

Professionaliteit en professionele ruimte als uitdaging in het HBO

Gespreksnotitie opgesteld t.b.v. hogescholen

Henk Mulders

Voorzitter college van bestuur Hogeschool Edith Stein/ Expertis Onderwijsadviseurs

1. Vooraf

Deze gespreksnotitie gaat over professionaliteit en professionele ruimte voor docenten in het HBO. Het doel van deze notitie is een stimulans te geven aan het gesprek binnen de afzonderlijke hogescholen over de professionele ruimte van docenten.

De kernvraag waarop de gesprekken in de hogescholen antwoord moeten geven is naar mijn idee de volgende: *Hoe kunnen we de betrokkenheid van de docent, als individuele professional en lid van een team, bij het ontwerp en de uitvoering van het onderwijskundig- en onderzoeksbeleid -binnen de afgesproken beleidsmatige en organisatorische kaders en binnen de eindverantwoordelijkheid van het instellingsbestuur- zodanig versterken dat de gesignaleerde discrepanties en spanningen die in deze notitie worden besproken verminderen terwijl de kwaliteit van onderwijs en onderzoek toeneemt.*

De notitie heb ik op persoonlijke titel geschreven op verzoek van de onderwijsvakorganisaties en de HBO-raad. Bij het schrijven van de notitie heb ik dankbaar gebruik gemaakt van de feedback van Dr. Huib de Jong, Lid College van Bestuur Hogeschool Utrecht, Wouter van der Schaaf, senior beleidsadviseur AOb en Dr. Olaf McDaniel, managing partner CBE group.

2. Wat vooraf ging: De aanleiding

2.1 Commissie Rinnooy Kan

De Commissie Rinnooy Kan heeft in haar rapport "Leerkracht" aanbevelingen gedaan om de positie van docenten te versterken en het beroep van docent aantrekkelijker te maken. Eén van de onderwerpen waaraan de commissie aandacht besteedt is "professionele ruimte voor leerkrachten". De commissie merkt daarover op: *"Een goede leraar wil werken in een school die kwaliteit stimuleert. De leraar neemt allereerst zelf verantwoordelijkheid voor de kwaliteit van zijn werk, omdat dat hoort bij de kern van zijn beroep. Management en bestuur dragen zorg voor het scheppen van de voorwaarden waaronder dat optimaal kan plaatsvinden. Zo ontstaat een professionelere school vanuit de leraren zelf, een school die werkt vanuit een visie op kwaliteiten die uitgaat van de betrokkenheid van leraren én omgeving bij die visie. Het realiseren en onderhouden van een professionelere school vindt door en vanuit leraren plaats onder de eindverantwoordelijkheid van het schoolbestuur. Het bestuur stelt kaders vast en draagt er daarmee zorg voor dat de professionelere school er komt en blijft. Dit houdt in: werken aan goed personeelsbeleid (inclusief het recruterende van voldoende nieuw talent), het realiseren van betrokkenheid van leraren bij beslissingen over het onderwijs en de organisatie, én het zorgen voor goede afstemming met de omgeving (horizontale verantwoording)." (Rinnooy Kan, Leerkracht 2007, pag. 62)*

2.2 Convenant Leerkracht van Nederland Sector Hoger Beroepsonderwijs

Mede naar aanleiding van het rapport van de Commissie Rinnooy Kan hebben de onderwijsvakorganisaties, de HBO-raad en de minister van OCW de uitwerking van het rapport Leerkracht voor het HBO vastgelegd in het "Convenant Leerkracht van Nederland Sector Hoger Beroepsonderwijs". (Convenant Den Haag, 17 november 2008).

In dit convenant staat een aantal afspraken waaronder de volgende kernpassages over professionele ruimte van de leraar: *"Een sterkere positie van de leraar in de school begint bij de erkenning dat de leraar in de dagelijkse onderwijspraktijk over professionele ruimte moet beschikken om zijn werk goed te kunnen doen. Sociale partners en de minister van OCW onderschrijven dat beginsel en spreken af dat de positie van de leraar in de school wordt versterkt door deze professionele ruimte - de interne zeggenschap van de leraar ten aanzien van het ontwerp en de uitvoering van het onderwijskundig en kwaliteitsbeleid van de school - onderdeel wordt van de zorg van het bevoegd gezag voor goed bestuur. Professionele ruimte behelst tevens rekenschap geven over de kwaliteit van het werk (...) Voor het HBO zullen afspraken gemaakt worden over de professionele ruimte die aansluiten bij de situatie op universiteiten." (Convenant 2008, pag. 4)*

Het Convenant geeft daarnaast aan dat er een wettelijk kader komt om de professionele ruimte te waarborgen en dat een en ander zal worden uitgewerkt in een professioneel statuut.

2.3 Ronde tafelgesprek 20 mei 2009

Als een eerste uitwerking hebben de HBO-raad en de onderwijsbonden in mei 2009 een ronde tafelgesprek belegd om met elkaar over die vraag van gedachten te wisselen. Aan dat gesprek hebben enkele HBO-docenten, vakbondsbestuurders, directeurs HRM van HBO-instellingen en enkele HBO-bestuurders deelgenomen. De conclusie was dat de discussie over professionele ruimte binnen de instellingen tussen professionals en leidinggevendenden zelf gevoerd moet worden. Alleen dan kan het echt iets betekenen voor de professionals en de hogescholen. Want we spreken wel over *het* HBO of *de* hogescholen, maar dat doet geen recht aan de werkelijkheid. Er is sprake van grote differentiatie en verscheidenheid aan opleidingen. Er zijn kleine monosectorale instellingen, instellingen voor kunstonderwijs, agrarisch onderwijs en grote multisectorale instellingen, waarbinnen kleinschalig onderwijs is georganiseerd. Instellingen met internationale ambities en weer anderen die een sterke regionale functie vervullen. De verscheidenheid is groot en passend in de maatschappelijke functie van het HBO, zoals ook beschreven staat in "Kwaliteit als Opdracht" (*HBO-raad, Den Haag 2009*). En ongetwijfeld leiden grote verschillen tussen hogescholen ook tot verschillen in de mate waarin het vraagstuk van professionaliteit en professionele ruimte als een relevant issue wordt beleefd.

Zoals al opgemerkt is deze notitie bedoeld om dat gesprek binnen de hogescholen te faciliteren. Het gaat hier nadrukkelijk alleen over de professionele ruimte van docenten in relatie tot de onderwijs- en onderzoekspraktijk en niet over de professionele ruimte van medewerkers van het OBP. Het convenant beperkt zich daartoe.

3. De context van het gesprek

In vrijwel alle beroepen waarin hoger opgeleiden werken zijn discussies over professionaliteit en professionele ruimte aan de orde. Het HBO vormt daarop geen uitzondering. Zo'n discussie vindt altijd plaats in de (veranderende) context van het systeem zelf. In deze paragraaf schets ik een aantal ontwikkelingen die dienen als illustratie voor het belang van de discussie.

3.1 Karakteristieken van het HBO

Opleidingsniveau medewerkers in het HBO

In het HBO werken overwegend hoog opgeleiden. Zoals uit onderstaande tabel blijkt gaat het om 84%. En daarmee behoren de hogescholen samen met de universiteiten tot de arbeidsorganisaties met het hoogste percentage hoger onderwijs opgeleide werknemers in ons land. In het HBO werken meer hoog opgeleiden dan in de zakelijke of commerciële dienstverlening en dan in de gezondheidszorg. In het HBO werken in totaliteit ca. 34.000 personen. Het opleidingsniveau van deze medewerkers is als volgt (Vogels, Sociaal Cultureel Planbureau, Den Haag, 2006):

Tabel: Opleidingsniveau

	Percentage
WO	52%
HBO	32%
HAVO, VWO, MBO	9%
VBO, MAVO	7%

"Kennis in kaart 2008" (OCW, 2009) bevat gegevens over *het opleidingsniveau van docenten* in het HBO. Hieruit blijkt dat in 2008 50% van de docenten een wetenschappelijke opleiding heeft (3,7% is gepromoveerd) en ruim 45% een opleiding op HBO-niveau.

Institutionele ontwikkelingen

Kijkend naar het HBO van 25 jaar geleden dan is dat t.o.v. de huidige situatie bijna onherkenbaar. Dat geldt niet alleen voor het aantal instellingen (in 1983 rond de 370) of de gemiddelde omvang van de instellingen toen (indertijd waren er 200 instellingen met minder dan 600 studenten en slechts 5 met meer dan 2500), maar ook naar het aantal opleidingen (in 1983 slechts 69). Het aantal studenten was toen ca. 185.000. Nu studeren aan hogescholen ca. 385.000 studenten!

Het HBO heeft de afgelopen 25 jaar wat betreft de institutionele vormgeving een ingrijpend veranderingsproces ondergaan:

- Schaalvergroting door fusies;
- Interne (re)organisatieprocessen;
- Sterke groei studentenaantallen; sterke groei aantallen medewerkers;
- Mede door deze ontwikkelingen: cultuurveranderingen, zich wijzigende verhoudingen tussen leidinggevend en medewerkers en vormen van bureaucrativering;
- En tegelijkertijd de noodzaak om onderwijsprocessen op elkaar af te stemmen en te vernieuwen en de onderzoeksfunctie verder te versterken.

Kennisinstellingen

Maar nog ingrijpender is de kwalitatief inhoudelijke ontwikkeling geweest. Met de invoering van de WHW kwam er één wet voor HBO-instellingen en universiteiten. Hogescholen verwierven dezelfde autonomie als universiteiten en ook op HBO-instellingen werd het begrip Academische Vrijheid van toepassing. Het was een volgende stap in de ontwikkeling van de hogescholen tot kennisinstellingen.

Drie belangrijke componenten hebben aan de ontwikkeling tot kennisinstellingen krachtig bijgedragen:

1. De hernieuwde opzet van de opleidingsstructuur. De invoering van het Bachelor Master systeem heeft voor het gehele onderwijs de herkenbaarheid en de doorstroommogelijkheden versterkt. Bovendien heeft de professionele master nu een duidelijke plaats in het onderwijsbestel gekregen.
2. De ontwikkeling van toegepast onderzoek in het HBO is sterk bevorderd door de invoering van lectoren en de toenemende deelname aan kenniskringen verbonden aan lectoraten. Lectoraten die door praktijkrelevant onderzoek bijdragen aan de innovatiekracht van de beroepspraktijk, maar eveneens aan de innovatiekracht van de instellingen.
3. Vrijwel alle HBO instellingen zijn de laatste jaren actief in de ontwikkeling en uitvoering van een personeelsbeleid gericht op verdere verhoging van het opleidingsniveau van het personeel. Zo voeren veel instellingen een gericht beleid om het aantal promovendi te verhogen. Daarnaast is kennisontwikkeling in het samenspel tussen onderwijs, onderzoek en maatschappelijke dienstverlening binnen veel instellingen thema in professionaliseringstrajecten van docenten.

Kortom: 25 jaar geleden hadden HBO instellingen nog de karakteristieken van scholen voor voortgezet onderwijs. Nu zijn de hogescholen onverbreekelijk onderdeel van het hoger onderwijs en wordt het HBO ook -en terecht- afgerekend als hoogwaardige kennisorganisatie.

Het is niet vreemd dat mede onder invloed van deze ontwikkeling medewerkers soms het gevoel hebben te hebben ingeboet aan betrokkenheid en zeggenschap, aan professionele ruimte, juist waar het gaat om het primaire onderwijsproces.

Andere bestuurlijke verhoudingen

Al hebben instellingen van hoger onderwijs een grote mate van autonomie, ze werken echter wel binnen de grenzen van de bekostiging en accreditatiekaders. Instellingen ondervinden immers direct financiële consequenties van slechte studierendement en accreditatie is een voorwaarde om een opleiding voor bekostiging in aanmerking te laten komen. Studeerbaarheid van programma's, samenhang in het curriculum, de kwaliteit van toetsing, een goed werkend systeem van kwaliteitszorg, zijn wezenlijke elementen in het systeem van accreditatie. Dat zijn dus voor besturen van instellingen belangrijke kaders voor hun beleidsbeslissingen. Die beleidsbeslissingen kunnen en zullen op het niveau van de opleidingen en de docenten invloed hebben op de (beleefde) professionele ruimte.

3.2 Kenniswerkers in het HBO

In paragraaf 3.1. heb ik gegevens opgenomen over het opleidingsniveau van de medewerkers in het HBO. Met het oog op het gesprek over de professionele ruimte is het van belang te weten:

- waarom deze medewerkers gekozen hebben voor een werkring in het HBO;
- hoe tevreden ze zijn over hun werkring en
- wat de redenen zijn om het HBO te verlaten.

Deze gegevens kunnen ons een beeld geven van hoe men de professionele ruimte ervaart.

Het SCP onderzocht in 2006 (Vogels, SCP, Den Haag 2006) de redenen om in het HBO te willen werken, de mate van tevredenheid met betrekking tot de realisatie van deze redenen in de praktijk en de redenen om de HBO-instelling als werkkring te verlaten. In onderstaande tabel zijn de resultaten weergegeven:

Tabel Motivatie werk, tevredenheid baan & redenen vertrek

Onderwerp	% Motivatie werk HBO	Tevredenheid baan	% Redenen vertrek
Inhoud werk	91	88	53
Zelfstandigheid/verantwoordelijkheid	84	85	48
Sfeer	58	71	46
Combineren werk-zorg	40		49
Leiding organisatie	31	29	63
Direct leidinggevende	34	43	46
Loopbaanmogelijkheden	44	32	54
Beloning	43	62	63
Resultaatgerichtheid organisatie	35	36	43
Secundaire arbeidsvoorwaarden	36	51	47
Werkplek (fysiek)	29	51	35
Werkdruk	34	34	44
Informatie/communicatie	28	31	58

De twee belangrijkste redenen om in het HBO te willen werken zijn de inhoud van het werk en de zelfstandigheid (en/of verantwoordelijkheid) die daarbij hoort. De mate van tevredenheid op die punten is volgens het onderzoek goed. Wat opvalt is dat de tevredenheid over enkele onderwerpen die te maken hebben met organisatie en management relatief laag is.

Bovenstaande tabel heeft betrekking op het HBO als geheel. Gegevens uit medewerkers tevredenheid-onderzoeken, die vrijwel elke instelling periodiek uitvoert, kunnen inzicht geven in de situatie van de eigen instelling en de mate waarin die gegevens afwijken van het landelijke beeld.

Met betrekking tot de beleving van de zelfstandigheid/eigen verantwoordelijkheid geeft een meer recent onderzoek (Zeggenschap, Nijmegen 2009) inzicht in de tevredenheid over de praktijksituatie. In onderstaande tabel wordt het gepercipieerde belang van zeggenschap vergeleken met de tevredenheid over de mate van uitvoering daarvan. De cijfers geven de situatie in het HBO weer:

Tabel Zelfstandigheid/Verantwoordelijkheid

	Belang van zeggenschap %	Tevredenheid %
Inhoud van de lesstof	100	81
Didactiek	96	75
Inkadering van vakken	96	62
Keuze leermiddelen	94	69
Toetsingswijze	94	66
Omgang met studenten	94	79
Volgorde lesstof/cursusinhoud	92	73
Beoordelingscriteria	91	54
Begeleiding stage/leerwerkplek	87	64
Omgaan met individuele problemen van studenten	80	73

Uit de cijfers blijkt dat er op een aantal punten spanning bestaat tussen het belang van zeggenschap / verantwoordelijkheid en de mate van tevredenheid als het gaat om de inhoud van het werk.

De beide onderzoeken liggen in de tijd een aantal jaren uit elkaar. Toch zijn de uitkomsten voor dit moment

herkenbaar.

De belangrijkste motivatie om in het HBO te gaan werken heeft te maken met *de inhoud van het werk en de zelfstandigheid / verantwoordelijkheid* (onderzoek 2006), maar de mate waarin daarover tevredenheid bestaat in de concrete uitwerking laat ruimte voor verbetering (onderzoek 2009)

3.3 Karakteristiek schoolcultuur

Zoals elke professionele arbeidsorganisatie zijn eigen cultuur heeft, geldt dat zeker ook voor het onderwijs. Daarover is veel gepubliceerd, deels samengevat in de Onderwijsraadpublicatie van 2007 "Leraarschap is eigenaarschap" (Onderwijsraad 2007). Een paar voor de discussie relevante verwijzingen:

- Hanson (1976) spreekt over een *"inherent spanning tussen de schoolleiding aan de ene kant en het lerarencorps aan de andere kant. De leiding noemt haar bemoeienis 'inkaderen', en de leraar ziet dit als 'begrenzen en beperken'.* De botsing tussen sturing en autonomie wordt door Hanson het oerconflict genoemd van de school. *"Managers en medewerkers hebben een eigen domein waarop ze beslissingen nemen. Elke partij koestert het eigen domein. Probeert een partij op het domein van de ander te komen, dan gaat die ander heftig in de verdediging.*
- Die spanning wordt ook door De Bruijn (2005, p.143-154) gezien. *Hij stelt dat management en beroepsbeoefenaars elkaar nodig hebben in een systeem van checks and balances. Enerzijds kunnen beroepsbeoefenaars behoorlijk last hebben van het management, dat met sterke sturingsambities de vakman/-vrouw wil afrekenen op een beperkt aantal parameters. Gevolg kan zijn dat die sturing ritualiseert: de werkelijkheid is totaal anders dan de managementeffectrapportages, de handelingsplannen en de beleidsstukken doen geloven. (...) Anderzijds kan een te sterke autonomie van de beroepsbeoefenaar ook leiden tot onderprestatie en monopolisering. Autonomie van de beroepsbeoefenaar is daardoor zowel een voorwaarde als een valkuil. Een beroep op de professionele vrijheid kan een drogreden worden. Het aanspreekbaar zijn van leraren op prestaties is in het onderwijs nog geen gemeengoed."* (Onderwijsraad 2007, pag.....)

De Onderwijsraad concludeert dan ook dat de omgang tussen managers en professionals vraagt om een zorgvuldig stelsel van checks en balances.

3.4 Discussielijn

Tegen deze achtergronden wordt het gesprek over de professionele ruimte in het HBO dus gevoerd. Ondanks de grote verscheidenheid in het HBO zijn er enkele gemeenschappelijke karakteristieken te onderscheiden, die leiden tot de volgende discussielijn:

- De HBO-instellingen maken een sterke ontwikkeling door naar kennisinstellingen;
- Hoogopgeleide professionele docenten zijn bepalend voor het succes van de primaire processen binnen kennisinstellingen (bachelor- en professional masteropleidingen, onderzoek en dienstverlening);
- Hoogopgeleide professionals streven naar een optimale professionele ruimte;
- De kaders waarbinnen instellingsbesturen als gevolg van wet- en regelgeving functioneren (bekostiging, accreditatie etc.) begrenzen de professionele ruimte;
- Hoogopgeleide professionals ervaren door de wijze van toepassing van de wet- en regelgeving een discrepantie tussen de gewenste professionele ruimte en de feitelijk professionele ruimte;
- Daardoor kan een verharding van verhoudingen binnen instellingen ontstaan en een verlies aan arbeidssatisfactie bij docenten en leidinggevenden;
- Om tot oplossingen passend bij de eigen situatie van de instelling te komen, zal binnen de instellingen een dialoog gevoerd moeten worden tussen de docenten en leidinggevenden.

4. Naar begripsomschrijvingen van professional en professionele ruimte

Het definiëren van de "professionaliteit" en "professionele ruimte" van hoog opgeleide medewerkers is niet eenvoudig.

In vrijwel alle beroepen waarin hoger onderwijs opgeleiden werken zijn discussies over professionaliteit aan de orde.

Bij het beschrijven van de professionaliteit gaat het meestal om meer of minder formeel geregelde kernelementen die worden verbonden aan beroepen en beroepsuitoefening. De bedoeling daarvan is het creëren van zodanige voorwaarden vooraf dat kwalitatief hoogwaardige uitoefening van het beroep gegarandeerd wordt.

In al die beroepen is er één uitkomst dezelfde: als aan de voorwaarden van professionaliteit wordt voldaan ontstaat een bepaalde mate van professionele ruimte tot handelen voor de professional.

In de meeste beroepen – zeker ook voor het onderwijs – is dat overigens een professionele ruimte die vormt krijg in de samenwerking van professionals. In het onderwijs gaat het dan veelal om teams.

In verschillende beroepsgroepen wordt op verschillende wijze vormgegeven aan de definiëring en borging van de professionaliteit. De door Weggeman genoemde kenmerken van de professionele kenniswerker bieden een goede typering: (Weggeman 2007)

- Hoogopgeleid en beschikt daardoor over gespecialiseerde kennis;
- Zelfstandig opererend en strevend naar autonomie om keuzes te maken over hoe en met welke middelen het beroep wordt uitgeoefend;
- Is gedreven en in hoge mate persoonlijk betrokken bij de uitoefening van het beroep;
- Heeft behoefte aan identificatie met de beroepsgroep;
- Heeft een sterke beroepsethiek en voelt zich verplicht diensten te verlenen zonder voortdurend rekening te houden met het financiële belang van de organisatie;
- Hanteert professionele standaarden en hij wil (beroeps)normen intercollegiaal handhaven en controle op het gedrag van andere professionals. (pag. 259)

In de omschrijving van Weggeman vinden we een aantal van de kenmerken terug die ook elders in de literatuur een rol spelen. In dat kader is de omschrijving van de professional door de WRR in "Het borgen van publiek belang" (WRR, 2009) interessant: "*Zelfstandige beroepsbeoefenaren die zich richten naar een eigen beroepscode en naar beroepsregels. Ze hebben hun eigen beroepsvereniging, die de opleiding en registratie beheerst, ze hebben vaak zelfs hun eigen tuchtrechtspraak. Ze hebben hun specifieke kennis na een lange en intensieve opleiding verworven. Het beroep is beschermd: men mag zich slechts beroepsbeoefenaar noemen indien de opleiding is afgerond en registratie heeft plaatsgevonden.*" (pag. 79-80).

In deze omschrijving herkennen we moeiteloos de advocaat, de medicus, de notaris en de accountant RA. Voor Hoger Onderwijsinstellingen is deze omschrijving nog niet adequaat.

Voor het onderwijs wordt de professional meer beschreven in relatie tot het primaire proces waarvoor hij verantwoordelijkheid draagt: het onderwijsproces.

Dat blijkt als we kijken naar de omschrijving die de Onderwijsraad (Onderwijsraad 2007) hanteert: "*Het raadsadvies Toerusten=Uitrusten (2002c) ziet de leraar als een hoogopgeleide, zelfstandig opererende beroepsbeoefenaar, met een sterke intrinsieke motivatie om leerlingen iets bij te brengen en vooruit te helpen in de maatschappij. Het begrip zelfstandig verwijst naar de regelmogelijkheden die de leraar daarbij ter beschikking staan, maar eveneens naar de capaciteiten van de leraar zelf om diens functie op een adequate wijze tot uitvoering te brengen.*

Het begrip professioneel verwijst niet alleen naar de professie van het leraarschap, maar ook naar het niveau van zelfmanagement van deze beroepsbeoefenaars, waarvan zelfontwikkeling een belangrijk onderdeel vormt. Deze (verdere) professionalisering betreft alle activiteiten om de competenties die (in)direct in verband staan met de uitoefening van het beroep te verdiepen en te verbreden."

De competenties waarop de Onderwijsraad duidt, zijn geformuleerd door Stichting Beroepskwaliteit Leraren (SBL). SBL vat de competenties van de docent samen door vier beroepsrollen te onderscheiden: de interpersoonlijke rol, de pedagogische, de vakinhoudelijke & didactische en de organisatorische. Deze beroepsrollen worden vervuld in vier typen situaties die kenmerkend zijn voor het beroep van docent het werken met studenten, met collega's, met de omgeving van de instelling en met zichzelf. Bij dat laatste gaat het om het werken aan de eigen professionele ontwikkeling.

De meeste HBO- instellingen zullen in het kader van hun Integraal Personeelsbeleid een eigen omschrijving van de professionele docent hanteren, waarin de hierboven genoemde elementen terugkomen.

4.1 Professionele ruimte

In alle beroepen met hoogopgeleide professionals is één uitkomst hetzelfde: als aan de voorwaarden van professionaliteit wordt voldaan ontstaat een bepaalde mate van professionele ruimte tot handelen voor de professional. In de meeste beroepen, zeker ook in het HBO, is dat overigens een professionele ruimte die vorm krijgt in de samenwerking tussen medewerkers uit de groep van professionals die voor een bepaald proces verantwoordelijk is. In het HBO gaat het dan veelal om teams.

Wanneer we spreken over professionele ruimte in het hoger onderwijs dan is het logisch te denken aan het begrip Academische Vrijheid. De sociale partners en de minister van OCW spraken in het Convenant Leerkracht voor het HBO af: *“Voor het HBO zullen afspraken gemaakt worden over de professionele ruimte die aansluiten bij de situatie op universiteiten.”*

Het principe van academische vrijheid is in de WHW vastgelegd, is van toepassing op alle instellingen voor hoger onderwijs, waaronder universiteiten en hogescholen, omvat een aantal uitgangspunten met betrekking tot onderwijs en onderzoek.

De WHW geeft geen nadere invulling van het begrip Academische Vrijheid. Voor deze notitie lijkt mij de volgende omschrijving, mede gebaseerd op Wikipedia, bruikbaar. *Academische vrijheid is het beginsel volgens welk de docenten en de onderzoekers aan instellingen voor Hoger Onderwijs, in het belang van de ontwikkeling van kennis en van de verscheidenheid van meningen een zeer grote vrijheid moeten genieten om onderzoek te verrichten en onderwijs te verzorgen en om in de uitoefening van hun functies hun mening te uiten. De academische vrijheid beschermt de docent en de onderzoeker in algemene zin en vereist dat hun inhoudelijke onafhankelijkheid t.a.v. de instelling voor Hoger Onderwijs wordt gewaarborgd. De academische vrijheid is echter niet onbeperkt, daar zij wordt uitgeoefend binnen dezelfde normatieve kaders als de vrijheid van meningsuiting en de vrijheid van onderwijs.*

Van oudsher is de academische vrijheid gebaseerd op twee grondprincipes die nauw met elkaar verbonden zijn. Het eerste is het principe van het deskundigheidspostulaat van de onderzoeker. En het tweede principe is de wetenschap dat er geen vooruitgang kan worden geboekt als de onderzoeker niet die vrijheid krijgt die nodig is om onbetreden paden te betreden. Een essentieel element bij de academische vrijheid is het academisch debat tussen peers, dat in essentie in dienst staat van een verdere ontwikkeling van het onderzoek en het onderwijs.

Deze principes die ten grondslag liggen aan het begrip academische vrijheid en die in het WO een langere traditie kennen dan in het HBO, hebben aantrekkelijke kanten voor het denken over een verdere ontwikkeling van de professionele ruimte in het HBO. Enerzijds kan er sprake zijn van professionele ruimte als er anderzijds sprake is van overtuigende (vak)inhoudelijke professionaliteit.

Het idee van een professionele ruimte die is gegrond in het concept van “peers” biedt interessante aanknopingspunten voor het debat in het HBO. En waar de professionele deskundigheid in beroepsopleidingen nauw verbonden moet zijn met het beroep of de beroepsgroep waarvoor wordt opgeleid, is het logisch dat een deel van de peers afkomstig is uit het beroepenveld. Het doordenken en verder uitwerken van dit concept moet naar mijn oordeel één van de kernpunten zijn van de discussie.

¹ Artikel 1.6. Academische vrijheid van de WHW luidt: *Aan de instellingen wordt de academische vrijheid in acht genomen.*

² Onderwerpen die volgens de regels van de academische vrijheid tot het exclusieve domein van de onderzoeker zelf behoren: wat onderzocht wordt (het onderwerp), hoe het onderzocht wordt (de methodiek), welke onderzoeksrichting wordt ingeslagen, welke resultaten beoogd worden, wanneer het onderzoek beëindigd is, en wanneer en op welke wijze onderzoeksresultaten bekend worden gemaakt.

Om te bepalen wat die ruimte precies moet inhouden, paraphraseer ik de kernelementen die OCW in het de beleidsdiscussie hanteert. Het gaat dan om het vergroten van de betrokkenheid van docenten bij besluiten die raken aan de professionele ruimte in het onderwijs. Dat betreft o.m.:

1. Elementen van **zeggenschap** over de kernonderdelen van het onderwijs (zoals het ontwerp en de uitvoering van het onderwijskundig beleid en het beleid m.b.t. de kwaliteit van het onderwijs). Dit alles binnen de afgesproken beleidsmatige en organisatorische kaders en binnen de eindverantwoordelijkheid van het instellingsbestuur.
2. De noodzaak tot **samenwerking met de andere docenten** die zijn belast met het verzorgen van onderwijs. Goed onderwijs vereist immers ook een goede afstemming van onderdelen.
3. De docenten die zijn belast met het verzorgen van onderwijs en het instellingsbestuur **bepalen in onderling overleg** op welke wijze de interne zeggenschap van medewerkers die zijn belast met het verzorgen van onderwijs wordt georganiseerd.

De discussie zou zich niet moeten en mogen beperken tot bovengenoemde onderwerpen in relatie tot de onderwijsfunctie van de hogescholen. Ook de onderzoeksfunctie is voor hogescholen als kennisinstellingen van essentieel belang. Het spreekt voor mij dan ook vanzelf dat daar waar hiervoor over "onderwijs" wordt gesproken mutatis mutandis hetzelfde geldt voor de onderzoekstaak van hogescholen.

5. Suggesties voor discussie.

In het begin van deze notitie heb ik de kernvraag voor discussie geformuleerd: *"Hoe kunnen we de betrokkenheid van de docent, als individuele professional en lid van een team, bij het ontwerp en de uitvoering van het onderwijskundig- en onderzoeksbeleid -binnen de afgesproken beleidsmatige en organisatorische kaders en binnen de eindverantwoordelijkheid van het instellingsbestuur- zodanig versterken dat de gesignaleerde discrepanties en spanningen die in deze notitie worden besproken verminderen terwijl de kwaliteit van onderwijs en onderzoek toeneemt."*

In deze paragraaf formuleer ik een aantal suggesties voor discussie aan de hand waarvan deze discussie gevoerd kan worden.

Bij het schrijven heb ik dankbaar gebruik gemaakt van Weggeman, Leidinggeven aan professionals? Niet doen! (Weggeman, 2007) en van Metsemakers, Professionele organisatie en werk van betekenis. (Metsemakers 2009)

5.1 Inventarisatie als opmaat voor discussie

Zoals al eerder opgemerkt kent het HBO een grote mate van verscheidenheid. Het vraagstuk van de professionele ruimte zal daarom voor verschillende instellingen een uiteenlopende betekenis hebben. Ook de "startsituatie" met betrekking tot professionele ruimte zal per instelling verschillen. Daarom kan het zinvol zijn de discussie binnen de instelling te voeden met gegevens over de ervaren en gewenste professionele ruimte. Daarbij kunnen instellingen het volgende schema gebruiken.

Tabel Inventarisatie voor discussie

Professionele ruimte docent binnen de HBO instelling	Beleefde professionele ruimte/betrokkenheid	Gewenste professionele ruimte
Inhoud van de lesstof		
Didactiek		
Inkadering van vakken		
Keuze leermiddelen		
Toetsingswijze		
Omgang met studenten		
Volgorde lesstof/cursusinhoud		
Beoordelingscriteria		
Begeleiding stage/leerwerkplek		
Omgaan met individuele problemen van studenten		
Participatie in projecten		
Participatie in commissies		
Participatie in kenniskringen		
Participatie in congressen/ seminars		
Eigen professionalisering		

Vraagstelling 1: In hoeverre levert de ingevulde matrix een beeld op van voor docenten en management (on)bevredigende posities t.a.v. professionele ruimte?

5.2 Gezamenlijke doelgerichtheid van professionals

Weggeman geeft een karakteristiek van een kennisintensieve organisatie en van kenniswerkers. *“Een kennisintensieve organisatie is een organisatie met overwegend kenniswerkers in het primaire proces. In een kennisintensieve organisatie zijn kenniswerkers bezig kennis te inventariseren, te ontwikkelen, te delen, toe te passen en te evalueren teneinde de organisatiedoelen te realiseren en interne en externe klanten alsmede zichzelf tevreden te stellen. Kenniswerkers zijn in het algemeen mensen met een HBO- of WO-opleiding. Het zijn medewerkers waarvoor de productiefactor kennis (...) belangrijker is dan de productiefactor fysieke arbeid. Kenniswerkers moeten ten opzichte van productiewerkers voortdurend veel leren om hun werk goed te kunnen blijven doen.”* (Weggeman 2007, pag. 229)

Weggeman onderscheidt Cosmo profs en Local profs. Onderstaand schema geeft een typering van deze twee typen professionals:

Tabel Type professionals

Cosmo Prof		Local Prof
Laag	Loyaliteit aan de organisatie	Hoog
Hoog	Commitment aan het eigen specialisme	Functioneel
Hoog	Orientatie op externe referentiegroepen	Laag
Nee	Interesse in managementfunctie	Enige

“ Ideaal is natuurlijk een organisatie met local profs die zo goed zijn, dat ze zich een Cosmo prof attitude

kunnen permitteren, maar die dat niet doen omdat ze zich thuis voelen in de club waar ze werken.” (Weggeman 2007, pag. 232)

En als het om thuis voelen gaat, dan gaat het om het erbij willen horen, trots zijn op de organisatie, maar vooral om gedeelde waarden, een gezamenlijke visie, strategie en doelen. In een organisatie met relatief autonome professionals is een gezamenlijke visie op het werk en de toegevoegde waarde van het werk (bijv. m.b.t. studenten) van groot belang voor de onderlinge verbinden en dus voor het functioneren als team. De keuzes die in onderlinge dialoog worden gemaakt geven een gezamenlijke bestemming en verlangen aan. Een daadwerkelijke strategierealisatie vereist dat de professionals sterk betrokken worden bij de visieontwikkeling, ook om deze te kunnen doorvertalen naar de eigen werkprocessen.

Vraagstelling 2: Welke verbeteringen kunnen worden aangebracht in het proces van strategie en visie ontwikkeling binnen de hogeschool, daar waar het gaat om het onderwijsproces en het onderwijsaanbod, wat betreft de directe betrokkenheid van de professionals?

5.3 Het “peer” concept

Weggeman stelt dat criteria waaraan professionals moeten voldoen om succesvol te kunnen functioneren de volgende zijn:

- *“Vakinhoudelijke capaciteit: De kennis bezitten om keer op keer een effectieve bijdrage op hoog deskundigheidsniveau te leveren;*
- *Ontwikkelingspotentie: Het vermogen hebben om zichzelf vakinhoudelijk voortdurend te vernieuwen en de grenzen van eigen mogelijkheden te verleggen;*
- *Creativiteit: In staat zijn om problemen creatief te formuleren en het kunnen creëren van oorspronkelijke en vernieuwende antwoorden;*
- *Initiatief en ondernemerschap: Bereid en in staat zijn om voorstellen te doen uit eigen beweging en nieuwe ontwikkelingen op gang te brengen (innovatie);*
- *Samenwerkingsbereidheid: Over het vermogen beschikken om in samenspel met anderen het gezamenlijke resultaat te verbeteren;*
- *Blijvende betrokkenheid: De neiging hebben om substantieel deel van de loopbaan te willen realiseren bij dezelfde organisatie, zodat individuele bijdragen ook betekenis kunnen krijgen in de context van de collectieve ambitie.” (Weggeman 2007: pag. 259-260)*

Vrijwel alle criteria hebben betrekking op de vakinhoudelijke component van de professionaliteit. En juist op dat gebied beschikt de professional over gespecialiseerde hoogwaardige deskundigheid. Op zo'n gebied heeft hij er recht op (aan)gestuurd, gecorrigeerd te worden door peers op het vakgebied; namelijk gelijke of hoger gekwalificeerde beroepsbeoefenaren.

Deze kunnen werkzaam binnen de eigen instelling (bijvoorbeeld lectoren), maar ook bij collega HBO-instellingen, aan universiteiten, de beroepspraktijk in binnen- en buitenland. Dit peerconcept is in het HBO nog onvoldoende ontwikkeld.

Vraagstelling 3: Een essentieel element in het vergroten van de professionele ruimte is het naar analogie met het wetenschappelijk onderwijs werken met het peer concept. Hoe kan dat in het HBO vorm krijgen?

5.4 Multi teamlidmaatschap in verschillende soorten teams

De HBO-docent beschikt over gespecialiseerde kennis en die kennis is een essentiële basis voor de uitoefening van de professie. Het op peil houden, verdiepen en verbreden van deze kennis is essentieel voor een kenniswerker.

Voor veel HBO-docenten geldt de onderwijstaak in een of meer bacheloropleidingen als hoofdtaak. Dat neemt niet weg dat een groot aantal HBO-docenten daarnaast ook bijdraagt aan de uitvoering van de professional masteropleidingen, praktijkgericht onderzoek en dienstverlening in de vorm van contractactiviteiten.

Tegen deze achtergrond pleiten Messemakers e.a. voor multi teamlidmaatschap in verschillende soorten teams: “Naast de teams voor de dienstverlening zijn de professionals lid van kennisteams waarbij kennisontwikkeling en -verspreiding plaatsvindt. Deze zijn verweven in externe netwerken en zo een broedplaats voor innovatie en

experimenten. Professionele organisaties hebben een openheid naar de omgeving. De beschikbaarheid van "good practice" en externe positionering vormen naast eigen visie een belangrijke motor voor innovatie. Binnen de organisatie is vrije ruimte aanwezig om zonder directe resultaatverplichting deel te nemen aan deze netwerken. Ook zijn er speciale teams voor persoonlijk leren (bijv. intervisiegroepen)."

Als we deze benadering naar het HBO vertalen dan kunnen bijvoorbeeld de volgende concretisering aan de orde zijn:

- Docenten zijn lid van het team dat het onderwijs verzorgt voor een groep studenten;
- Docenten zijn lid van een team van vakgenoten in dezelfde discipline (vroeger aangeduid met het begrip "vakgroep" of "sectie");
- Docenten zijn lid van een kenniskring behorend bij een lectoraat;
- Docenten zijn lid van een (inter) nationale vereniging van vakgenoten.

Het beleid van een instelling zou erop gericht moeten zijn deze mogelijkheden voor docenten actief te stimuleren c.q. mogelijk te maken en de docenten zouden zich actief moeten inzetten voor een maximale participatie die recht doet aan hun eigen professionaliteit.

Vraagstelling 4: Dient het beleid van Hbo-instellingen en de houding van de HBO-professionals gericht te zijn op de realisatie van multi teamlidmaatschap in verschillende soorten teams? Zo ja, hoe kan dit vorm gegeven worden zodat alle professionals binnen de instelling in verschillende soorten teams functioneren?

5.5 Professionele ruimte teams en de stijl van leidinggeven

Teams zijn al enige tijd de basis van de onderwijsorganisatie binnen de hogescholen. Ze kunnen verschillend zijn t.a.v. doeloriëntatie en samenstelling:

- Een multidisciplinair team gericht op het optimaal verzorgen van onderwijs aan studenten. Dat wil zeggen een hoge mate van studenttevredenheid en hoge studierendementen.
- Het team van vakgenoten (binnen de hogeschool en daarbuiten nationaal internationaal) vooral gericht op de verdere ontwikkeling van het vak en de professionals die daarin werkzaam zijn;
- Een kenniskring is vooral georiënteerd op praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek en kan zowel monodisciplinair als multidisciplinair zijn samengesteld.

Deze verschillende samenstelling van de teams vraagt ook verschillende manieren van leiding geven (zie o.a. Broos en Korte 2008, In: Meso Focus 66). Teams waarin verdere professionalisering en kennisontwikkeling centraal staan moeten worden "geleid" door de hoogste in "kennisinhoudelijke" rang. Deze teams zijn als het goed is een broedplaats voor innovatie, onderzoek en ontwikkeling.

Bij multidisciplinaire teams die primair het verzorgen van onderwijs als opdracht hebben, kan het vraagstuk van de leiding genuanceerd verschillen.

- Als het gaat om een professional masteropleiding is hoogwaardige inhoudelijke expertise vereist voor de leiding. Vergelijkbaar met universiteiten. Een sleutelwoord kan zijn: academic director, die vooral verantwoordelijk is voor de inhoud van het programma. De formeel hiërarchische positie is minimaal.
- Dat kan anders liggen bij de bacheloropleiding. Dit zijn in principe basisopleidingen die toegang verschaffen tot een masteropleiding, verzorgd door een multidisciplinair team waarbij zaken als studeerbaarheid van het programma en studierendementen van groot belang zijn. Als bij de bacheloropleiding er niet voor gekozen wordt om de leiding te beleggen bij vooral een inhoudsdeskundige, maar bij een "algemeen manager" dan zou zijn stijl van leidinggeven gekenmerkt moeten worden door:
 - het stellen van doelen;
 - het organiseren / vervullen van randvoorwaarden;
 - motiveren en communiceren;
 - meten van resultaten;
 - het stimuleren van de ontwikkeling van zijn medewerkers;
 - het borgen van de maatschappelijke verantwoording.

Vraagstelling 5: Zouden HBO-instellingen zich moeten richten op een ontwikkeling waarbij de leiding van verschillende teams waarin professionals opereren in toenemende mate bij de "hoogste" in (vak)inhoudelijke rang komt te berusten. Te beginnen bij de leiding aan kenniskringen en professional masteropleidingen, en groepen van vakdeskundigen als vakgroepen, en stap voor stap te introduceren in de bacheloropleidingen.

5.6 Het afleggen van verantwoording

Metsemakers e.a. stellen: *"Als professionals geen verantwoording hoeven te geven over de uitvoering van hun werk en hun resultaten, is er sprake van vrijblijvendheid. Bij vrijblijvendheid komt onmiddellijk de ernst of het belang van een goede behoefttevervulling van de klant in het geding en daarmee de betekenis van het werk.(...) Verantwoording geeft een professional terugkoppeling over de effecten van zijn handelen en vormt een belangrijke bron voor leren."* (Metsemakers e.a. 2009, pag.4)

Deze benadering van Metsemakers e.a. is ook voor het HBO relevant: Bij het vergroten van professionele autonomie hoort een cultuur van verantwoording afleggen en aanspreken op resultaten op teamniveau, maar ook op het niveau van de individuele professional. Resultaten op het gebied van studenttevredenheid, studierendement en onderzoeksresultaten zijn, naast professionaliteit en professionele ontwikkeling, dan ook wezenlijke elementen bij evaluaties van teams en in functionerings- en beoordelingsgesprekken.

Vraagstelling 5: Wat is juiste verhouding tussen het afleggen van verantwoording en professionele autonomie?

5.7 Integriteitcode

Met bovenstaande benadering kies ik voor een ontwikkelingsroute die naar mijn opvatting hoort bij een kennisinstelling. Het betreft een eigen invulling voor het HBO, maar met op onderdelen een sterke gelijkenis met het WO.

Dat is een andere keuze dan bijvoorbeeld bij medici en accountants. Voor hen geldt:

- Een verplichting tot bijscholing op straffe van verlies van bevoegdheid tot het uitvoeren van de professie;
- Dwingende handelingsregels (protocollen en wettelijke voorschriften) die in belangrijke mate de handelingsruimte van de beroepsuitoefening bepalen / beperken;
- Brancheregels en brancheconventies van beroepsorganisaties die de handelingsruimte van de beroepsuitoefening beïnvloeden; Bijvoorbeeld: medische tuchtrechtspraak).

Hiervan is in het HBO geen sprake.

Een verplichte opname van HBO-docenten in een HBO-docentenregister met bijbehorende regels doet geen recht aan de hoge vakinhoudelijke deskundigheid gerelateerd aan de beroepspraktijk van de docenten in het HBO. Eerder lijkt een ontwikkeling van "vakverenigingen van professionals" op een bepaald vakgebied in de verwachting te liggen.

Tegen deze achtergrond lijkt het mij gewenst te voorzien in een integriteitcode voor HBO-docenten. Een integriteitcode maakt dan ook onderdeel uit van de professionele ruimte van de professional en is tevens een hulpmiddel om de natuurlijke spanning tussen professionele autonomie en samenwerking binnen een organisatie te reguleren.

Zo'n integriteitcode moet waarborgen dat docenten en leidinggevendenden zich naar de standaard van hun vak gedragen, zich houden aan de professionele waarden die gelden binnen een hogeschool en dat bij het niet juist handelen zij daarop aangesproken kunnen worden.

Coonen (Tijdschrift voor Hoger Onderwijs, 2006, 249-253) stelt: *Professionals worden geacht integriteit te betrachten, open te communiceren, in democratische processen te kunnen functioneren en in staat te zijn verschillende zienswijzen te integreren en te verbinden, in plaats van te polariseren en te conflicteren".*

Vraagstelling 6: Is het gewenst een integriteitcode voor docenten en leidinggevendenden een essentieel onderdeel van een sterkere autonomie van deze professionals te laten zijn?

6. Tot slot

In augustus 2009 heeft de HBO-raad de nota "Kwaliteit als opdracht" gepubliceerd. Hierin beschrijft de HBO-raad de maatschappelijke opdracht van het HBO in de komende jaren. Realisatie van deze maatschappelijke opdracht staat of valt met de professionals binnen de instellingen. In die zin gaat de discussie over de professionele autonomie niet alleen over de rol en ruimte van professionals in het HBO, maar ook over de voorwaarden die vervuld moeten worden om het HBO zijn maatschappelijke opdracht de komende jaren te kunnen laten waarmaken. Ik hoop dat deze gespreksnotitie daaraan een positieve bijdrage levert.

Gebruikte literatuur:

1. Advies van de Commissie Leraren, Leerkracht, Den Haag, 2007;
2. Broos en Korte, Ruimte voor de leraar, Meso Focus, nr.66, 2008;
3. Convenant Leerkracht van Nederland, Sector Hoger Beroepsonderwijs, Den Haag 2008;
4. Coonen, W.A.M. *Leraarschap en professionaliteit: 10 aanbevelingen*. In: Tijdschrift voor Hoger Onderwijs, 24, 4 (2006) pp. 249-253.
5. De zeggenschap van Leraren, Nulmeting in het PO, VO, MBO en HBO, ResearchNed, Nijmegen 2009;
6. Kennis in Kaart 2008, OCW, Den Haag 2009;
7. Kwaliteit als opdracht, HBO-raad, Den Haag 2009;
8. Metsemakers e.a.. Professionele organisatie en werk van betekenis. In Tijdschrift voor organisatie en betekenis, pag. 3-11, jaargang 19, april 2009;
9. Onderwijsraad, Leraarschap is eigenaarschap, Den Haag 2007;
10. Vogels R. en Bronneman-Helmers R, Wie werken er in het onderwijs. Op zoek naar het "eigene" van de onderwijsprofessional, SCP, Den Haag 2006;
11. Weggeman, M. Leidinggeven aan professionals? Niet Doen!. Schiedam 2007;
12. Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid, Het borgen van Publiek Belang, Den Haag 2009;