouden over de genomen aanpassingen. De input hiervan werd meegenomen in de analyses van de pilot hieronder. Allereerst zullen de vragen Lodewijks (1993) aan bod komen. In het volgende hoofdstuk komen de criteria van Simons (1997) aan bod.

## **1. Was CEB14 r**ijk en compleet vormgegeven?

De lege ruimte van 500 m2 in de Bink, met een online verbinding naar de eindtermen van dit vak, was achteraf bezien veel te rijk aan prikkels, waarmee wordt bedoeld dat elke individuele student er van alles van kon denken en er van alles mee konden zonder dat ze wisten waar ‘aan te haken’. De indrukken van de studenten gingen in het begin (deels ook onbedoeld) alle kanten op en werd wat als ongeleid ervaren. Dit werd later wel beter toen de groepen waren gevormd en de ideeën voor de producten en de diensten waren uitgewerkt, maar dit leerproces had achteraf in willekeurig welke ruimte plaats kunnen vinden ... of gewoon op school. De Bink ging voor sommigen als locatie wel meer leven op het moment dat er ondernemers aan het woord kwamen. Maar 'ook dit had net zo goed gewoon op school plaats kunnen vinden', aldus het merendeel van de studenten.

Het grootste deel van de studenten heeft de Bink vermeden als (door docenten bedoelde) werkruimte. De Bink voelde als een ‘extra druk’ naast het toch al overvolle rooster. Maar 15 van de 69 studenten hebben actief van de ruimte gebruikgemaakt zoals de docenten zich dit hadden voorgesteld. De anderen ervoeren de Bink als spielerei. 8 studenten maken overigens nu nog gebruik van de Bink, zonder dat ze er les hebben. Ze zijn bezig met de uitwerking en voorbereiding van een eigen bedrijf.

Het assessment voorafgaand aan het vak werd positief gewaardeerd, vooral de uitleg van de Big Five-test werd als waardevol beschouwd om reden dat de resultaten volgens studenten goede handvatten gaven om de eigen competenties te bezien en hierover met anderen (en zichzelf) in gesprek te gaan. De opvolging van de testresultaten werd als minder positief ervaren, er werd te weinig aan gerefereerd. Vragen wat studenten met hun ervaringen wilden doen in relatie tot hun loopbaanontwikkeling werden onvoldoende tot niet gesteld, wat de studenten teleurstelde (‘Het begon gaaf, maar het zakte al snel af’). En er waren tussen de docenten onderling grote verschillen in het omgaan met de testresultaten (‘De ene docent besteedde hieraan veel meer aandacht dan de andere’). De avondcolleges die op initiatief van studenten over de financiële paragraaf werden gegeven, werden goed gewaardeerd. Wat opviel was de rust tijdens de sessies waar de studenten zich zonder uitzondering goed op hadden voorbereid. De opdrachten die werden gegeven, bijvoorbeeld de groepssamenstelling, werden als positief ervaren (‘Ik kon me goed vinden in de door mijzelf gekozen taak in het ‘bedrijfsonderdeel’ van: finance, backoffice, sales’ en ‘De taakbeschrijvingen waren een goed aanknopingspunt om te praten over onderlinge verdeling van werkzaamheden’).

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Frequentie tabel: (N-69) | |  |  |  |  |
| **Taakverdeling gaf goede aanknopingspunten voor gesprek** | | | | | |
| Oneens | 3 |  |  |  |  |
| Eens | 42 |  |  |  |  |
| Totaal | 45 |  |  |  |  |

## 2. Nodigde de Bink uit tot activiteit?

De Bink was als locatie onvoldoende uitnodigend om tot activiteit te komen. Het overzicht van wat er nu precies ging gebeuren ontbrak, waardoor de studenten erg lang niet in beweging kwamen. Er was zeker wel sprake van enkele (grens)ervaringen, maar die werden door de massaliteit van de groepsgrootte ‘slecht opgevolgd’. Ondanks het feit dat ze nauwelijks aanwezig zijn geweest in de Bink, heeft 42% van de studenten bij een eerste poging toch een voldoende voor dit vak gehaald.

Volgens sommige studenten kon het ‘buiten beeld blijven’ door gebrek aan motivatie vrij gemakkelijk plaatsvinden. Wel werd door het merendeel de samenwerking met peers goed gewaardeerd. Het assessment, de vier vragenlijsten en het gesprek werden als plezierig ervaren en droegen zichtbaar bij aan de vorming van de teams. Het belang van aandacht voor groepssamenstelling in relatie tot ondernemerschap kon door de studenten ook goed worden naverteld.

## 3. Was CEB14 realistisch of verwees hij ergens naar?

**De opdracht 'Maak een product of dienst verkoop klaar' was voldoende realistisch en verwees duidelijk naar ondernemerschap en het gedrag dat daar bij hoort.** Het merendeel van de studenten vond het leuk om een keer in de huid van een ondernemer te kruipen. Van het gegeven dat de studenten tussen de ondernemers zaten, werd weinig gebruik gemaakt. Het interesseerde de studenten nauwelijks om de ondernemers die in de Bink werken aan hun netwerk toe te voegen, of contact met ze te maken. Een van de opdrachten was bijvoorbeeld om ‘met een ondernemer contact te hebben die specifiek iets voor de ontwikkeling van jouw idee kan betekenen’ en hierover een interviewverslag te maken, wat nauwelijks is gebeurd.  
Waar er wel contact werd gelegd, was dit meestal heel oppervlakkig, haast instrumenteel.

Alle uitgewerkte ideeën rond product-marktcombinaties werden als realistisch ervaren. In de meeste gevallen was één groepslid van het trio de drager van het idee. Bijna alle dragers van het idee scoorden significant hoger in hun beoordeling dan de rest van hun groep. Het aantal studenten dat zich na dit (aanloop)vak inschreef voor de vervolgminor over ondernemen was weer 7% hoger dan vorig jaar.

## 4. Bevatte CEB14 coaching modellen voorzag het in modellen?

De coaching op de uitleg van de modellen werd als **onvoldoende** ervaren. Het Effectuation-model lijkt eenvoudig, maar bleek in de uitvoering toch veel te complex te zijn om er zonder reflectie mee aan de slag te kunnen. Er had meer mee moeten worden geoefend, mogelijk zelfs met minder modellen. 'De docenten willen te veel', was een veel gehoorde opmerking. Uitdragen dat er op elk mogelijk moment gebruik kon worden gemaakt van coaching (de 06-nummers van alle docenten waren bekend bij de studenten) bleek nog geen garantie te zijn dat het ook gebeurde. Dit gebeurde veel minder dan de docenten van tevoren hadden verondersteld. Wel gaf het studenten ‘een fijn gevoel’ dat ze desgewenst konden terugvallen op de docenten. Een handvol studenten had het gevoel dat de docent ‘samen met hen’ optrok. Voor de anderen was de ‘coaching’ te vrijblijvend en de drempel te hoog om hulp in te roepen, terwijl dit uit de evaluatie en vooral uit gesprekken achteraf toch gewenst bleek.

Het begrip 'complementair team' kan door iedere student worden uitgelegd. Handelen volgde niet automatisch op het leren, er waren studenten die pas op het laatste moment in beweging kwamen, onvoldoende presteerden en achteraf aangaven dat ze steviger op output gecoacht hadden willen en moeten worden. Ze zeiden: 'Dan hadden we vast meer geleerd.' Voortgangsgesprekken kwamen door tijdgebrek vaak in een (te) grote groep aan de orde, waardoor de individuele voortgang nauwelijks aan de orde kwam en men eigenlijk het doel van het volgen van de ontwikkeling voorbij schoot. Zeker de wat zwakkere studenten konden wegduiken achter de ‘brede schouders’ van de initiatiefnemers (van het product dat, of de dienst die werd uitgewerkt).

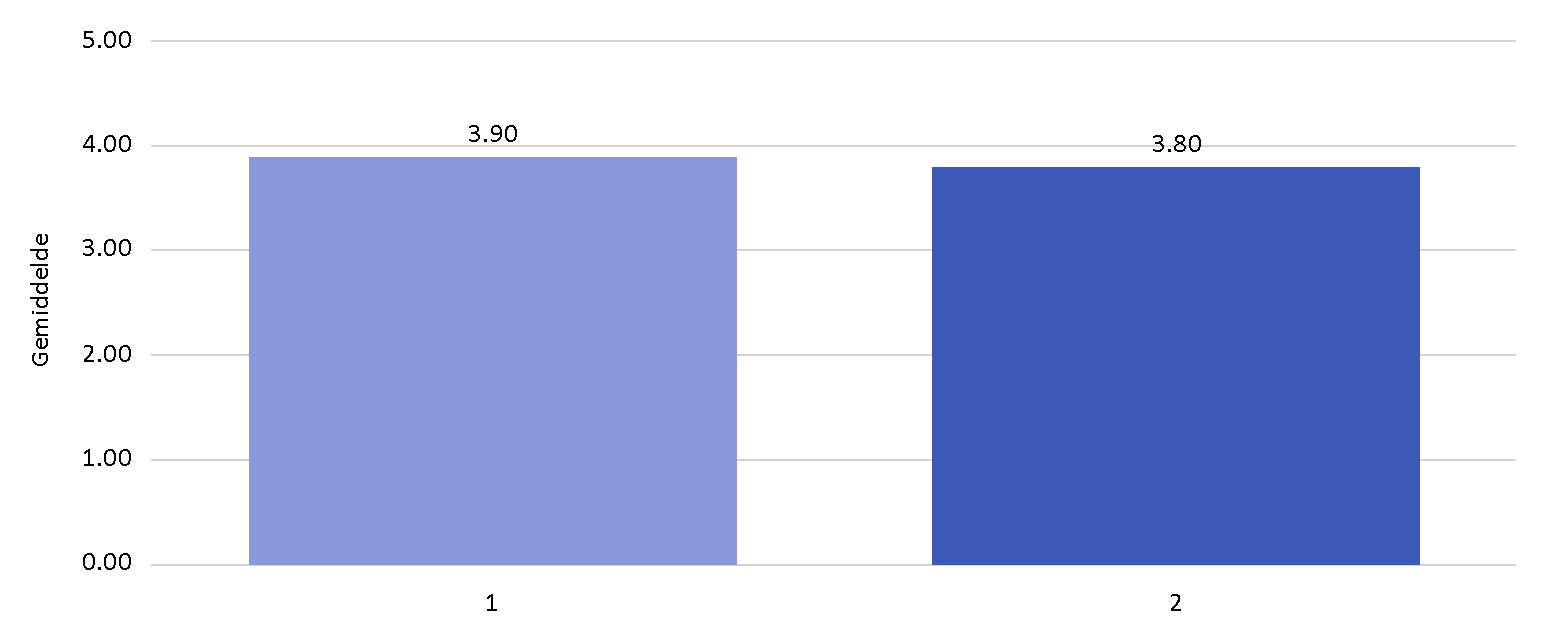
|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  |  |  |  |  |  |  |
| Description: https://lh3.googleusercontent.com/Jeir35joNWl8vHX-ikxUpRFB0OgwO9r_x4_6yAub6NeBYg2SAdUj8n8LbE1YS8UR_47fpgS2Q6SImeDAS0cTGLTkgPq8IVeqOGbVOjbh0y1kS8RIM35sBWo1-9AHuHNxjQWof98E_aCAW0A   |  |  |  |  |  | | --- | --- | --- | --- | --- | | **Vraag** | **N** | **Gemiddelde** | **Standaard-deviatie** | **Mediaan** | | Mijn begeleider (peer/ docent/studentcoach): | 19 | 2,56 | 1,42 | 2,00 | |  | | | | **Percentage** | | 1. zet me aan om zelf dingen te onderzoeken; | | | | 73,7% | | 2. moedigt me aan om dingen te doen die ik eigenlijk niet durf; | | | | 36,8% | | 3. laat merken dat ik iets kan; | | | | 42,1% | | 4. luistert echt naar wat ik zeg; | | | | 36,8% | | 5. geeft me complimenten. | | | | 26,3% |   *Figuur 3. Docent draagt bij aan de vorming van mijn (beroeps)identiteit.* |  |  |  |  |  |  |

## 5. De navigatie langzamerhand overlaten aan de lerende?

De persoonlijke ontwikkeldoelen, door een docent afgeleid uit het assessment van de student, werden door een docent voorafgaand aan de lessen in kaart gebracht. Studenten vonden dit initiatief ‘wel zinvol’, maar ze vonden het achteraf nog te veel ‘geïnitieerd door de docent’ en te weinig vanuit hen zelf komen. Het gebeurde (veel) te snel dat docenten het roer overgaven en ‘op afstand toekeken’, waardoor studenten het gevoel hadden vier weken te zweven ‘in een brei van informatie’. Er waren vervolgens tijdens het verloop van de lessen (veel) te weinig checks waar de individuele student nu precies zat in het proces. Gedwongen sociale interacties waren er vooral in het begin, maar dat verwaterde al snel. De studenten kwamen niet automatisch op de spreekuren. Vermijdend gedrag of wegvluchten van studenten werd toegelaten. Dit moet volgens de docenten beter, meer dwingend en ook roostertechnisch worden georganiseerd.

Na eenmalige beantwoording van de vragen: wie ben ik, wat kan ik, wat wil ik? werden deze vragen in het verloop van de lessen eigenlijk nauwelijks meer gesteld. De verbinding met de persoonlijke ontwikkeling van de individuele student werd hierdoor wel gestart, maar niet opgevolgd. De POP-verslagen werden niet altijd volgens de richtlijnen beoordeeld en er werden grote verschillen waargenomen in de interpretatie van begrippen. Het organiseren van het eigen leerproces werd door de studenten als de grootste opgave ervaren. Het was juist dit onderdeel waar studenten veel meer ondersteuning en aansporing op hadden verwacht. Zelfs aan het eind van de lessenreeks en op de momenten waar er studentcontact was, bleef de docent nog ‘te lang zelf aan het woord’ in het nadeel van spreektijd voor de student. De vraag ‘wat betekent dit voor jouw persoonlijke ontwikkeling’ is niet of nauwelijks gesteld.

In figuur 3 is in de resultaten van de vragenlijst van Meijers (2012) te zien dat studenten zich op het vlak van (zelf)vertrouwen wel versterkt voelden. Wat de rol van de docenten daarbij was werd niet duidelijk. De meeste studenten vonden het wel fijn een peer te hebben, waarmee de relatief hoge scores in de onderstaande figuur mogelijk zijn te verklaren.



|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Vraag** | **N** | **Gemiddelde** | **Standaard-deviatie** | **Mediaan** |
| 1. Door mijn studie heb ik vertrouwen in de toekomst. | 20 | 3,90 | 0,54 | 4,00 |
| 2. Mijn studie geeft mij zelfvertrouwen. | 20 | 3,80 | 0,51 | 4,00 |

*Figuur 4. (Zelf)vertrouwen*

## 6. Was CEB14 systematisch gericht op het ontwikkelen van de eigen bekwaamheid?

Er moest in deze casus door studenten onderling gesolliciteerd worden om een complementair team samen te stellen. Deze intensieve sessies werden als erg zinvol ervaren. Ook de beantwoording van de vraag welke rol de student in zou nemen in relatie tot de uitwerking van het idee voor het product of de dienst was duidelijk en kreeg in de waardering een dikke voldoende omdat zij ‘veel houvast’ gaf.

Hoewel de ontwikkelpunten van de studenten met de ontwikkelplannen beter dan voorgaande jaren in kaart werden gebracht, werd het gesprek erover te snel losgelaten. Op de voortgang werd te weinig gereflecteerd, en de POP-eindverslagen werden niet grondig op vorm en inhoud geanalyseerd. Het kompas van dit vak (Effectuation) werd te kort geschetst en onvoldoende gecheckt op de toepassing ervan, waardoor de (noodzakelijke) diepte niet werd aangebracht. Tijdgebrek werd als argument door docenten en studenten genoemd. Gedurende het verloop van de lessen zijn er nagenoeg geen individuele gesprekken geweest en werd er nauwelijks geoefend. Dit stelde ‘een beetje teleur’. Studenten vonden aan het eind van de lessenreeks nog steeds van zichzelf dat ze gebrekkig in staat waren (dus: niet bekwaam) om zelf doelen te stellen en keuzes te maken. Ze meenden ook dat ze hier onvoldoende bij werden geholpen door hun docenten. Over hun peers waren zij wel tevreden.

# Analyse op de acht kwaliteitscriteria van Simons

|  |
| --- |
| 1. Bevordert de omgeving de aangeboren nieuwsgierigheid? |
| 1. Wordt er voldoende informatie aangeboden? |
| 1. Wordt er niet te veel informatie aangeboden? |
| 1. Wordt de lerende aangezet tot eigen denkactiviteiten en meningsvorming? |
| 1. Is er voldoende ruimte voor gemeenschappelijke betekenisconstructie? |
| 1. Is er ondersteuning voor het vormen van een totaalbeeld en het leggen van verbanden? |
| 1. Is er aandacht voor het vastleggen van het geleerde en het reflecteren? |
| 1. Is er gelegenheid voor het toepassen en gebruiken en voor het opsporen van toepassingsmogelijkheden en -condities? |

## 1. Bevordert CEB14 de aangeboren nieuwsgierigheid?

Uit de enquête bleek dat dit gold voor niet meer dan 10 van de 68 studenten. De ‘uitdagende’ omgeving van de Bink sloeg aanvankelijk ‘eerder dood dan dat zij de nieuwsgierigheid bevorderde’. Studenten hadden veel moeite om zichzelf te verhouden tot de grote lege ruimte. Achteraf hadden docenten ook meer concurrentie in de spelregels in willen voeren, zodat studenten voor de ruimte hadden moeten ‘vechten’. De bedoelde beweging, om de ruimte effectief te gaan gebruiken, werd pas aangezet toen een tiental studenten delen van de ruimte ging claimen. Deze studenten boekten achteraf ook de hoogste cijfers. Nieuwsgierigheid kwam pas later toen er werd nagedacht over het idee voor het product of de dienst. Omdat de ontwikkeling van groepen niet synchroon verliep, maar er wel deadlines bleven bestaan, raakten sommige groepen snel achterop zonder dat dit werd opgemerkt. De meeste studenten hebben de eerste drie weken in de Bink als onnodig en verwarrend ervaren. Na de oriëntatiefase (wie ben ik, wat kan ik, wat wil ik?) zijn 18 studenten zelfs in het geheel niet meer in de Bink geweest, maar hebben het vak wel met een voldoende afgerond.

## 2. Werd er voldoende informatie aangeboden?

Unaniem is het antwoord op deze vraag: ja, meer dan genoeg. De Google Drive-omgeving werd soms als overkill beschouwd. Wat achteraf onvoldoende werd aangezet was de vraag: waar is deze ruimte nu voor te gebruiken? Hier hadden meer handreikingen voor gegeven kunnen worden.

|  |
| --- |
| Description: https://lh3.googleusercontent.com/42BPFQ6YRj0Emf7g6CErMIV9S0UaECbQleq_aiMdfWxkl3N_r-Fa5dpWBmLBSIIgHgauWO53v9B6KKbCeULTe7IU-rCen2VD_LuG4RV_Vw9Glv47MNHzOh9PIrDSf7nBD4yqvpReDTxhSI4 |

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Vraag** | **N** | **Gemiddelde** | **Standaard-deviatie** | **Mediaan** |
| 1. De opdrachten, geformuleerd in Google Drive, zijn over het algemeen afgeleid van de beroepspraktijk. | 21 | 3,43 | 0,79 | 4,00 |
| 2. Bij projectopdrachten is er over het algemeen een echte opdrachtgever. | 21 | 3,38 | 0,79 | 4,00 |
| 3. De projectopdrachten hebben betrekking op ontwikkelen, onderzoeken, ontwerpen én ondernemen. | 21 | 3,95 | 0,58 | 4,00 |
| 4. In de projectopdrachten krijgen we ruimte om eigen oplossingen te zoeken. | 21 | 4,00 | 0,76 | 4,00 |
| 5. In de projectopdrachten krijgen we ruimte om eigen keuzes te maken. | 21 | 4,14 | 0,47 | 4,00 |
| 6. In de projectopdrachten is er een goede verbinding tussen theorie en praktijk. | 21 | 3,48 | 0,73 | 4,00 |
| 7. Er wordt met studenten gesproken over hoe zinvol zij de projectopdrachten vinden. | 21 | 3,10 | 1,02 | 3,00 |
| 8. De inhoud van de begeleidingsgesprekken wordt meestal door de leerling/student bepaald. | 21 | 3,24 | 0,87 | 3,00 |
| 9. De inhoud van de begeleidingsgesprekken wordt meestal door de docent bepaald. | 21 | 3,14 | 0,77 | 3,00 |

*Figuur 5. Inhoud.*

Terugkijkend valt op dat de resultaten van de interviews en de enquête soms uiteenlopen. In figuur 7 is bijvoorbeeld te zien hoe erover de opdrachten werd gedacht, ook in relatie tot praktijkgerichtheid en de ruimte die de werkcolleges lieten voor het maken van eigen keuzes. De waardering van de opdrachten was over het algemeen redelijk tot goed. De onderzoeker meent dat de betere resultaten uit de enquêtes deels zijn te verklaren doordat hierin ook de inbreng van de peers is meegenomen en deze niet werd losgekoppeld van de inspanningen van de docenten.

## 3. Werd er niet te veel informatie aangeboden?

Er werd volgens de studenten veel te veel informatie aangeboden. De informatie in de Google Drive-omgeving werd beoordeeld als 'veel te veel en veel te laat' en daardoor niet ervaren als de door de docenten bedoelde ‘Just in time/just in place’ . De keuzevrijheid leidde in deze constellatie niet per se tot betere keuzes, omdat het keuzeproces te veel aan het toeval werd overgelaten. In de uitleg zaten de docenten ook niet altijd op een lijn, waardoor opdrachten sterk verschillend werden geïnterpreteerd en enkele studenten dit later in sommige beoordelingen ook ‘wat oneerlijk’ vonden. Er waren studenten die meenden dat het allemaal voorgeschreven formats waren die met de juiste informatie moesten worden ingevuld en uitgewerkt. Het duurde lang voordat de studenten hun weg konden vinden in de aangeboden informatie. De zoektocht naar informatie die op de individuele behoefte aansloot, werd nauwelijks begeleid door docenten (maar wel door peers).

## 4. Werden de studenten aangezet tot denkactiviteiten en meningsvorming?

Dat studenten hun eigen aansprekende product of dienst mochten verzinnen, werd unaniem goed gewaardeerd. 'Het is heerlijk om met je eigen idee aan de slag te kunnen.' De persoonlijke motivering voor de rol in de teamsamenstelling werd als plezierig ervaren en ook het bij elkaar solliciteren voor de vorming van de groep was zinnig. Studenten waren echter van mening dat de docenten onvoldoende in staat waren om van ‘hun eigen oordelen weg te blijven’. Studenten dachten regelmatig dat informatie aangereikt door docenten als waar moest worden aangenomen. Die informatie als zodanig zette hen niet aan tot beweging.

Alle studenten hebben aan het eind van de cyclus aan kunnen geven of ondernemen iets voor hun is. Er lijken weer meer studenten mee te zijn aangezet om door te gaan met de uitwerking van hun idee naar een serieuze business. Meestal gebeurt dit door de trekker van het idee die een (logische) verbinding wist te leggen met de ervaring uit dit vak en die uit andere vakken. Alle studenten vonden de opdracht voldoende uitdagend. Van alle studenten kon 82% (zie turflijst) aangeven wat hij heeft geleerd op zijn persoonlijke ontwikkelpunten.

## 5. Was er ruimte voor gemeenschappelijke betekenisconstructie?

Waar er bijeenkomsten werden georganiseerd, vonden de deelnemers ze te massaal. Ook is de ruimte er, dan nog moet erop gestuurd worden om ‘ontmoetingen plaats te laten vinden’. Ontmoeten gebeurt niet automatisch en zeker niet als het voelt als een verplichting. Begeleiding van de docenten werd vooral in de groepjes van 3 waar veel individuele aandacht was uitzonderlijk positief gewaardeerd.

Studenten hebben deelname aan besprekingen over de rolopvattingen tussen docenten positief gewaardeerd, evenals de aanwezigheid van alle docenten op hetzelfde moment in dezelfde ruimte (‘Je kunt lekker zelf kiezen naar welke docent je toe gaat’). De studenten vonden de docenten wel regelmatig ‘te gehaast in hun uitleg’. Bewustwording van kwaliteiten en drijfveren kregen vooral aan het begin in de werkcolleges aandacht, er vonden na verloop van tijd nauwelijks nog voortgangsgesprekken plaats. Bewustwording van competenties en houding kregen vooral aandacht in de gesprekken met de peers, minder in de gesprekken met de docent (‘terwijl die toch eigenlijk ook zicht moet hebben op onze ontwikkeling'). Gesprekken tussen peers en docenten vonden volgens docenten eveneens onvoldoende plaats.

## 6. Was er ondersteuning bij het vormen van een totaalbeeld en het leggen van verbanden?

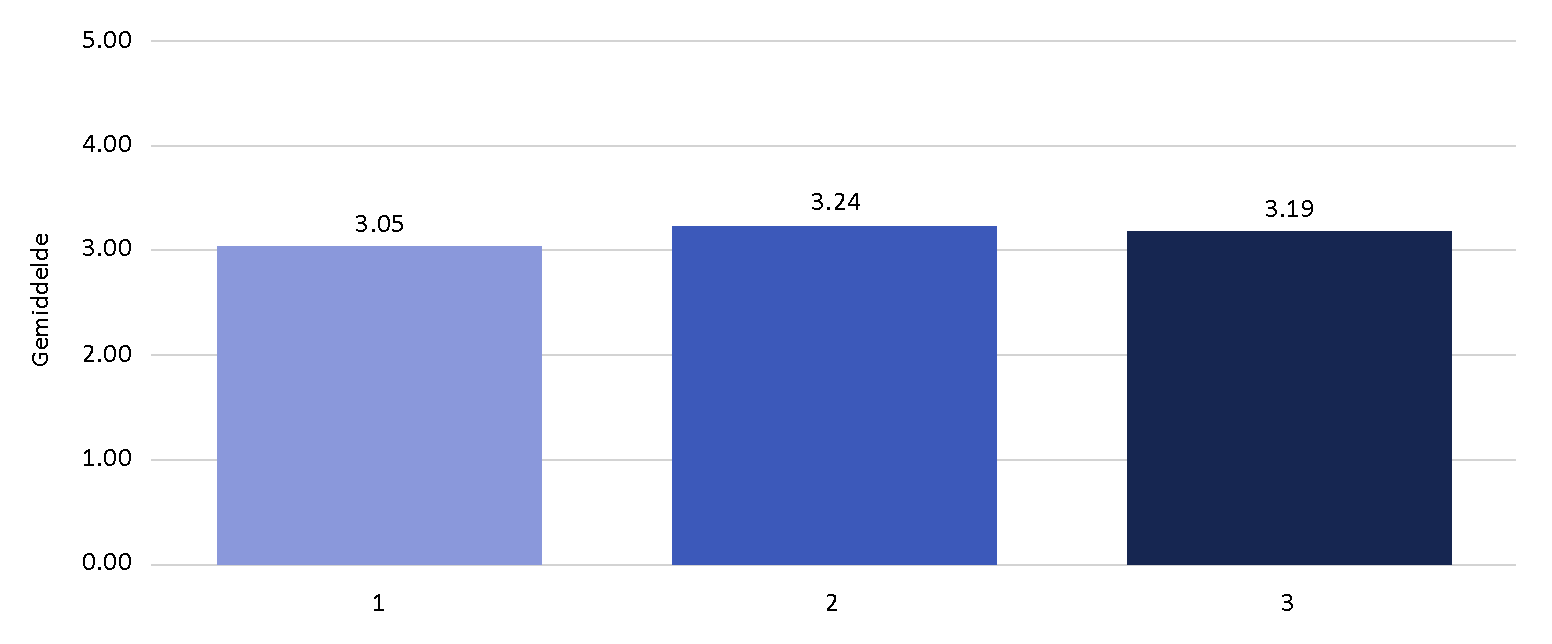
Het onderwijs was vraaggestuurd opgezet, maar het werd niet zo ervaren. Er waren telkens ‘te veel mensen met een vraag’. Dit was een veelgehoorde klacht waardoor studenten het proces regelmatig als te vrijblijvend hebben ervaren en het overzicht niet zelden ontbrak. Dat sommige studenten niet bij naam bij de docenten bekend waren werd als storend ervaren. Ondersteuning was er voor hen die erom vroegen, niet voor hen die te verlegen waren om erom te vragen. De initiatiefnemers van het product of de dienst waren meestal in beweging (in flow). Het leggen van verbanden tussen de theorie en de uitvoering had meer aandacht mogen krijgen in de persoonlijke gesprekken. De eigen keuze voor ondersteuning van peers werd gewaardeerd en er werd flink gebruik van gemaakt om ‘grip te krijgen op de situaties’.

Het ervaren van kansen, eisen en dilemma’s in het werk, het leren kiezen en onderzoeken van eisen en waarden in het beroep, het verbinden met de eigen waarden en kwaliteiten werd met de opdracht voldoende aangezet. De individuele voortgang werd daarbij echter onvoldoende bewaakt en begeleid. De groepjes als geheel kregen volgens de studenten wel voldoende aandacht.

## 7. Was er aandacht voor het vastleggen van het geleerde en het reflecteren?

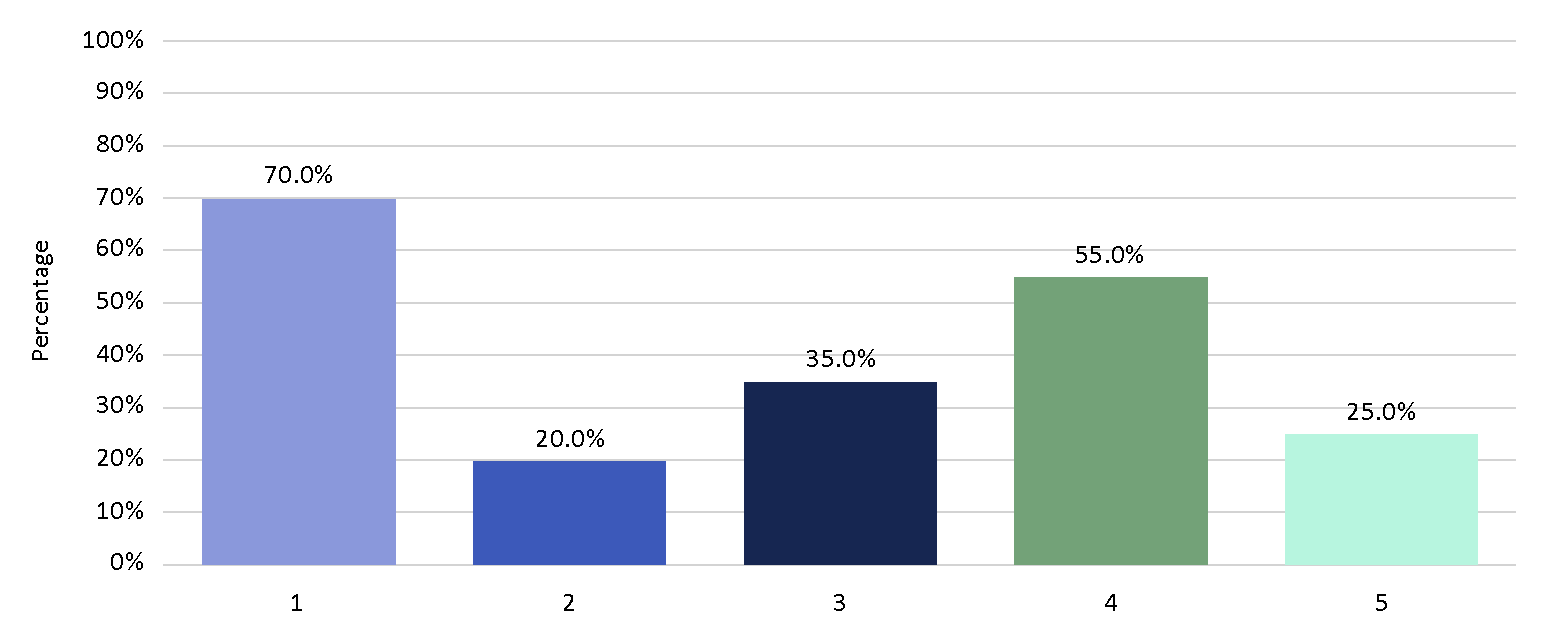
De studenten vonden het minder geslaagd dat de docent de eerdergenoemde persoonlijke ontwikkelpunten vaststelde, zonder dat hen werd gevraagd of zij daar zelf inbreng op konden hebben. Snelle aanpassingen op het aanleveren van eigen ontwikkelpunten door de student werd bij aanpassing op deze kritiek zeer gewaardeerd. Ook vonden de studenten de opvolging van de uitkomsten van het assessment te mager en kregen ze van de docenten te weinig begeleiding en reflectie op hun verslaglegging (‘De opmerkingen waren allemaal wat hapsnap’).

Nota bene: de relatief goede scores in de onderstaande figuur zijn nogmaals deels te verklaren doordat hier de rol van de peers (als begeleider) werd opgenomen. Er was te weinig tijd voor docenten om op de in het POP vastgelegde persoonlijke doelen en het uiteindelijk geleerde te reflecteren (zie figuur 6). De vraag wat het POP nu voor de individuele identiteitsontwikkeling heeft betekend, werd nauwelijks gesteld. Studenten voelden zich onvoldoende bekrachtigd op hun sterke punten. Dit is terug te zien in de resultaten in figuur 5. Docenten voelden volgens de studenten ‘te veel de neiging om te willen controleren in plaats van op de voortgang te reflecteren'. De eindopdracht was te veel gevraagd in te korte tijd. Het zelf kunnen bepalen van het presentatiemoment werd positief gewaardeerd, dit geldt ook voor het (herhaaldelijk) doorvragen.



|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Vraag** | **N** | **Gemiddelde** | **Standaard-deviatie** | **Mediaan** |
| 1. In de begeleidingsgesprekken is vooral aandacht voor de studieprestaties. | 21 | 3,05 | 0,79 | 3,00 |
| 2. In de begeleidingsgesprekken is aandacht voor persoonlijke zaken. | 21 | 3,24 | 0,92 | 3,00 |
| 3. In de begeleidingsgesprekken is aandacht voor emoties. | 21 | 3,19 | 0,85 | 3,00 |

*Figuur 6. Begeleidingsgesprekken.*



|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Vraag** | **N** | **Gemiddelde** | **Standaarddeviatie** | **Mediaan** |
| Ik praat met mijn begeleider over: | 20 | 2,73 | 1,47 | 3,00 |
| 1. waarom ik iets wil leren; | | | 70,0% | |
| 2. mijn toekomstdroom; | | | 20,0% | |
| 3. mijn sterke kanten; | | | 35,0% | |
| 4. waar ik goed in wil worden; | | | 55,0% | |
| 5. hoe ik een vervolgopleiding of een baan kan kiezen. | | | 25,0% | |

*Figuur 7. Ik praat met mijn begeleider over.*

## 8. Was er gelegenheid voor het toepassen en gebruiken en voor het opsporen van toepassingsmogelijkheden en -condities?

Het bieden van gelegenheid tot interactie met ondernemers bleek nog geen garantie dat het ook gebeurde. In de Bink zijn 250 ondernemers voorhanden om vragen te beantwoorden, maar de stap ernaartoe was geen automatisme en moest soms worden afgedwongen. De meeste studenten wilden een idee uitwerken dat met sport te maken had en zochten naar input buiten de Bink.

Samenvattend:   
In tabel 6 is te zien hoe CEB14 gemiddeld scoorde op de verschillende criteria van Lodewijks en Simons (e.e.a. inclusief de rol van peers): insert tabel 7 laat zien dat het persoonlijke gesprek dat over (toekomst)perspectieven handelt, van de student als beroepsprofessional, ver achterblijft bij de verwachtingen.

# Conclusies

Bovenstaande resultaten van dit onderzoek leveren een schat aan verbeterpunten, voor het curriculum en onderwijseindtermen op waar docenten en leidinggevenden in het nieuwe jaar weer mee verder kunnen. We noemen:

* meer docenten op het vak;
* kleinere groepjes dan 3 personen;
* vak zwaarder maken (12 ECT);
* de ontwikkeling over een langere tijd uitsmeren;
* minder gefragmenteerd aanbieden;
* meer integratie met andere vakonderdelen (denk aan communicatievaardigheden, stage); ook op basis van de principes van Sarasvathy.
* open werkruimte waar docenten elkaar kunnen zien;
* intervisie;
* BiG 5 e.a. testen als voor- en nameting bij competentieontwikkeling;
* casuïstiekbesprekingen op basis van goalsetting;
* Introductie careerwriting;

Wel moet geconcludeerd worden dat de docenten zelf nog steeds de exponenten zijn van het 20ste eeuws (reproductief) denken. Tijdens het opzetten van deze 21ste eeuwse onderwijspilot werd niet zelden teruggevallen op oude patronen. De docenten kenden hun studenten niet echt goed en waren daardoor niet in staat een echte bijdrage te leveren aan hun individuele identiteitsvorming. Opmerkelijk is dat de rendementscijfers voor dit vak sinds 2011 wel met 1,4 punt gemiddeld omhoog zijn gegaan. Het gemiddelde cijfer is momenteel een 7,2 bij een score van 92% op de eerste poging. De docenten kunnen niet aangeven waar dit ‘succes’ aan toe te schrijven is.

Het antwoord op de drie onderzoeksvragen wordt hieronder op basis van de besproken resultaten geformuleerd aan de hand van de kenmerken van een krachtige leeromgeving en de beoogde loopbaancompetenties. Ten slotte worden verbeteringen aanbevolen voor de volgende CEB's.

## 1. Is CEB14 erin geslaagd een krachtige leeromgeving te creëren?

Kortweg gezegd is het antwoord hierop: nee. Hieronder gaan we na waarom dat het geval is aan de hand van de drie elementen van wat Pierce het fundament van een krachtige, loopbaangerichte leeromgeving noemt. Was de leeromgeving voldoende praktijkgericht? Was er sprake van voldoende wederkerigheid in de gesprekken tussen de studenten en docenten? Was er sprake van toenemend eigenaarschap (zie pag. 26)?

### Was de leeromgeving voldoende praktijkgericht?

In een krachtige leeromgeving wordt voortdurend gewerkt aan de arbeidsidentiteit. Bij reproductief leren gaat het niet per definitie om arbeidsidentiteit. Dit kan een keuze zijn, maar dat is niet wat de docenten met deze casus hebben gewild.   
Reproductief aanleren, gekenmerkt door vaak eenzijdige communicatie is er onbewust en onbedoeld toch (weer) ingeslopen, omdat docenten als onbewust onbekwaam kunnen worden aangemerkt waardoor het aangaan van de dialoog wat op de achtergrond raakte.

De ambities om een krachtige leeromgeving te vormen, waren achteraf veel te hoog gegrepen. De facto bleef ook de operationalisering ver achter bij de verwachtingen. Ook concluderen we dat er te weinig uiteenlopende en concrete problemen (lees: uitdagingen) door de docenten werden opgeworpen om daadwerkelijk mee aan de slag te gaan. Er werd niet adequaat op chaos gereageerd en er werden onvoldoende grenservaringen (op maat) opgeworpen. Een omgeving kan er aan de buitenkant spannend en echt (praktijkgericht) uitzien, waarmee nog niet wordt gezegd dat dit dan ook de garantie is dat hier ervaringen kunnen worden opgedaan die kunnen worden ‘doorvoelt’. De interactie, de wederkerigheid is wat de ervaring verdiept en echt maakt, de omgeving is eigenlijk maar een middel.

Studenten moesten eveneens te veel hun eigen problemen bedenken. Het vak was dus ogenschijnlijk wel vraag gestuurd ('Je mag binnen de tijdslijnen en de beoordelingscriteria doen wat je wilt'), maar dit was niet tot stand gekomen door overleg, noch door onderhandeling. Het was er gewoon en dit betekende dus dat studenten eerder aan hun lot werden overgelaten voor hun identiteitsontwikkeling dan dat ze daar actief bij werden begeleid. Enkele studenten die het geven van begeleiding als ontwikkelpunt hadden, vonden het erg vervelend dat de docenten niet actief doorvroegen naar hun persoonlijke ontwikkeling. Een vraag komt (in een probleemgestuurde omgeving) niet uit de lucht vallen, een vraag ontstaat pas nadat je met een probleem aan het worstelen bent geweest en daarna de dialoog aangaat over de uitkomsten ervan.

### Was er voldoende sprake van wederkerigheid?

De inhoud van de dialogen had maar gedeeltelijk betrekking op het bevorderen van het actief en zelfstandig leren van de studenten. Docenten rapporteren dat zij het moeilijk vinden om een band met hun studenten aan te gaan en hun onderwijsgedrag te veranderen in de richting van het bevorderen van het actief en zelfstandig leren van hun studenten, volgens betrokken docenten ook door het ontbreken van heldere doelperspectieven.

Ondanks alle goede bedoelingen (waar tijdens de uitvoering van de lessen geen moment aan werd getwijfeld) was er onvoldoende sprake van wederkerigheid in de gesprekken tussen de docenten en de studenten. Er was te weinig tijd voor een intens of verdiepend gesprek (‘Studenten worden niet echt gekend’). Uit de wederkerigheid, zo is de bedoeling, groeit een vervolgvraag waar deelnemers aan die dialoog meestal samen mee verder kunnen. In een dialoog wordt er dus intentioneel door beide gesprekspartners geleerd. Deze beweging ontbrak in deze casus, waardoor het doe-het-zelfonderwijs werd (Meijers).

Praten over de zin en betekenis van leerprocessen was in deze casus eigenlijk alleen klassikaal mogelijk, nauwelijks individueel. Docenten hebben wel aangeboden dat studenten hen op ieder willekeurig moment konden bellen, maar dat gebeurde niet, daarvoor was de drempel te hoog in de beleving van de student. Dus de inrichting (die volgens betrokken docenten in aanvang best goed was) op dialoog is nog geen garantie dat het gesprek ook daadwerkelijk ontstaat. Soms bleek een eerste ervaring – een aanzet tot een gesprek – gewoon te moeten worden geforceerd.

De in dit onderzoek gevonden data werden op grond van het voorgaande citaat en op advies van de kenniskring nogmaals geordend op enkele karakteristieken (commitment, motivatie, leiderschap, doelgerichtheid) van het Goalsetting-model van Locke & Latham (Latham, 2007: p. 53). De studentantwoorden (69) werden nogmaals geturfd in onvoldoende, voldoende en twijfelachtig. De resultaten onderschrijven eerdere conclusies dat er binnen deze casus maar beperkt sprake was van wederkerigheid tussen docent en student. We noemen:

* als voldoende:
* uitdagend & specifiek op doel (helder bij aanvang, minder bij opvolging);
* als twijfelachtig:
* richten van de aandacht (mag iets persoonlijker en wat steviger qua ‘vasthouden’);
* mobiliseren van de energie (te incidenteel, te gefragmenteerd, te weinig coherent);
* nieuwe uitdagingen zoeken (te lang in twijfel, acties sneller opvolgen, beter perspectief schetsen, meer in de buurt blijven);
* en als onvoldoende:
* gesprekken over prestaties en voortgang konden achterwege blijven ('We werden toch niet aangesproken');
* uitspreken van waardering (vaak in negatieve connotatie zowel in woord als geschrift).

##### Het aanzetten van het proces, dat wil zeggen het ‘in beweging komen’, ging in deze casus dus bij aanvang goed, maar tijdens de opvolging zakte het snel in. De grenservaringen die (de identiteit in ontwikkeling) uit moeten dagen om een eigen verhaal te concipiëren, waren te beperkt en ook onvoldoende methodisch gefundeerd of konden slechts indirect worden gemotiveerd. Interventies voelden om die reden ook wat als hapsnap. Aan de kant van studenten werd als voornaamste motivatiedip genoemd: 'Dit vak is er een naast de andere belangrijke vakken die ook allemaal aandacht vergen.' Als grootste gemis werd ‘het persoonlijke gesprek met de docent over de voortgang’ genoemd en het ‘bij de les houden’, waar door de meerderheid van de studenten het gebrek aan ondersteuning bij planning en vormgeving en de hulp bij het maken van (gefundeerde) keuzes mee werd bedoeld.

### Was er sprake van toenemend eigenaarschap?

Zelfs deze docenten, die bekend staan als ‘gevoelig voor het aanleren van zelfregie’, dachten ten aanzien van dit ontwikkelproces onvoldoende buiten de bestaande kaders, vooral op het vlak van het in gesprek blijven. Ook ontbraken de voorgenomen vraagsturing en het telkens vernieuwen van de uitdagingen. Er werden te snel problemen opgelost en dat is wat anders dan wat je in een krachtige leeromgeving verstaat onder het verwerven van eigenaarschap.

Uit de analyse van de resultaten blijkt dat; Als de dialoog ontbreekt, ontbreekt de basis van het leren. Ervaringen moeten in het begin worden aangeboden, gecreëerd worden en zeker door de leren worden gevoeld? Fysiek in elkaars aanwezigheid zijn lijkt fundamenteel om de voor dialoog bedoelde beweging op gang te krijgen en te helpen houden. Ieder mensen is geneigd in eerste instantie te vermijden als we ‘wat anders ervaren’, het aanpassen van je gedrag aan een nieuwe ervaring, is geen automatisme, maar hoort erbij. Studenten moeten kunnen meelopen in situaties waar ze effectief kunnen worden bevraagd, de docent is daarbij een leermeester, die voor moet kunnen doen en meehelpt om de richting(en) te verkennen, die alert moet zijn op het eigenaarschap bij gebleken geschiktheid. Dit ontwikkeltraject is voor iedereen verschillend en kan eigenlijk het best worden aangezet en gehouden in het individuele contact.

## 2. Is CEB14 erin geslaagd de beoogde loopbaancompetenties te behalen?

Is CEB14 erin geslaagd om een duurzame ondernemende houding aan te wakkeren bij de studenten? Hebben de studenten zich laten inspireren tot zelfsturing?

### Ondernemende houding

De casus is in termen van de krachtige leeromgeving achtergebleven bij de intentionele bedoeling. De Bink (de locatie waar studenten les kregen) heeft zeer beperkt bijgedragen aan het in beweging krijgen van studenten op de ondernemende houding. De vijf studenten die hebben deelgenomen aan de casus die echt wilden gaan ondernemen, weten het nu zeker en zijn nog steeds bezig in de Bink.

Ondersteund door meerdere observaties blijkt het het gros van de 68 derdejaarsstudenten Sportmanagement die deelnamen aan CEB14 na afronding van het vak nog steeds te ontbreken aan een ondernemende houding. De krachtige leeromgeving is vooral door gebrek aan persoonlijke aandacht en beter ‘vasthouden’ nog lang niet effectief op het aanwakkeren van ondernemendheid.

### Zelfsturing

De grenservaringen die hadden kunnen bijdragen aan de ontwikkeling van zelfsturing ontbraken. Docenten lieten gesprekken over persoonlijke ervaringen te snel los en er werd te weinig op ontlokte emoties of ontluikende zelfinzichten opgevolgd. Ook zat er te weinig sturing op het ontwikkelproces dat studenten doormaakten in verslaglegging. De peers hebben waarschijnlijk (totaal 83 werkuren, zie logboek) een grotere bijdrage geleverd aan de identiteitsvorming van hun medestudenten dan de docenten (dit werd door latere vragenlijst bevestigd, zie logboek). Wanneer je identiteitsontwikkeling beziet vanuit de aandacht die nodig is om bij de student in de buurt te blijven, dan mag worden geconstateerd dat (bijna) niets in het onderwijs op dit proces (waarmee wordt bedoeld de dialoog) is ingericht. Of inrichting op dialoog noodzakelijk is kan overigens worden betwijfeld, want het gaat uiteindelijk om de ontmoeting en voor een ontmoeting is de wil om dit te laten gebeuren de essentie. Voor ondersteuning bij groei is niettemin (veel) tijd nodig.

## 3. Zijn de docenten geslaagd in het dialogisch doceren?

### Dialoog aangaan en vasthouden

Er is door docenten onvoldoende persoonlijke ondersteuning aan studenten gegeven bij het maken van gemotiveerde keuzes die direct een relatie hebben met het beroepsperspectief. Omdat er nauwelijks werd ingegaan op de overtuigingen, de rol en de taakopvattingen van de individuele student ging dit vak zeker niet diep genoeg om te kunnen spreken van een krachtige leeromgeving. In het docent-studentcontact is onvoldoende tijd en aandacht geweest voor de dialoog, het gesprek werd soms zelfs ontlopen. Tegen elkaar uitspreken dat dialoog belangrijk is, blijkt nog geen garantie dat die ook daadwerkelijk plaatsvindt. De praktijk rond wederkerigheid is pijnlijk weerbarstig. De dialoog krijgt samengevat dan ook een dikke onvoldoende, de docenten zijn zelf nog onbewust onbekwaam op het voeren ervan (en dit werd ook enigszins door hen onderkend.

Ben je zelf niet op de dialoog ingericht, dan kun je die ook niet overbrengen op anderen, zo wordt door docenten gesteld. Maar met alleen te zeggen dat je een dialoog voert, ben je er niet. In de uiting ervan (je eigen gedrag) laat je zien dat je weet wat ermee wordt bedoeld. Met de constatering dat docenten de dialoog niet machtig zijn, is ook gezegd dat de – constante – dialoog die nodig is voor de diepere laag van persoonlijke identiteitsvorming binnen het onderwijs nauwelijks wordt geraakt, terwijl dit wel vaak wordt gepretendeerd. We doen dus of we dialoog belangrijk vinden, maar we weten niet echt wat er achter schuilgaat.

Het bewaken van processen betekent in de praktijk dicht bij de student blijven, maar ook bij jezelf als docent in de buurt blijven. Dit moet de docent kunnen en ook willen. Vooral het dialogisch (aan)leren is geen automatisme voor de meesters van het reproductief leren. Het aanleren van het aangaan en volhouden van de dialoog zou absoluut onderdeel van het handelingsrepertoire van de docent moeten zijn, omdat dit een fundamentele voorwaarde is van het voornoemde ‘samen oplopen op een brug die je samen maakt’, aldus Meijers. Met studenten gaan praten over hun ervaringen is geen automatisme, maar dat zou het wel moeten worden. Voornoemde is daarmee ook een impliciet pleidooi voor het weer (gedeeltelijk) invoeren van de docent als 'meewerkend voorman’.

### Reflectief leren

De ingeslagen weg om met de persoonlijke ontwikkelpunten aan de slag te gaan, blijft ook in dit onderzoek naar identiteitsontwikkeling te veel hangen op pretenties. ‘Persoonlijke ondersteuning’ haakt niet aan op de totale (identiteit) ontwikkeling van de student, docenten kennen studenten niet echt in hun behoeftes. Ze maken telkens weer ‘opnieuw’ kennis met de studenten waardoor voor studenten het onderwijs gefragmenteerd aanvoelt.

Gebleken is dat wanneer er aan de voorkant van het proces niet (zeer) veel tijd wordt besteed aan de vragen wie ben ik, wat kan ik, wat wil ik (bird in the hand) dat het vaak gebeurt dat het idee ( in dit geval product/dienst) dat moet worden uitgewerkt niet op de identiteit van de betrokkene aanhaakt. Regelmatige terug verwijzing naar de 5 principes van Sarasvathy lijken een goed middel om (met zachte dwang) ervoor te zorgen dat de lerende telkens weer opnieuw dichtbij zichzelf blijft.

Als het onderwijsproces niet op (constante) reflectie wordt ingericht, dan is het risico levensgroot dat onze – natuurlijke – neiging tot vermijden telkens en opnieuw weer de overhand krijgt en (ook de docenteigen) grenservaringen niet kunnen worden doorgewerkt en daarmee het bedoelde effect, dat krachtig leren beoogd, geheel missen. Vluchtgedrag was er in deze casus veelvuldig, ook van de betrokken docenten. Ook in deze casus kregen de grootste monden weer de meeste aandacht en kon de stillere student te makkelijk wegduiken. Opmerkingen als 'aan mijn lijf geen polonaise’ werden veelvuldig gehoord.

Een intrinsiek aangezet persoon is in staat om zichzelf te sturen en naar elk willekeurig doel toe te bewegen, we kennen hiervan allemaal de voorbeelden. Misschien is het bij het faciliteren van feedforwardprocessen[[4]](#footnote-4), dat een taak is van het onderwijs dat zich richt op identiteitsontwikkeling, wel de grootste opdracht om (zo lang mogelijk) van een eindoordeel (vaak outputgestuurd) weg te blijven.

### De rol van de docenten

Wat in deze casus ook zichtbaar werd, is dat docenten zich vaak individueel verantwoordelijk voelen voor wat als een constructiefout in het onderwijssysteem wordt aangemerkt. Docenten zijn (deels onbedoeld) geïnfecteerd met het ‘reproductievirus’. Als de studenten hun docenten maar nadoen dan zijn ze geslaagd en dit is dan weer de keerzijde van het eerder genoemde ‘docent als voorman’. Wanneer je studenten echter weet te enthousiasmeren, weten ze zelfstandig onwaarschijnlijk veel meer kennis te verwerven en doen ze vier keer zo veel in een kwart van de tijd. Het grootste deel van de tijd waren de docenten bezig met afleidingen en niet met waar het in het dialogisch leren om gaat, namelijk het in gesprek op zoek gaan naar betekenis en zichtbaar maken van wat de gedachtegang is en de ander de besluiten te laten nemen.

Praten over de geringe bijdrage die je als docent levert aan de identiteitsvorming van studenten is geen automatisme en wordt als (fundamentele?) bedreiging ervaren. Reproductief aanleren is namelijk veel overzichtelijker dan dialogisch leren, waarbij de uitkomst niet te voorspellen valt. Dit werd nog eens extra duidelijk toen de onderzoeker de studenten heeft gevraagd wat individuele docenten van het gehele team hebben bijgedragen aan hun identiteitsvorming.

Alle 69 derdejaarsstudenten werden gevraagd hun docenten te beoordelen op 7 aspecten met betrekking tot arbeidsidentiteitsontwikkeling, te weten:

* uitgesproken stijl van leidinggeven;
* open/transparant;
* vakvrouw/vakman;
* identiteitsontwikkeling;
* discontinue ervaringen;
* verbindingen leggen;
* onderzoekend leren.

Uiteindelijk hebben hier helaas maar 16 studenten op gereageerd. Hoofdzakelijk betrof dit studenten die er qua cijfer goed voorstonden en die (deels ook) niet bang hoefden te zijn dat hun reactie repercussies zouden kunnen hebben. Enkele studenten gaven aan ‘enquête moe' te zijn. De volgende cijfers zijn dan ook indicatief. Iedere student kon per docent maximaal 10 punten verdelen over de 7 aspecten. Iedere docent kon dus minimaal nul en maximaal 10 punten toegekend krijgen verdeeld over de zeven aspecten en met 70 punten in het totaal. Gemiddeld kreeg elke docent 39,9 punten toegekend over alle arbeidsidentiteitsaspecten met een standaarddeviatie van 34,8 punten. Een verklaring daarvoor is dat sommige docenten veel meer contacturen hadden met studenten dan anderen.

Logisch doorredenerend kon ieder aspect minimaal 0 en maximaal 280 punten toegekend krijgen (als alle studenten 1 aspect maximaal waardeerden). Gemiddeld kreeg elk aspect 103,8 punten toebedeeld met een standaarddeviatie van 46,2 punten. Een verklaring daarvoor is dat de studenten niet bekend waren met identiteitsontwikkeling en ze gewend waren aan een traditioneel curriculum, waarbij docenten de studenten vertellen wat de oplossing van een bepaald probleem is. De waardering van de verschillende aspecten lijkt hierbij aan te sluiten. Studenten waardeerden de volgende twee aspecten bij de docenten met meer dan de helft van het maximaal te behalen punten: vakmanschap en concreetheid in begeleiding. Het aspect identiteitsontwikkeling scoorde het op een na het laagst (met 47 van de maximaal 280 punten per aspect) met 11 van de 26 docenten die beperkte waardering kregen van studenten. Het is echter maar de vraag in hoeverre de studenten bij meting de aspecten correct hebben geïnterpreteerd.

Het lijkt erop dat de docenten in onvoldoende mate konden beschikken over de vaardigheden die nodig zijn in de rol van de (zelf)reflectieve coach (die het gesprek op gang kan brengen en kan houden). Binnen het huidige onderwijssysteem worden docenten niet opgeleid om een effectieve dialoog aan te gaan en gaande te houden. Bij navraag wat docenten onder loopbaandialoog verstonden waren de verhalen zo uiteenlopend dat er geen verbanden konden worden achterhaald.

Samengevat zagen we bij docenten veelvuldig terug wat we bij studenten juist niet willen zien, namelijk: Dialoog vermijdend gedrag. In ieder geval waren de docenten niet vasthoudend genoeg in het telkens weer grenservaringen opwerpen waar de studenten weer mee verder konden. Je kunt je hierdoor afvragen of de docenten op het effectief voeren van de dialoog zelf wel voldoende leermeester zijn.

## 4. Is de locatie BINK36 erin geslaagd een ondernemende houding bij de studenten aan te zetten en vast te houden?

Nee, niet automatisch. In de Bink werd achteraf de perfecte lege ruimte geconstrueerd, waar volgens de docenten van alles zou kunnen gebeuren. Toch gebeurde er niet zo veel, omdat er aan het begin op de ervaringskant relevante elementen ontbraken. Vooral de vraag “wat betekent dit nu voor jou persoonlijk?” werd nauwelijks gesteld. De lege ruimte kon (achteraf) niet anders dan vermijdend gedrag opleveren. De enige manier om te overleven in een situatie die volstrekt onzeker is, is namelijk door die te vermijden. Zo is ook gebleken. Een lege ruimte is zeker een leuke aanzet om tot een eerste kennismaking met ondernemerschap te komen, maar hij moet vervolgens snel gevuld worden met zinvolle ervaringen. Over de inrichting ervan moet dus van tevoren worden nagedacht. Snelle opvolging van ervaringen is daarbij ook nodig, al was het alleen maar om verveling te voorkomen.

Ook bij zelfsturing is adequate begeleiding nodig. Primair belang voor iedereen in de organisatie is daarbij om zicht te hebben op de onderdelen van de zelfsturingscyclus. Het begeleiden van zelfsturingsprocessen begint met het stellen van doelen. Vervolgens wordt de handelingsruimte concreet gemaakt, zodat actie kan worden ondernomen om concreet resultaat te verkrijgen.

# Aanbevelingen ter verbetering van de CEB

Uit alle voorgaande resultaten kunnen de volgende aanbevelingen worden geformuleerd ter verbetering, weer met referentie aan de zes vragen van Lodewijks (1993) en de acht kwaliteitscriteria van Simons (1998) uit tabel 1.

Simons 3: Te veel informatie aangeboden?

‘Less is more.' De docenten wilden veel te veel, dit geldt ook voor de (te) uitgebreid beschreven opdrachten. Alleen al achter de vijf begrippen van Effectuation kwam ‘een wereld van verhalen los’ die met meer aandacht veel beter had kunnen worden uitgewerkt en op individueel studentniveau had kunnen beklijven.

## Simons 5: Gemeenschappelijke betekenis construeren

Leren doe je in de krachtige leeromgeving samen; kennisconstructie vindt dan plaats in wederkerigheid. Met de dialoog als fundament als basis voor de ontwikkeling, is er niet een enkele waarheid die voorbehouden is aan de docent. Het huidige, veelal eendimensionele onderwijs, heeft onvoldoende tools om af te kunnen stappen van het reproductief leren. Voor feedforward of betekenisgericht leren, dienen docenten andere tools aan te leren. Betekenisgeving start met het onder ogen zien dat we nog steeds reproductief lesgeven om vervolgens op zoek te gaan naar nieuwe betekenis; en wel in die volgorde. Geef in kleine groepjes veel individuele aandacht, werk op een open vloer zodat je ook je collega’s kunt zien werken. Ga groepsdiscussies aan, ook in het bijzijn van studenten en ook over jouw eigen waarden als docent. Het zijn vaak jouw (intense) verhalen waar studenten bij aan kunnen haken, die vervolgens kunnen helpen bij het vinden van common ground.

Oplossingsrichtingen naar dialogisch leren kunnen zijn: dat meer docenten op het vak worden ingezet, de vakken zwaarder gemaakt worden (12 ECT) en de ontwikkeling ervan mogelijk over een wat langere tijd uitgesmeerd kan worden. Er kan minder gefragmenteerd gedacht worden en meer integratie met andere vakonderdelen is dan gewenst (denk aan communicatievaardigheden, stages). De docenten suggereren zelf open werkruimten waar ze elkaar kunnen zien en de introductie van intervisie- en casuïstiekbesprekingen als verbeteringen.

## Lodewijks 4: Coachingelementen

Blijf in de buurt als er wordt uitgevoerd, want dan komt het er voor jou als coach op aan om just in time informatie aan te bieden.

## Lodewijks 5: Navigatie langzaam maar zeker overlaten

* Besteed in gesprekken met de studenten erg veel tijd aan het stellen van doelen en het maken van keuzes. De voor de student goede keuze is de (eigen) gemotiveerde keuze. Volg als docent zelf ook lessen in kritisch denken.
* Organiseer (veel) grenservaringen, ook voor jezelf. Laat als docent zelf eens zien waar je echt staat en wat je drijft.
* Reflecteer constant op output en denk niet te snel dat de student begrijpt wat jij bedoelt, dat doet hij namelijk niet (automatisch). Laat hem proberen ‘de bal aan je voorbij te spelen’. Dat lukt hem echt niet gelijk en dat hoeft ook niet, je bent als docent immers niet voor niets als kennisdomein aangenomen.
* Blijf als coach in de buurt en hou je gedeisd, praat minder in plaats van meer, ook in het belang van de groei van de ander. Blijf op je handen zitten, waarmee wordt bedoeld dat je niet direct in de ‘voordoen’ modus springt.
* Doe het eens voor, maar zeg niet gelijk weer alles voor als je herhaling verwacht. Sta ook jezelf toe telkens weer opnieuw te beginnen. Onderweg gaan doe je samen, in gesprek gaan ook.

## Lodewijks 6: Gericht op de ontwikkeling van de eigen bekwaamheid

Zelfsturend zijn met aandacht voor de dialoog met jezelf en de omgeving, is een nastrevenswaardig doel van het hbo-onderwijs. Als er dan toch wordt geïnvesteerd in docentontwikkeling, laten we dan inzetten op het collectief leren door middel van de blijvende dialoog. We hebben echt geen flauw idee hoe docenten zelf een interne dialoog voeren, hier is ook nog nooit onderzoek naar gedaan. Tijdens curriculumdiscussies praten docenten vaak over beoordeling van studenten, maar beperkt over de vraag: hoe brengen we nu een betekenisgericht leerproces op gang?

## Samengevat

Samengevat bestaat de rol van de docent in het zelfsturend doceren en collectief leren van ondernemendheid uit vijf kerntaken:

* oplopen (er zijn);
* uitdagen (tot het stellen van doelen en het maken van keuzes);
* vasthouden (op commitment);
* en loslaten (maar niet te vroeg en niet te laat).
* blijven (open)vragen stellen

# Discussie

Reflecterend op de gekozen instructievormen, het gegeven onderwijs, het resultaat en de aanbevolen verbeteringen, ontstaat de behoefte om antwoord te geven op de vier afsluitende vragen van Meijers. De vragen zijn vooral bedoeld om de brug te slaan naar een breder onderwijskundig perspectief en de plek die het aangaan en houden van dialoog daarbinnen heeft.

* Moet zelfsturing in het hoger onderwijs worden nagestreefd?
* Wat doet huidige onderwijs in het begeleiden van zelfsturing?
* Kun je ondernemendheid ontwikkelen zonder de dialoog?
* Is zelfsturing aan te leren?

## Moet zelfsturing in het hoger onderwijs worden nagestreefd?

Medewerkers komen steeds vaker na hun opleiding terecht in beroepen waar nieuwe ontwikkelingen plaatsvinden die voor hun opleidingsinstelling nog niet eerder bekend waren en waar tijdens hun opleiding dus ook geen aandacht aan is besteed (De Bie, 2003). Organisaties zitten bovendien in toenemende mate verlegen om medewerkers die een betekenisgerichte en toepassingsgerichte leerstijl hanteren, oftewel: die zichzelf kunnen sturen in hun leren op de werkplek. Diekstra (2009) beschrijft zelfsturing in de onderwijskundige context als ‘zelf richting kunnen geven aan je leven, waardoor we in staat zijn situaties te beïnvloeden om bepaalde doelen te bereiken.’ 'Het hoger beroepsonderwijs leidt op voor de praktijk, dus de aandacht voor zelfsturing is een doel wat zonder twijfel moet worden nagestreefd, zeker in de praktijk waar wordt verwacht dat je veel dingen zelf moet ondernemen', aldus Meijers.

## Wat doet het huidig onderwijs in het begeleiden van zelfsturing?

Het gaat bij zelfsturing én bij leren om doelen te stellen, handelen, hierop reflecteren, bepalen wat je hebt geleerd en of/hoe dit je doelstellingen beïnvloedt, om vervolgens opnieuw te bedenken hoe je gaat handelen. Dit proces geschiedt door middel van een interne en externe dialoog. Harms (2010) noemt dit 'leren in de vorm van het faciliteren van feedforwardprocessen'. Het huidige onderwijs is nog nauwelijks ingericht op feedforwardprocessen en docenten zijn er niet of nauwelijks op getraind (Meijers, 2015).

Dat zelfsturing vanzelf zou gaan is een nog steeds veelgehoorde misvatting (Bolks & Van der Klink (2011). Bij druk of een aanval die aan de grenservaring is gekoppeld, is de eerste automatische reactie: vermijden. Dat zagen we al terug in eerdere beschrijvingen. De benodigde rolwisselingen die op dat moment van docenten mogen worden verwacht zijn echter geen automatismen. Dit effectief anticiperen op de grenservaringen van de ander moet methodisch worden aangeleerd, ook in het gedrag van docenten. Het aanzetten en houden van de dialoog is binnen docentopleidingen nauwelijks onderwerp van gesprek.

'Goed functionerende studenten staan – net als goed functionerende docenten – eigenlijk bijna altijd open voor hun maatschappelijke en professionele context en deze eigenschap lijkt ook weer te modereren met doelgerichtheid. De student herkent zichzelf in de context, vormt zichzelf een idee en begint "met wat wind onder de vleugels" – en in de nabijheid van de docent met het maken van een eigen conceptueel raamwerk (goalsetting). In de praktijk betekent "onderweg gaan naar een doel" dus eigenlijk gewoon samen beginnen en bij elkaar in de buurt blijven. Het gaat hierna bij docenten bijna altijd mis omdat er te weinig tijd wordt ingeruimd om dit proces goed op te volgen. Opvolgen betekent in gesprek gaan en blijven' (Hensel, 2015).

## Kun je ondernemendheid ontwikkelen zonder de dialoog?

Identiteitsontwikkeling gericht op zelfsturing dient in haar fundament te worden geholpen door het aanleren van zowel de interne als de externe dialoog. Dan gaat het er in essentie over hoe je verhaal zich verhoudt ten opzichte van de verhalen van anderen. In de spiegel van jezelf en anderen krijgt een verhaal pas waarde en wordt de identiteit gevormd.

Met elkaar oplopen over een brug die je samen bouwt (Meijers, 2015) en het goede voorbeeld geven kost tijd, veel tijd en het vergt het expliciete commitment om met elkaar ‘op reis’ te willen gaan. Op reis gaan houdt ook in dat je als lerende student en docent beiden accepteert dat je nog niet precies weet waar je uitkomt en dat het ‘dieper leren’ bijna altijd verloopt via grenservaringen die voor beiden soms een beetje pijn kunnen doen.

## Is zelfsturing aan te leren?

Zelfsturing is zeker aan te leren. Het lijkt aan de buitenkant eigenlijk nog het meest op liefdevol ouderschap, dat wil zeggen een combinatie van grenzen stellen en ruimte geven (Meijers, 2015). Dit onderzoek maakte eerder al duidelijk dat begeleiding (als de keuze voor de dialoog is gemaakt) bij het aanleren van zelfsturing ontegenzeggelijk nodig is en dat het (soms langdurig) geven van het goede voorbeeld hierbij belangrijk is. Een keer het goede voorbeeld geven is zeker niet voldoende om het proces van wederkerigheid aan te zetten en vooral niet om het aan te houden. Hiervoor zijn langdurige commitment, veel contactmomenten en veel gesprekken nodig.

Als je ondernemendheid wilt ontwikkelen, maar je biedt geen echte dialoog aan, dan lukt het de studenten niet en vallen ze bijna zonder uitzondering terug in consumerend gedrag. De remedie is niet traditioneel lesgeven, maar samen oplopen, uitdagen, het commitment vasthouden en – tijdig – loslaten (als de student het stuur in handen kan houden). Identiteitsvorming is binnen het hoger onderwijs echter hooguit gefragmenteerd ingezet en het lijkt nergens door alle vier de jaren van het curriculum goed te zijn ingebed. Bij discussies over het ontwikkelen van onderwijs lijkt het er bijna altijd om te gaan dat het begrip 'kwaliteit' wordt gedefinieerd aan de output van het product in plaats van dat het gaat over voorwaarden die nodig zijn voor de identiteitsontwikkeling.

## Breder onderwijskundig perspectief

De aandacht voor houdingsaspecten, het zwaarst beoordeelde onderdeel in deze casus, werd door docenten uiteindelijk als eerste losgelaten en aan de peers overgelaten. Veel van de (traditionele) outputvariabelen blijken eenvoudig te kunnen worden vastgesteld en geven ‘houvast’. De proceselementen rond zelfsturing en het aangaan en gaande houden van de dialoog, bleken daarentegen bij navraag bij de betrokken docenten veel lastiger te kunnen worden benoemd. De vraag wat nu precies het gewenste gedrag was dat docenten van de studenten op het onderwerp ondernemendheid terug wilden zien, werd nergens echt concreet beantwoord. In de beoordeling van gedragingen van studenten liepen de meningen tussen docenten onderling telkens ver uiteen, bleek uit de nabesprekingen. Vaak bleef het in de eindbeoordeling bij het hebben van een ‘goed onderbuikgevoel’. Overeenkomstig tussen docenten was wel dat ze vonden dat studenten moeten kunnen worden gehouden aan de door henzelf gestelde doelen en dat de voortgang ook op de ‘minder concrete zaken’ afdwingbaar zou moeten kunnen zijn.

Moeten er fixed criteria zijn, welke opties zijn dan de goede?

Regels aan de dialoog

Als de docenten wordt gevraagd wie van hen de dialoog belangrijk vindt, steken ze allemaal de vinger op (klein onderzoekje tijdens toets symposium 2015, zie logboek). Maar in een experiment tijdens de cursus Pedagogisch-didactische vaardigheid werd onderkend: als het om dialoog in uitvoering gaat, geeft bijna niemand thuis. Als het om hoor en wederhoor gaat zijn we als docent, bijna niemand uitgezonderd, slecht in staat om ons aan de regels van een dialoog te houden. Als er wordt gedrukt op pijnpunten is de eerste reactie van ons allemaal om te vermijden. Rolwisselingen en wisselingen van (leiderschaps)stijlen kunnen maar matig worden toegepast.

Observaties tijdens de vele discussies lieten zien hoe moeilijk het was om de ‘gespreksregels’ van de dialoog te volgen, waarmee wordt bedoeld;

* het uitstel van het oordeel, luisteren met het doel te begrijpen;
* het verwelkomen van een nieuw gezichtspunt;
* het spreken met passie en het stellen van de vraag;
* de open vraag en nog eens een open vraag.

Tegen de achtergrond van dit (dialogisch) perspectief was het opvallend hoe snel docenten telkens terugvielen in oud gedrag (voorzeggen, oordelen dat iets niet juist is, et cetera). Hier is exemplarisch beeldmateriaal van voorhanden (zie logboek). Gesteld kan worden dat docenten onbewust, onbekwaam zijn in het voeren van de dialoog. Is dat misschien omdat ze zelf (als betere studenten van de klas) de stevige exponenten zijn van het reproductief leren?

## Dialoog met beleid integreren in het onderwijs

Stel dat de uitvoering van deze casus (in termen van krachtige leeromgeving) wel geslaagd was geweest, dan nog kon je je afvragen of een enkele module ‘het verschil’ zou kunnen maken bij studenten waar het identiteitsbeïnvloeding betreft. Eerder werd deze casus op de beïnvloeding van de identiteit pretentieus genoemd. Dit onderzoek onderschrijft dat krachtig leren niet geïsoleerd in het curriculum kan plaatsvinden. Het vereist een ‘totaalaanpak’ die in de genen van de betrokkenen moet zitten wil het effect hebben. De meest duidelijke statement over het belang van de gemeenschappelijke aanpak werd gegeven door kenniskringlid van het lectoraat Pedagogiek van de beroepsvorming Tim Hoppen die opmerkte dat: 'Wanneer de houding niet volledig in het curriculum is geïntegreerd, op alle vier de jaren, je er maar beter helemaal van af kunt blijven.'

Als identiteitsontwikkeling echt serieus genomen wordt, dus als we menen dat aandacht een integraal onderdeel uitmaakt van een curriculum, dan moeten de woorden 'praktijkgericht', 'dialoog' en 'eigenaarschap' nu eindelijk expliciet onderdeel gaan uitmaken van het commitment tussen docenten. Niet langer kunnen zij het dan alleen prediken en denken dat ze het al kunnen, ze moeten het dan eerst gewoon maar eens gaan doen. De handboeken zijn immers voorhanden.

Eigenlijk is de keuze voor een dialoog daarmee ook gelijk de visie op leren. Als deze visie er nog niet is, is de kans overigens levensgroot dat discussies rond onderwijsuitvoering telkens weer polariseren met alle gevolgen van dien (zie logboek). Het begint dus met de vraag: wat willen we als docentteam zijn? Een opleidingsinstituut dat wel of geen expliciete bijdrage levert aan identiteitsontwikkeling? De beantwoording van deze startvraag kan een hoop schelen in de vervolgdiscussies die volgen over het hoe.

## In dialoog leren

Bij de dialoog gaat het om elkaar te gunnen naar elkanders verhaal te luisteren en je best te doen om de ‘andere kant’ te willen begrijpen. Impliciet zijn de uitkomsten van dit onderzoek daarmee een pleidooi geworden om elkaar te ontmoeten, om naar elkaar onderweg te gaan. Dit onderweg gaan begint met expliciet en zichtbaar bewegen, en door het stellen van de vraag om verduidelijking en zonder daarbij (direct) een oordeel uit te spreken. In dialoog gaan met onze omgeving moeten we als mens aanleren, misschien wel door af te leren klakkeloos aan te nemen wat ons wordt voorgeschoteld. Hoor en wederhoor, het stellen van de wat-, als- en omdatvragen blijken geen automatismen omdat die binnen reproductieve omgevingen nauwelijks een nut dienen.

Aanleren van het aanzetten en houden van de dialoog vindt plaats door te starten met het opdoen/verwerken van je eigen (grens)ervaringen, ervaringen waarbij je je eigen (verdiepte) verhaal construeert met de bedoeling om dit vervolgens telkens weer te reflecteren aan het verhaal van de ander. Career writing[[5]](#footnote-5) en een begin maken met een pilot voor docenten kan een hulpmiddel zijn bij het aanleren van betekenisconstructie (Lengelle et al., 2015). In dit kader citeert de onderzoeker ook A. Garabal (2015) die heeft laten zien dat ook het aanleren van technieken uit ‘The art of hosting’ & Participatory leadership[[6]](#footnote-6) goed van pas kunnen komen voor hen die als professional met betekenisgeving bezig zijn en willen leren in het voeren van dialogen.

De praktijk laat zien dat competentiegerichte aansturing vaak als instrument wordt gebruikt om elkaar te wijzen op verbeterpunten door het geven van feedback. In termen van dialoog leidt feedback niet automatisch ergens toe. Bezig zijn in een proces waar de dialoog uitgangspunt is, is uiterst delicaat. Het gaat in de dialoog niet om feedback (wat vaak vertrekt vanuit een oordeel), maar het betreft een gesprek van wederkerigheid dat fundamenteel los staat van het oordeel. De dialoog heeft dan ook niets te maken met gestandaardiseerde processen die vaak gericht zijn op corrigerend optreden. De dialoog vertrekt veel eerder vanuit de perceptie dat onze onderlinge meningen mogen verschillen.

## Dialoog en goalcommitment bij kritisch succesvol gedrag

De dialoog aangaan leer je dan ook niet met feedbackcursussen. Uit meerdere gesprekken die er met docenten en studenten hebben plaatsgevonden, kan worden afgeleid dat de individuele groeibehoeften (die telkens het vertrekpunt vormden in de dialoog) meestal niet aansloten bij de (context)sturing die er vanuit de organisatie plaatsvond. Terwijl juist hier de dialoog en het goalcommitment samen van belang waren (Locke&Latham, 1990).   
Het doelcommitment zit geëvolueerd bij mieren in het DNA, maar bij mensen niet. Bij ons moet het ontstaan door een iteratief proces van natuurlijke afstemming en door los te komen van het reproductief leren. De start van betekenisvorming begint hier, zoals eerder aangegeven, dus gewoon bij de ontmoeting.  
  
We nemen het elkaar als docenten vaak kwalijk dat we onderling verschillende behoeften hebben naar persoonlijke groei. Juist door elkaars talenten te bevestigen, maak je de stappen die nodig zijn voor een effectieve identiteitsontwikkeling. Alleen met competenties bezig zijn zonder aandacht te hebben voor kennisverwerving, leidt zeker ook tot chaos en dat moeten we niet willen. Het moet juist gaan om de samenhang tussen die onderdelen: vaardigheid, kennis en attitude. In de praktijk betekent het dus juist absoluut dat we eisen moeten stellen aan wat we (op kennis, houding en vaardigheden) terug willen zien bij de student, alleen hoeft de weg ernaartoe niet te verlopen via standaardisaties waar we maar al te snel voor kiezen.

Over kritisch succesvol gedrag mogen wij als docenten in onze beeldvorming onderling best verschillen. Het betreft namelijk betekenisgeving en dat haakt weer aan op welk talent je als docent graag ingezet wilt worden. Wat kritisch succesvol gedrag is, begint met het stellen van ontwikkeldoelen, met als uitvloeisel ook hier uiteindelijk het goalcommitment. Visies op betekenisgeving verschillen per persoon, dit is een gegeven en daar dienen we ons bij neer te leggen. Waar het in de dialoog tussen docenten onderling over zou kunnen gaan, is het gezamenlijk beantwoorden van de vragen: wat verstaan we nu onder leren, wat vinden wij een goede student, wat willen wij terugzien bij de professional die we afleveren en hoe zet jij jouw en ik mijn talent daarvoor in?

## Dialogisch leren, een weg naar transformeren?

De dialoog is dus ook niet het wijzen van de beschuldigende vinger naar een ander die niet reflectief zou zijn. Het is het aangaan en houden van het gesprek, niet meer dan dat. Het begint met definiëren bij jezelf waar je affiniteit mee hebt om vervolgens in gesprek te gaan over hoe jouw talenten weer aansluiten bij die van een ander. 'Betekenisgeving' is daarmee, volgens Hensel (2015) dan ook meer een heterogeen dan homogeen begrip.   
In betekenisgericht (dialogisch) leren is er geen sprake van goed of slecht.   
Professionals en managers zijn goed in "single loop" leren (problemen oplossen, fouten in processen en van anderen corrigeren op basis van geaccepteerde normen en waarden).  
Voor ‘double loop’ leren waar het gaat om het fundamenteel (in gesprek met jezelf en anderen) doordenken van je eigen bijdrage aan het geheel, het doordenken van de onderliggende normen en waarden, het leren van fouten en kritische reflectie (Argyris , 1991) is de gemiddelde docent als eerder werd geconstateerd uitermate slecht toegerust.

Echte transformatie, een cultuurverandering, naar betekenisgericht leren en naar wat wordt bedoeld met de dialogische leeromgeving van Meijers et al., vindt pas plaats als je meerdere meningen naast elkaar kunt (blijven) houden en het oordeel weet uit te stellen en door besluiten te laten waar ze horen, bij de identiteit, de persoon zelf.   
De dialoog is dan niet gericht op acceptatie, maar op het begrijpen van de verschillen tussen opvattingen. Iets bekijken vanuit 'multiperspectief' (Hensel, 2015) begint dan ook met het kijken naar elkanders bezwaren. Zoals de dialoog nu vaak wordt aangegaan is het niet zelden een poppenkast waar meerdere monologen naast elkaar worden gevoerd. Hier is van een echte dialoog natuurlijk geen sprake. De dialoog is namelijk ook een kwestie van onderhandelen over de begrippen die we willen hanteren. Die begrippen haken weer aan op het perspectief waar je met elkaar voor kunt gaan. Sceptici worden nu vaak gedefinieerd als ‘malloten of asocialen’, maar zelden wordt de vraag gesteld: hoe krijg ik ze nu (met wederzijdse overeenstemming) mee in andere perspectieven?

In de dialoog wordt een begrip niet zomaar omarmd, maar krijgt het in het gesprek weer opnieuw betekenis, namelijk dat van je samen. Je moet dus wel bereid zijn om het gesprek aan te (blijven) gaan. Momenteel is 'het voeren van de dialoog' binnen de hogeschool een leeg begrip. Er wordt een hype gevolgd zonder dat we snappen waar het om gaat. Er zijn zeer veel bezwaren tegen competentiegericht onderwijs die vanuit het perspectief van de individuele docent ook heel goed zijn te verklaren.

Wat leidinggevenden beter kunnen snappen is dat het aangaan en volhouden van de dialoog niet automatisch gebeurt en zeer complex is. Pas wanneer de onderlinge onderliggende dynamiek die voor deze verandering noodzakelijk is (Ten Have, 2015) wordt gesnapt, start het dialogische (diepere) leren.

*'Het maken van een goede schoen is betrekkelijk instrumenteel, hiervoor is de kennis van materialen belangrijk. De vraag die hierop volgt, hoe zet je hem in de markt, haakt vervolgens weer aan op heel andere competenties? De vraag is dan heb je die, wil je die competenties verwerven en hoe dan? (citaat Hensel)'*

Over dit soort zingevingsvragen als (onderlinge) competenties moet de dialoog ook gaan (Hensel & Sjoer, 2015). In dialoog met jezelf zijn gaat dan natuurlijk over de vraag: wat past bij mij en vind ik het leuk?

Studieloopbaanbegeleiding (SLB) en regievoering moet in de betekenisgerichte omgeving dus eerst gaan om het ontdekken van je eigen talent en om dan vervolgens onderweg te gaan naar de beantwoording van de vraag: wie heb ik nodig om mijn doelen te bereiken? Het Effectuation-model van Sarasvathy blijkt telkens weer goede aanknopingspunten te bieden om de dialoog goed vol te kunnen houden. Geconstateerd werd dat we vaak niet onderweg gaan naar elkaar, omdat we vertrekken vanuit een moralistisch oordeel, dat ons vervolgens ook weer belemmert in het nadenken wat we voor elkaar kunnen betekenen. Voornoemde discussies houden dan vaak de dialoog tegen.

## Vervolghypothese

De voornaamste conclusie uit dit onderzoek is: wanneer het gesprek in vertrouwen wordt aangegaan en de (goede) uitkomst open wordt gehouden, ontstaat er vanzelf op een natuurlijke manier ordening. Die natuurlijke ordening is overigens wat anders dan vrijblijvendheid, zoals gaandeweg dit onderzoek duidelijk zal worden. In een vervolgonderzoek zou voornoemde hypothese mogelijk interessant zijn om te onderzoeken?

# Slot

Laten we, door nieuwe betekenissen te construeren en door verhalen te maken, aanhaken op wat wij, jij en ik als docenten samen belangrijk vinden. In gesprek kunnen we onszelf en daarmee vervolgens onze omgeving van zin en betekenis voorzien. De dialoog, intern of extern, begint met het kijken naar wat er al is en wat we al met elkaar hebben, wie we zelf zijn, wat we kunnen en vooral wat we zelf willen. En als dat duidelijk is laten we dan vooral en vooreerst met het – in vertrouwen – naar elkaar toe bewegen, en ja: dat is spannend.   
Pas als we naar elkaar toe bewegen dan kunnen we een enclave vormen, een beweging als aanvulling op wat ons bekend is, het reproductief (aan)leren. Laten we die beweging naar elkaar nu gaan maken, in het belang van onszelf en de mensen die (vaak in vertrouwen en deels ook afhankelijkheid) met ons oplopen.

# Literatuur

Aa, R., Geel, van, E., Nuland, van, E. (2012). Ondernemerschap in het onderwijs. Tweemeting. Rotterdam, Ecorys.

Aarssen, J., Bolt van der L., Leseman, P., Davidse, N., Jong, de T., Bus, A., Judi Mesman, J.  
*“Zelfsturing als basis voor de ontwikkeling van het kind”* Een oriëntatie vanuit wetenschap en praktijk, Sardes Speciale Editie, nummer 9, september 2010.

Argyris, C. (1991). *Teaching smart people how to learn*. Harvard Business Review, 99-109

Argyris, C. & Schön D. (1978) *Organizational learning*: A theory of action perspective, Reading, Mass: Addison Wesley.

Bie, D. de (2003), *Morgen doen we het beter: Handboek voor de competente onderwijsvernieuwer*, Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.

Bolks, T. & M. van der Klink (2011), 'Zelfsturing gaat niet vanzelf', in: *Tijdschrift voor lerarenopleiders* (VELON/VELOV) – 32(2), pp. 4-11.

Boonstra, J. (2000). lopen over water, over dynamiek van organiseren, vernieuwen en leren, Vossinpers, Amsterdam, UvA.

Boonstra, J. (2010). Leiders in cultuurverandering. Assen: Koninklijke van Gorcum bv.

Anderson, L.W. , Krathwohl, D.R., Airasian, P.W. (2001), *Taxonomy for learning, teaching & assessing, revision of Bloom’s taxonomie of educational objectives,* New York, Longman.

Brown, G., Pierce, J.L. & Crossley, C. (2013), ‘Toward an Understanding of the Development of Ownership Feelings’, in: *Journal of Organizational Behavior*, Hoboken NJ, Wiley Blackwell, Vol. 35, Issue 3, pp. 318-33.

Bruijn, E. de, Overmaat, M., Glaudé, M., Heemskerk, I., Leeman, Y., Roeleveld, J. & Venne, L. van de (2005), 'Krachtige leeromgevingen in het middelbaar beroepsonderwijs: vormgeving en effecten', in: *Pedagogische Studiën*, 82/1, pp. 77-96.

Covey, S.R. (2004), *The 7 habits of highly effective people.* New York NY: Free Press.

Diekstra, M. (2009), 'Het belang van zelfsturing en reflectie', in: *Supervisie en coaching,* (26) 3-2009, pp. 150-153.

Engelen, A. (2002), *Coaching binnenstebuiten. Een onderzoek naar coaching van docenten door docenten* (proefschrift, promotoren: prof. dr. Th. Bergen, dr. A. Pelkmans en dr. V. Peters, verdedigd op 17 oktober 2002, KU Nijmegen).

Geurts, J., Meijers, F. (2002). Naar een nieuw pedagogisch elan in het Nederlandse beroepsonderwijs. In: Handboek leerlingbegeleiding. Alphen aan de Rijn

Harms, G.J. (2010), *Zelfsturing meetbaar maken: Gronings Instituut voor Onderzoek van Onderwijs*, Rijksuniversiteit Groningen.

Have, S. ten, W.D. ten Have en A. Huijsmans (2015) Change Competence, Routledge

Have,S. ten, W.D. ten Have en A. Huijsmans (2013) Veranderkracht. Succesvol doelen realiseren, Uitgeverij Mediawerf

Hensel, R. & Sjoer, E. (2015), *Competentieontwikkeling bij HBO docenten: de zoektocht naar verklaringen van de diversiteit van hun oordeel, als de competentieontwikkeling de docent zelf betreft en niet de student.*

Kessels, J.W.M. (2004), 'De noodzaak om aantrekkelijk te zijn voor autonome professionals', in: Methorst, J. & P. van Wijngaarden (red.), *De nieuwe professional: het belang van autonomie en persoonlijk ondernemerschap*. HRD Thema 4(1), pp. 9-13.

Kuijpers, M. (2008), 'Loopbaandialoog: over leren kiezen (en) leren praten'. In: M. Kuijpers & F. Meijers (red.). *Loopbaanleren, onderzoek en praktijk in het onderwijs* Antwerpen/Apeldoorn: Garant,pp. 241-261.

Lengelle, R. & Meijers, F. (2015), 'Career Writing: Creative, Expressive, and Reflective Approaches to Narrative Career Learning and Guidance'. In: *The Canadian Journal of Career Development.*

Locke, E.A. & Latham, G.P. (2002), 'Building a practically useful theory of goal setting and task motivation', in: *American Psychologist*, 57(9), pp. 705-717.

Meijers, F. (1995), *Arbeidsidentiteit; studie- en beroepskeuze in de post-industriële samenleving,* Alphen aan den Rijn: Samsom H.D. Tjeenk Willink.

Meijers, F. (2000), 'Zelfreflectie: makkelijker gezegd dan gedaan', in: M. Kuijpers & B. van der Heijden (red.), in: *Loopbaanontwikkeling*. HRD Thema, 1(3), pp. 21-30.

Meijers, F. & Wardekker, W. (2001), 'Ontwikkelen van een arbeidsidentiteit', in: Kessels, J.W.M. & Poell, R.F. (red.), *Human resource development. Organiseren van het leren,* Alphen aan den Rijn: Samsom HD Tjeenk Willink, pp. 301-319.

Meijers, F., Kuijpers, M. & Bakker, J. (2006), *Over leerloopbanen en loopbaanleren. Loopbaancompetenties in het (v)mbo*. Driebergen: Het Platform BeroepsOnderwijs.

Meijers, F., Kuijpers., Mittendorff, K. & Wijers, G. (2014), *Het onzekere voor het zekere, kwetsbaarheid als kracht in loopbaandialogen,* Antwerpen/Apeldoorn, Garant*.*

Lodewijks, J.G.L.C. (1993), *De kick van het kunnen: over arrangement en engagement bij het leren* (inaugurele rede Katholieke Universiteit Brabant), Tilburg: mesoConsult.

Sarasvathy, S. (2007), *Elements of Entrepreneurial Expertise*, Northampton MA, USA, Edward Elgar Publishing Inc.

Senge, P. (1990). The fifth discipline. New York: Double Day.

Simons, P.R.J. (1997). *'Ontwikkeling van leercompetenties'*,in: *Opleiding en Ontwikkeling*, 9, pp. 17-20.

Simons, P.R.J. (1993). *Constructive learning: the role of the learner*. In T. Duffy, J. Lowyck, & D.H. Jonassen (Eds.), Designing environments for constructive learning. Berlin: Springer.

Valcke, M. (2010), *Onderwijskunde als ontwerpwetenschap. Een inleiding voor ontwikkelaars van instructie en voor toekomstige leerkrachten,* Gent: Academia Press.

Winters, A., Meijers, F., Lengelle, R. & Baert, H. (2012), 'The self in career learning: An evolving dialogue', in: Hermans, H. & Gieser, T. (eds.), *Handbook of dialogical self theory,* Cambridge University Press, Cambridge UK, pp. 454-460.

1. De Corte (1990) definieert krachtige leeromgevingen als omgevingen die zodanig zijn ingericht dat de leerprocessen worden uitgelokt die nodig zijn om de beoogde leerresultaten te bereiken. Die beoogde leerresultaten bestaan uit het flexibel en met inzicht kunnen hanteren van een goed georganiseerd kennisbestand, heuristische methoden en metacognitieve vaardigheden. [↑](#footnote-ref-1)
2. Alleen voor vervolgonderzoek mogen beelden en geluidsbanden worden vrijgegeven. [↑](#footnote-ref-2)
3. Groep van met elkaar bekende leeftijdgenoten of collega's die gemeenschappelijke gedragscodes hebben en die voor elkaar de basis van sociale vergelijking vormen, waaraan oordelen over slagen of falen worden ontleend.  [↑](#footnote-ref-3)
4. Feedforward benadrukt gewenst en positief gedrag in de toekomst. Dat wil zeggen dat je vooraf aangeeft welk gewenst gedrag je van de ander verwacht, gericht op een taak of situatie in de (nabije) toekomst. Daarmee leg je de focus op hoe iemand het in de toekomst gaat doen en niet over hoe het in het verleden is gegaan.  [↑](#footnote-ref-4)
5. 'A narrative approach to career guidance that aims to help address the challenges that require self-direction.' [↑](#footnote-ref-5)
6. The Art of Hosting is an approach to leadership that scales up from the personal to the systemic using personal practice, dialogue, facilitation and the co-creation of innovation to address complex challenges. [↑](#footnote-ref-6)