De hedendaagse maatschappelijke opdracht van een hogeschool

Casusanalyse met betrekking tot sociale interventie

Eindopdracht cursist van Masterclass ´Veranderkundige bouwstenen voor sociale interventie´, Masteropleiding LESI 2016

Inhoudsopgave

Inleiding **2**

De casus **3**
Zelforganiserende teams *3*
Werken in een complexe maatschappelijke context *4*

De opdracht **4**
Verantwoording *4*

Kritische situaties **5**
Verwarring over verantwoordelijkheden en bevoegdheden *5*
Gevoelens van onmacht en frustratie *6*
Controle van bovenaf *7*

Dilemma's **7**

Basiscompetenties van veranderen **8**

Literatuur **10**
Veranderen *10*
Sociaal technologische benadering *11*
Zelfregulering *11*
Onteigening van zelfregie *12*
Claim van objectieve waarheid *12*
Evidence based werken in de methodiek *13*
Ontkoppeling van beleid en uitvoering *13*
Erkennen van gevoelens en behoeften *14*
Eigen zelfsturing erkennen *15*
Reflectie *16*
Dialoog *17*

Hedendaagse opdracht van sociale interventie **17**

Terugkoppeling **18**

Validiteit en betrouwbaarheid **19**

Literatuur **20**

1. Inleiding

De hogeschool is een grote organisatie en telt 3500 werknemers, 36500 studenten en is verdeeld in zes faculteiten. De Hogeschool is een kennisorganisatie en stelt in zijn missie: 'Door hoogwaardig onderwijs en onderzoek werken we aan innovatie en professionalisering van de beroepspraktijk en aan de persoonlijke ontwikkeling van talent. Daarmee dragen we bij aan de sociale, culturele en economische ontwikkeling van een open, rechtvaardige en duurzame samenleving.' Ik ben werkzaam als docent bij de opleiding Bachelor Verpleegkunde (BVpk). Hier worden studenten in vier jaar worden opgeleid tot verpleegkundige kwalificatieniveau 5. Deze opleiding maakt onderdeel uit van het Instituut Verpleegkundige Studies (IVS) waar ook de opleiding Management in de Zorg (MIZ) en de Bachelor Medische Hulpverlening (BMH) onder vallen. IVS maakt onderdeel uit van de Faculteit Gezondheidszorg, een van de zes faculteiten van de HOGESCHOOL. Binnen de opleiding zie ik het enthousiasme en de betrokkenheid waarmee wij ons dagelijks inspannen om goed onderwijs te realiseren voor onze studenten. Dit doen we vanuit verschillende functies: de een als docent, de ander vanuit een management- of ondersteunende functie. Iedereen werkt hard, in de eerste plaats om onze studenten goed onderwijs te geven maar ook door de opleiding naar buiten toe te profileren en zorg te dragen voor een goede relatie met de werkpraktijk. Daarnaast wordt er onderzoek verricht om de kwaliteit van het onderwijs en de zorg te verbeteren.

2. De casus

Zelforganiserende teams

Voor deze opdracht richt ik mij op de invoering van het programma 'Focus op onderwijs in de professionele ruimte'. Dit programma is het startschot geweest voor het werken in zelf-organiserende teams binnen de hogeschool. Het doel van deze zelf-organiserende teams is dat docenten gezamenlijk regie voeren én verantwoordelijkheid nemen over hun werk. De grondgedachte van het programma is: 'Alleen een team kan - in samenspraak met studenten - het onderwijs en onderzoek of de ondersteuning vormgeven en uitvoeren. Teamleden verdelen de taken, organiseren de onderlinge feedback, helpen elkaar om beter te worden en leggen verantwoording af. Deze manier van werken moet leiden tot een kwaliteitsverbetering van het onderwijs en tot een grotere tevredenheid onder docenten en studenten.'Het belang hiervan wordt nogmaals benadrukt in de strategische koers van de hogeschool voor 2020 waar partnerschap aangemerkt wordt als het centrale begrip van de besturingsfilosofie: 'Taken, bevoegdheden, verantwoordelijkheden en eigenaarschap liggen daar in de organisatie waar optimaal invloed kan worden uitgeoefend op het uitvoeringsproces en het resultaat daarvan. *Co-creatie*, *vakmanschap, leiderschap en vertrouwen* zijn hierbij leidende principes.[1].'

[1]Uit: Strategische Koers 2020, februari 2014.

Binnen de opleiding verpleegkunde werken wij met zelf-organiserende *focusteams*. Elk team heeft de verantwoordelijkheid voor een specifiek inhoudelijk deel van het onderwijs. Docenten worden ingedeeld in een focusteam door het management op basis van voorkeur en expertise. Zelf maak ik onderdeel uit van het focusteam vaardigheden. Het is in vergelijking met andere teams een groot team, dat bestaat uit 12 docenten. Wij zijn verantwoordelijk voor het vormgeven en het bewaken van de kwaliteit van het vaardigheidsonderwijs, dat bestaat uit zowel verpleegtechnische- als communicatieve vaardigheden.

Werken in een complexe maatschappelijke context

De casus zoals ik deze zojuist heb geschetst kan worden gezien als een illustratie voor het transitieproces in onderwijs en samenleving waar wij als hogeschool onderdeel van zijn. Volgens Donkers (2015) bevinden wij ons heden ten dage in een uiterst dynamische en complexe maatschappelijke context. Nationaal en mondiaal voltrekken zich ingrijpende veranderingen op technologisch, economisch, sociaal, cultureel en politiek gebied. Deze ontwikkelingen vragen om een andere manier van denken over veranderen dan gebruikelijk, om een nieuw concept van professionaliteit en een andere kijk op organisatieverandering. De verandering die men binnen mijn organisatie met de invoering van de zelforganiserende teams wil realiseren, kan gezien worden als een poging om een andere manier van werken te introduceren die gericht is op de zelfregie van student, professional en organisatie.

De opdracht

Om te komen tot een gefundeerde opdracht van sociale interventie, schets ik allereerst vanuit mijn perspectief een aantal kritische situaties uit het veranderingstraject. Vervolgens zal ik een deze analyseren op dilemma's die hierin naar voren komen en enkele specifieke competenties benoemen die mijns inziens vereist zijn om hiermee om te gaan. Dan volgt een analyse van mijn casus a.d.h.v. de literatuur. Ik eindig met een beschrijving en onderbouwing van enkele kenmerken van de hedendaagse opdracht van sociale interventie. Tot slot blik ik terug op de betrouwbaarheid en validiteit van mijn analyse.

Verantwoording

In mijn onderzoeksopvatting ga ik uit van een voorlopige, door maatschappelijke ontwikkelingen bepaalde werkelijkheid, waarbij objectiviteit niet bestaat. Wetenschapsfilosofisch wordt dit betiteld als het *sociaal constructionisme*. Het gaat om de zienswijze dat mensen hun eigen realiteit construeren op basis van wat ze ervaren en op basis van die constructie handelen (Boonstra & de Caluwe, 2006). Omdat iedere situatie anders is en ieder mens zijn eigen waarheid construeert, bestaat dé waarheid niet en is waarheid altijd meerstemmig. Weick (1995) merkt in dit verband dan ook op dat je niet

buiten je eigen systeem kunt denken en dat daardoor de werkelijkheid altijd subjectief is. De manier waarop we naar de werkelijkheid kijken zegt iets over de manier waarop we de werkelijkheid kunnen leren kennen. In deze analyse geeft *mijn* perspectief op de situatie weer, dat is één perspectief wat vraagt om bescheidenheid. Het gegeven dat *ik* deze situaties als kritisch beschouw en *ik* deze dilemma's ervaar, betekent dat *anderen* deze situaties niet als kritisch of ambivalent hoeven te ervaren. Ik ben me er van bewust dat wanneer het veranderingstraject door een andere persoon of vanuit een ander perspectief zou worden beschreven, men tot en andere analyse van de situatie zou komen. Om in dit verhaal toch meerdere stemmen te laten klinken, maak ik naast mijn eigen observaties en reflecties, gebruik van gesprekken die ik heb gevoerd binnen mijn organisatie in het kader van mijn thesisonderzoek voor LESI. Daarnaast put ik uit de diverse notulen die zijn opgesteld n.a.v. verschillende bijeenkomsten van mijn team en de journalclub 'ethiek en reflectie' waar ik onderdeel van ben.

Kritische situaties

De invoering van de zelforganiserende teams zie ik persoonlijk als een positieve verandering. Uit gesprekken met collega docenten blijkt dat zij verlangen naar meer professionele ruimte en het management geeft aan deze graag te geven, zij stimuleert de docenten om meer eigenaarschap nemen over hun werk. Toch blijkt dit in de praktijk nog niet zo eenvoudig gerealiseerd. Onderstaand schets ik een aantal kritische situaties. Onder een kritische situaties versta ik situaties waarin wij ons in mijn optiek als professionals bij de implementatie van het bovenstaande programma gesteld zien voor problemen en/of dilemma's die het versterken van het zelf-organiserend vermogen van docenten in de weg staan.

Verwarring over verantwoordelijkheden en bevoegdheden

De invoering van zelf-organiserende teams, met als doel de verantwoordelijkheid lager in de organisatie te leggen, is maar deels in de organisatiestructuur doorgevoerd. De dominantie van de verschillende managements- lagen die nog steeds actief zijn, werpen de vraag op in hoeverre een focusteam echt in staat is zelf-organiserend te zijn en in hoeverre de beslissingsbevoegdheid nog steeds daar ligt waar het altijd heeft gelegen. De zelf-organiserende teams zijn in het leven geroepen om ruimte te geven aan de professional. Iets wat ik en mijn collega docenten zien als een positieve verandering. Toch ervaren wij in de praktijk dat de focusteams top-down zijn opgelegd en weliswaar meer verantwoordelijkheid geven, maar dat de bevoegdheden die hiermee gepaard zouden moeten gaan, niet congruent zijn. Mijn team is bijvoorbeeld verantwoordelijk voor het vormgeven van het communicatieve-vaardigheidsonderwijs. Echter, we zijn aan zoveel restricties gebonden die van hogere hand worden opgelegd dat de ruimte die voor eigen invulling wordt beperkt. Zo moet het nieuwe onderwijs aansluiten bij het nieuw ontwikkelde beroepsprofiel en moeten

er een x aantal onderdelen van het onderwijs bestaan uit blended learning[2]. Keuzes die wij als team willen maken, bijvoorbeeld voor een bepaald lesboek kan geen doorgang vinden omdat er jaarlijks niet meer dan een bepaald percentage mag wijzigen aan de inhoud van het programma. En het managementspeelt nog steeds een bepalende rol, bijvoorbeeld in het toewijzen van schrijvers van het nieuwe lesmateriaal. Toch vinden wij hierbinnen onze weg en kunnen op inhoudsniveau creatief zijn. In de uitvoering blijft het echter vaak haken op praktische belemmeringen, bijvoorbeeld wanneer we afhankelijk zijn van het roosterbureau.We hechten als docenten bij de lessen communicatieve vaardigheden veel belang aan groepsveiligheid en zien we graag dat er een vaste docent de lessen geeft. Daarnaast zit er bewust een bepaalde opbouw in het programma. Hier wordt bij de roostering echter onvoldoende rekening mee gehouden waardoor verschillende docenten op een groep worden ingedeeld en lessen in een andere volgorde worden gegeven. Dit heeft direct consequenties voor de inhoud en kwaliteit van de lessen. Ook wanneer roosters niet kloppend zijn of te laat worden gepubliceerd,heeft dit invloed op de uitvoering van ons werk. We zijn dan veel bezig met het op korte termijn oplossen van problemen. Een andere bepalende factor is de HR afdeling van de Hogeschool. Het strak hanteren van HR beleid en regelgeving heeft directe consequenties voor het onderwijs. Het is bijvoorbeeld niet altijd mogelijk om de professionals in te huren die je geschikt acht omdat deze niet voldoet aan de bestaande eisen. Of moet een goede samenwerking abrupt worden beëindigd worden omdat deze persoon door veranderde regelgeving niet meer ingehuurd kan worden.

Gevoelens van onmacht en frustratie

Omdat we als team niet beslissingsbevoegd zijn en beperkt wordenin ons handelen door bureaucratische systemen en regelgeving, ervaren we weinig van de professionele ruimte die door de invoering van de teams zou moeten ontstaan.Volgens docenten nodigt het vooral uit om je administratie op orde te hebben, alles moet worden vastgelegd. Maar blijkt professionaliteit uit het goed invullen van lijstjes en formulieren? Zo vragen docenten zich af. Hierdoor komen er een aantal belangrijke waarden die voor hun professionaliteit van belang zijn in de knel. Er is bijvoorbeeld de wens om aandacht en erkenning te geven aan de prestatie van de student, dat komt nu door tijdsgebrek onder druk te staan. Maar ook rechtvaardigheid, docenten willen kunnen inspelen op wat een student nodig heeft, dan kan het zijn dan sommige studenten uitstel nodig hebben. Door standaardisering wordt dit onmogelijk gemaakt. Formats zijn nodig om te kunnen beoordelen, maar hierdoor worden belangrijke elementen wel over het hoofd gezien. Doordat docenten zich beperkt voelen en ideeën en plannen vaak geen doorgang kunnen vinden, ontstaat er met regelmaat een gevoel van machteloosheid. Docenten willen graag hard werken, mooi onderwijs realiseren, maar voelen zich te weinig erkent en gehoord. Dit leidt met momenten tot behoudend en zelfs passief gedrag, want: 'wat heeft het voor zin.' Daarbij komt dat er door de roostering nauwelijks gelegenheid is om als volledig team samen te komen waardoor samenhang en

[2]Blended Learning is een onderwijsconcept waarbij studenten leren door de combinatie van face-to-face onderwijs, een elektronische leeromgeving en leren op de werkplek.

continuïteit ontbreekt. Dan zijn er een paar collega's samen tot een besluit gekomen, dat in een volgend overleg weer teniet wordt gedaan. De voorzitter van het team is onvoldoende in staat om hierin helder te communiceren. Er is nauwelijks sprake van een productieve samenwerking met elkaar, maar ook niet met de rest van de organisatie. We hebben al verschillende keren te horen gekregen van het management en andere teams dat ons team niet functioneert. Dit leidt voornamelijk tot gevoelens van onmacht en frustratie.

Controle van bovenaf

Het management is vooral gewend om te controleren en te managen en blijft dit deels ook doen, want 'niet alle docenten kunnen de nieuwe verantwoordelijkheid aan,' aldus mijn manager. Hij is van mening dat hij docenten pas verantwoordelijkheid kan geven als ze hier ook mee om kunnen gaan, en dat is nu niet altijd het geval, bijvoorbeeld in mijn team. Daarbij wordt het managementzelf ook geconfronteerd met allerlei tegenstrijdigheden en dilemma's. Ze willen graag ruimte bieden maar hebben zelf ook van doen met van bovenaf opgelegde eisen op het gebied van resultaat verplichting en afrekensystematiek. Zo geeft mijn directeur aan dat de hogeschool moet voldoen aan de prestatieafspraken die met het ministerie zijn gemaakt. Als we deze niet nakomen zal er worden gekort op de begroting en hebben we als school een groot probleem. Volgens mijn manager worden zaken ook steeds meer juridisch. Als er iets niet goed staat ingevuld, bijvoorbeeld de contacturen of studiepunten, dan worden wij hier op afgerekend. Niet alleen door directie en uiteindelijk inspectie, maar ook door steeds kritischere studenten. Die staan mét hun ouders op school als er iets niet deugt. De huidige complexe en logge systemen dwingen deze controle ook af. Hierdoor is mijn manager, tevens budgethouder, ook veel bezig met het controleren van contracten en eindeloze foutmeldingen. Zo krijgt hij een signaal wanneer een docent zijn target nadert en hij gegevens moet invoeren i.p.v. de desbetreffende docent zelf, en dat blijkt het vaak nog niet eens te kloppen. Habermas (1983) spreekt van *de kolonisering van de leefwereld* wanneer de logica van het strategisch handelen dat gericht is op het boeken van resultaten steeds meer de leefwereld van de professionals gaat overheersen. Deze wijze van werken gaat met momenten lastig samen met de aandacht en ruimte die nodig zijn om de eigen kracht van de medewerkers op te sporen, te versterken en faciliteren.

Dilemma's

In de situaties die ik zojuist heb geschetst komen verschillende dilemma's naar voren. Volgens Vermaak (2009) verschillen dilemma's van problemen omdat je er niet zomaar van af kan komen. Zo schrijft hij in zijn *Plezier beleven aan taaie vraagstukken* (Vermaak, 2009, p.123).

"*Dilemma's staan voor ingebakken spanningsvelden die horen bij organisaties. Zonder die spanningsvelden kunnen organisaties niet eens bestaan. Dat geldt al voor het organisatiebegrip zelf, want dat is een poging om een combinatie te vinden tussen vrije*

creatieve, onafhankelijke individuen enerzijds en het streven naar orde, controle en richting om gezamenlijk iets te bereiken anderzijds."

Deze spanningsvelden zie je terug in de situaties die ik heb beschreven. Bijvoorbeeld de incongruentie tussen de top-down benadering (dominantie en eisen vanuit de hogere management lagen) en de bottom-up benadering (ruimte en bevoegdheden laag in de organisatie willen leggen) en het spanningsveld tussen het toekennen en tegelijkertijd onteigenen van zelfregie. In de eerste situatie die ik heb beschreven stelt het management een aantal eisen aan de ontwikkeling en uitvoering van het onderwijs waar wij ons als team niet in kunnen vinden. Wanneer het management de autonomie[3] van de docent respecteert en deze ruimte en verantwoordelijkheid geeft, leidt dit naar alle waarschijnlijkheid tot een grotere tevredenheid onder de docenten en komt dit de kwaliteit van het onderwijs ten goede. Maar mogelijk is niet iedereen in staat om deze verantwoordelijkheid te dragen en boeken ze onvoldoende resultaat. Het management loopt dan het risico dat ze niet kunnen voldoen aan afspraken en resultaatverplichtingen die zij hebben gemaakt en hier op worden afgerekend. Wanneer zij de keuze maken om docenten te controleren lopen zij wellicht minder risico dat er zaken misgaan. Maar dit gaat mogelijk wel ten koste van de goede de samenwerking. Daarbij kan het management zijn rol niet invullen zoals zij dat graag zouden zien: meer coachend en ondersteunend, aldus mijn manager. Dit soort ambivalente gevoelens zijn kenmerkend voor een dilemma, het is dan moeilijk kiezen tussen twee polen. En volgens Vermaak (2009) is dat maar goed ook want, want dit soort dilemma's kun je niet elimineren zonder dat het de organisatie en haar opgaven zou schaden. Bij dilemma's geldt dat er manieren zijn om zo'n spanningsveld goed te hanteren zodat de organisatie beter draait. En er zijn manieren om ze slecht te hanteren. Maar er zijn géén manieren om er vanaf te komen.

Basiscompetenties van veranderen

Donkers (2015) formuleert negen basiscompetenties[4] van veranderen die behulpzaam kunnen zijn om met deze spanningsvelden of dillema's te om te gaan. Deze zijn allen gericht op de versterking van het zelfregulerend vermogen van individuen en sociale verbanden in een complexe context. Deze basiscompetenties dienen als een reflectiekader waarmee kritisch kan worden gekeken naar het handelingsvermogen van individuen, groepen en organisaties. Het kader is te omvangrijk om in zijn geheel te doorlopen. Ik kies daarom twee basiscompetenties uit die versterkt kunnen worden in mijn organisatie. Ik zal deze nu kort

[3]De autonomie van een persoon verwijst naar een vorm van zelfsturing waarin het handelen in overeenstemming is met de eigen gevoelens en behoeften van de betrokkene, aldus Arno Gruen (1987)

[4]Voor het begrip competentie verwijs ik naar de definitie van Donkers: een competentie is een reflectief samenhangend geheel van kennis, vaardigheden en houding om als persoon in afstemming op een specifiek context individueel en in sociaal verband bepaalde waarden te realiseren. Zelfonderzoek en reflectie zijn onmisbare elementen van deze kennis.

benoemen en in de rest van mijn betoog verder uitwerken a.d.h.v. de theorie en praktijkvoorbeelden.

Situaties en eigen invloedsmogelijkheden daarin adequaat inschatten is mijnsinziens de eerste competentie die aandacht behoeft. In zijn *Zelfregie terug in het werk* formuleert Donkers deze eerste cognitieve basiscompetentie als volgt (Donkers, 2015, P.97):

"Hierbij gaat het expliciet om de ontwikkeling van (zelf)reflectieve individuen, groepen en organisaties. Individueel en in samenwerking met anderen reflecteren de betrokkenen op de manier waarop ze (probleem)situaties waarnemen en daarbij inschattingen maken van hun eigen invloedsmogelijkheden daarin, met het oog op de referentiewaarden[5] die ze met elkaar willen realiseren."

Wanneer de docenten zich geconfronteerd zien met controle, bureaucratie en regelgeving neigen zij zich met momenten terug te trekken in plaats van invloed uit te oefenen op hun omgeving. Ik denk dat het van belang is dat zij hun eigen zelfsturing erkennen en zich meer bewust worden van hun eigen invloedsmogelijkheden. Zelfsturing moet daarbij niet moet worden opgevat als een vorm van autonoom handelen dat zich *on*afhankelijk van de omgeving zou voltrekken, maar als een *systemisch* handelingsconcept. Elk handelen wordt mogelijk gemaakt door talrijke invloeden van buitenaf. Het speelt zich af in verbondenheid met de omgeving en is van die omgeving afhankelijk (Donkers, 2015). Het is dat dus van belang om in dialoog te blijven met de rest van de organisatie.

De tweede competentie die ik noodzakelijk acht: het *erkennen van gevoelens en behoeften: ontwikkeling van een warme organisatie* zoals dit naar voren komt in de vierde basiscompetentie.

"*Gevoelens en behoeften spelen een belangrijke rol in de manier waarop wij in het alledaagse leven en in ons werk omgaan met situaties. Door bepaalde gevoelens, behoeften of verlangens van onszelf en van anderen toe te laten, geven we betekenis en zin aan de situatie en komen we ergens voor in beweging. Gevoelens en behoeften kunnen zowel in positieve als negatieve zin ons denken en handelen beïnvloeden. In een warme organisatie is aandacht voor personen, hun ervaringen, hun ambities en hun innerlijke motivaties. "*

In mijn organisatie is men relatiegericht. Iedereen is erg betrokken bij studenten en ook bij elkaar. Cadeaumanden staan klaar wanneer er een kindje geboren is, er worden kaartjes geschreven als er iemand ziek is. Er is wordt meegedacht vanuit het management en collega's wanneer er zich problemen voordoen. Niet alleen werk gerelateerd, ook wanneer

[5]Referentiewaarden zijn standaarden van gedrag aan de hand waarvan mensen sturing geven aan hun handelen. Op grond van die waarden reageren zij op het gedrag van anderen. Het gaat bij referentiewaarden om doelen, intenties, behoeften verlangens of belangen (Donkers, 2015).

er zich in de privésfeer problemen voordoen kan men op steun rekenen. Kortom, er is aandacht voor personen en hun gevoelens en behoeften. Ik ben wel van mening dat deze aandacht meer naar de achtergrond verdwijnt wanneer we kijken naar de wijze van veranderen binnen de hogeschool. De nadruk ligt erg op het doelbewust en planmatig veranderen en er is mijns inziens te weinig aandacht voor wat men ook wel de *onderstroom* van veranderen noemt. De onderstroom is onbewust, irrationeel en associatief en richt zich meer op de intra persoonlijke en sociale processen van veranderen (van Es, 2008).

Literatuur

Onderstaand volgt een analyse van mijn casus a.d.h.v. de literatuur. Hiervoor maak ik gebruik van het boek 'Veranderen in meervoud' en 'Zelfregie terug in het werk' van Donkers (2015) en het boek 'Systemic Intervention' van Midgley (2000).

Veranderen

Donkers (2015) geeft de volgende definitie van veranderen: *"Veranderen is een alledaags bewust en onbewust proces van doel- of waarde georiënteerd handelen, gericht op het aanbrengen van wijzigingen in de omgeving en in zichzelf"* (Donkers, 2015, p.21).

"Veranderen is een *werk*woord," zo begint Donkers zijn boek: 'Veranderen in meervoud'. Bij veranderen zijn we bewust of onbewust bezig om wijzigingen aan te brengen in onze eigen situatie of in andermans situatie. Dat doen we om iets te realiseren wat voor ons of voor de ander belangrijk of waardevol is. Je kan daarbij denken aan het veranderen van materiele omstandigheden als het reizen van A naar B of het bereiden van een maaltijd. Maar ook aan sociale verandering, het gaat dan om het beïnvloeden van mensen en menselijke verhoudingen. Bijvoorbeeld wanneer op mijn werk wanneer ik lesgeef of thuis bij het opvoeden van mijn kinderen. *'Doorgaans verloopt het veranderen in ons alledaagse leven vrij onbewust. We staan er niet uitdrukkelijk bij stil, we doen het gewoon. Het is impliciete veranderkennis'* (pag. 18, Donkers, 2015) Polanyi (1966) spreekt hier van tacit knowledge: het stilzwijgend onbewuste weten van hoe te handelen. Vaak staan we er pas echt bij stil als er iets misgaat. Deze en andere fricties in het handelingsverloop roepen vragen op over de manier waarop we in ons dagelijks leven bezig zijn om belangen, waarden of doelen te realiseren. Ons handelen is op zulke momenten niet meer zo vanzelfsprekend en vertrouwd. Deze vorm van reflectiviteit kan vervelend worden als we het te veel doen . Maar hier komt wel een bron van mogelijkheden tot onze beschikking. Het is de bekwaamheid om te reflecteren op wat we doen, denken, waarnemen en ervaren en om op grond daarvan onszelf en de situatie bewust weer de goede kant op te sturen. Het veranderen van de omgeving gaat in principe altijd samen met de bekwaamheid tot het veranderen van onszelf Deze persoonlijke component wordt nogal eens vergeten. Donkers 2015) zegt hierover: "*Elke veranderingsactiviteit heeft betrekking op de veranderaar zelf. Het is deze persoon die de gewenste wijzigingen in de omgeving moet aanbrengen. Dat vraagt per definitie om*

zelfbeïnvloeding" (Donkers, 2015, p.14).

Sociaal technologische benadering

De wijze van veranderen, zoals de invoering van de zelforganiserende teams binnen de hogeschool, kenmerkt zich veelal door een sociaal technologische benadering. Bij deze benadering ligt de nadruk op wat Charles Taylor (2009) noemt, de waarde van *de onthechte rede*. Deze onthechte menselijke rede is hier de belangrijkste bron van veranderkundige kennis. Zij maakt het mogelijk om rationeel en moreel verantwoord te handelen en kennis daaromtrent te ontwikkelen, los van al te veel subjectieve willekeur (Donkers, 2015). Binnen de hogeschool wordt veel waarde gehecht aan het *evidence based* werken, waarbij men zoveel mogelijk gebruik maakt van de nieuwste inzichten die gebaseerd zijn op de resultaten van wetenschappelijk onderzoekom de kwaliteit van het onderwijs en de zorg te verbeteren. Midgley (2000) omschrijft dit als de eerste stroming van de systeemtheorie. Hierin wordt impliciet uitgegaan van technisch handelen. De systeemtheoretici wekken de indruk dat er sprake is van een wereld die onderworpen is aan universele wetmatigheden. Het kennend subject is in staat de ordening (logos) van het object (systeem) te doorzien. De veranderkundige is op deze manier in staat om interactiepatronen te beschrijven, verklaren en voorspellen en hij pleegt als buitenstaander interventies in de rol van de externe expert (Mulder, 2002). In mijn organisatie richt men zich met name op het doelbewust en planmatig veranderen zoals de invoering van de zelf-organiserende teams illustreert. Binnen de sociaal technologische benadering heeft *the planned change theory* echter een belangrijke plaats. Deze veranderkundige theorie pleit voor een grondige fase van analyse waarin nauwkeurig wordt geïnventariseerd wat het probleem inhoudt (Donkers, 2015). Aan deze fase wordt binnen mijn organisatie mijns inziens soms te snel voorbij gegaan. Wellicht door tijdsdruk begint men al aan de implementatie nog voordat er een goede diagnose is gesteld. Dit zien we ook bij de invoering van de zelf-organiserende teams: door docenten onder te brengen in teams en nieuwe taken en verantwoordelijkheden te geven, worden zij nog niet zelf-organiserend.

Zelfregulering

Als eerste wil ik stilstaan bij welke verandering mijn organisatie precies wil realiseren met de invoering van de zelf-organiserende teams. Wat wordt erprecies verstaan onder 'zelf-organiserend vermogen'? Zelfsturing lijkt hier te worden opgevat als een rationeel proces van informatieverwerking dat een team zelfstandig uitvoert, los van bemoeienis van het management (Donkers, 2015). Heel anders is de invulling die Donkers hieraan geeft in zijn concept van zelfregulering. Volgens Donkers is een organisatie een levend, onbegrensd en dynamisch geheel van mensen die met elkaar in relatie staan en elkaar wederkerig beïnvloeden teneinde binnen die context bepaalde doelen en waarden te realiseren. Hij spreekt van Z*elfregulering* om dit reflectieve, dus niet mechanische, proces van waarde georiënteerd handelen van individuen en groepen te duiden. Gedrag, persoon en omgeving zijn altijd onderling met elkaar verstrengeld. In ons gedrag streven wij bewust en onbewust altijd bepaalde waarden (doelen) na. Vanuit mijn professionele rol als docent is dit

bijvoorbeeld onderwijs verzorgen voor onze studenten. Dit speelt zich altijd af in een bepaalde persoon-en-context. In het bovenstaande voorbeeld is dat het onderwijssysteem. Ik geef niet alleen mijn les, maar stem mijn gedrag af op wie ik (wil) zijn als persoon en op de omgeving, bijvoorbeeld mijn studenten en collega's. Zelfregulering is een intern en extern gericht proces van *zelf sturen en afstemmen* (Donkers, 2015).

Onteigening van zelfregie

Wanneer we de theorie van zelfregulering als uitgangspunt nemen kan ik kritisch zijn over de invulling die nu wordt gegeven aan de zelf-organiserende teams binnen de hogeschool. Het draagt onvoldoende bij aan het versterken van het zelf-organiserend vermogen van docenten en doet hiermet momenten eerder afbreuk aan. Door de werkwijze van bovenaf op te leggen en de handelingsruimte van de docenten te beperken worden de mogelijkheden tot zelfsturing teniet gedaan en spreekt men van *onteigening van zelfregie* (Donkers, 2015). Dat is paradoxaal: men wil zelfsturing bevorderen maar doet hier door de wijze waarop men deze verandering realiseert juist afbreuk aan. *Systemen veranderen buiten betrokkenen om* noemt Donkers (2015) een van de problematische reacties van leidinggevenden en professionals in organisaties die zoekende zijn naar een passend antwoord op maatschappelijke en politieke ontwikkelingen zoals ik deze eerder heb beschreven. Reacties worden problematisch genoemd voor zover ze bijdragen aan zelfuitputting van het sociale domein en fragmentering van de complexe maatschappelijke werkelijkheid (Donkers, 2015). Deze wijze van veranderen leidt tot het op die regelgeving afgestemd strategisch gedrag en niet tot intrinsieke zelfsturing van de betrokkenen in dialoog met elkaar. Dit zie ik op verschillende manieren terug in mijn organisatie. Ik mis dan, bijvoorbeeld in mijn team, een bepaalde bevlogenheid. Een gezamenlijke ambitie om echt iets goeds te realiseren. We hebben moeite met de bureaucratie en regelgeving maar beroepen onszelf als docenten er ook op, bijvoorbeeld als we persé ons urenplaatje op orde willen hebben. We verschillen dan ook niet veel van onze eigen studenten die we verwijten ongemotiveerd te zijn, wanneer ze precies uitkienen bij welke les of toets ze aanwezig moeten zijn om de benodigde studiepunten te behalen.

De claim van objectieve waarheid

Een tweede problematische reactie die Donkers (2015) noemt is *de politiek van ontkoppelen* die we terugzien in veel methodieken van social work en organisatieontwikkeling. De toegenomen complexiteit van sociale vraagstukken wil men beheersbaar maken door een vraagstuk op te splitsen in hanteerbare deelaspecten, deelfuncties, deelproblemen en navolgbare stappen. Deze neiging tot fragmenteren kan wijzen naar een mechanische visie op mens en samenleving. Midgley (2000) beschrijft dit als de opvatting dat alles kan worden geobserveerd en beschreven alsof het een machine is, een voorspelbaar, functioneel, inherent te begrijpen object dat vanuit een zekere afstand door een onafhankelijk subject kan worden onderzocht. Achter dit maakbaarheidsdenken schuilt volgens hem een claim op

objectieve waarheid waar de mens wordt gezien als object en niet meer als subject van betekenisverlening.

Evidence based werken in de methodiek

Binnen het onderwijs wordt er vanzowel docent als student verlangt dat zij hun handelen baseren op methoden en technieken waarvan wetenschappelijk is bewezen dat ze werken. Volgens Donkers (2015) wordt daarmee het handelen van professionals onvoldoende dialogisch en contextueel afgestemd op persoon en omgeving. Ook dit kan gezien worden als een voorbeeld van onteigening van zelfregie. Ik ben van mening dat het waardevol is om je handelen te baseren op methoden en technieken waarnaar onderzoek is verricht, die onderbouwd zijn en waar over nagedacht is. Maar ik ben kritisch wanneer men het doet voortkomen als een recept voor succes, waarvoor men alleen maar de juiste stappen hoeft te volgen. Je bent je eigen instrument en je handelen is onlosmakelijk verbonden met jou als persoon en omgeving waarin je werkzaam bent. Ik sluit me aan bij Donkers (2015) die een methodiek definieert als *een aan persoon-en-context gekoppeld handelingssysteem*. Ook Midgley (2000) stelt: "*Een van de persoon losgekoppelde methodiek werkt niet. Er kan niet gehandeld worden zonder de persoon die handelt. Zelfs een observatie is onmogelijk zonder een observator. Daarom is een zogenoemde objectieve meting ingewikkeld en een objectieve waarheidsclaim niet geldig*." Wanneer ik bijvoorbeeld het overdragen van kennis en vaardigheden aan de student als uitgangspunt neem, is het lastig te achterhalen waar het aandeel van de docent ligt. Wij zien onze studenten een of twee keer per week en intussen gebeuren er allerlei andere zaken. Een docent kan heel methodisch verantwoord te werk gaan, maar dat garandeert nog niet dat hij succes boekt. Bovendien handelt hij nooit precies naar wat een bepaalde methodiek voorschrijft. Hij doet veel meer dan het afwerken van een draaiboek. Docenten werken allemaal anders, ook omdat talrijke niet in de methodiek opgenomen kenmerken van personen en van hun context meespelen in hun benadering (Donkers, 2015).

Ontkoppeling van beleid en uitvoering

Wanneer we kijken naar de wijze van veranderen is een belangrijke vorm van fragmentering voor organisaties de ontkoppeling van beleid en uitvoering. Zo schrijft Donkers (2015, p. 38):

"Veranderen wordt losgekoppeld van diagnosestelling en gereduceerd tot implementeren (ten uitvoer brengen) van iets dat al door professionele veranderkundige (beleidsmakers) als ontwerp is vastgelegd. Het verwijst naar een top-down model van denken over veranderen zoals we dat zien in het traditionele management model: de top van de organisatie denkt en ontwerpt, het middenmanagement vertaalt het ontwerp en stuurt de basis aan, waar de medewerkers het plan uitvoeren."

De oorzaak van deze manier van werken ligt niet zoals vaak gedacht alleen bij het management. Ook veel professionals vragen om ontkoppeling van beleid en uitvoering. Veel

uitvoerende werkers zitten niet te wachten op meer verantwoordelijkheid in de organisatie. Er worden bij ons bijvoorbeeld wel degelijk verschillende pogingen gedaan vanuit het management om docenten te betrekken bij verandertrajecten. Het in het leven roepen van de zelf-organiserende teams is hier natuurlijk een goed voorbeeld van. Maar docenten worden ook geregeld uitgenodigd om mee te denken aan de strategische koers van de organisatie of aan de invulling van het nieuwe beroepsprofiel. Ook het mogelijk maken van een masteropleiding voor de docenten, weliswaar onder druk van de overheid, kan gezien worden als het bieden van professionele ruimte. Onze directeur ziet docenten graag meer eigenaarschap nemen over hun werk. Zo initieert ze de zogenaamde *journalclubs,* waarverschillende docenten van IVS samenkomenom kennis en vaardigheden te verwerven en bij te houden a.d.h.v. wetenschappelijke publicaties. Deze clubs laten zich het beste vergelijken met communities of practice[6]. Genoeg voorbeelden dus waaruit blijkt dat de organisatie geïnteresseerd is in de bijdrage van zijn medewerkers. In de praktijk worden dit soort initiatievenechter veelal ervaren als 'opgelegd' en niet gezien als mogelijkheid om invloed uit te oefenen. Mijn directeur moedigt docenten van harte aan om met plannen te komen, maar wil hier wel iets voor terug zien. Dit laatste is een hele reële vraag, al denk ik dat deze druk en targets ook averechts kunnen werken. Zo stelt Donkers (2015) dat te veel gericht zijn op prikkels, druk, straf, goedkeuring of bonussen van buitenaf het intrinsiek genoegen in een activiteit teniet kan doen. Dat vraagt van het management om met momenten wat meer geduld en vertrouwen te hebben. Een systeemverandering als de invoering van de zelforganiserende teams vraagt ook altijd om een gedragsverandering van diegene die er mee moeten leren omgaan. Het geploeter van mijn team is hier een goed voorbeeld van. We voelen ons onthand en weten niet goed hoe we met de met de nieuwe taken en verantwoordelijkheden om moeten gaan. Dit betekent dat ook het management op een andere manier invulling zal moeten geven aan zijn rol. Het is belangrijk dat zij de docenten niet alleen vragen om meer verantwoordelijkheid te dragen, maar hen ook ondersteunen bij het verwerven van de gewenste competenties om met die veranderingen om te gaan en de nieuwe rol daadwerkelijk te leren dragen.

Erkennen van gevoelens en behoeften

Het is daarbij van belang om erkenning te geven aan de gevoelens en behoeften die er leven onder de docenten. Donkers (2015) beschrijft dit als de vierde basiscompetentie van veranderen. Er is nu maar weinig aandacht voor wat men ook wel de *onderstroom* van veranderen noemt. De onderstroom is onbewust, irrationeel en associatief en richt zich meer op de intra persoonlijke en sociale processen van veranderen (van Es, 2008). Zoals ik eerder beschreef is het samenwerken en gezamenlijk verantwoordelijkheid dragen met het team nog niet zo eenvoudig! Er spelen allerlei gevoelens van onmacht, frustratie, ambitie, verlangen naar erkenning etc. Allerlei menselijke emoties die zich niet rationeel laten

[6]In communities of practice vormen mensen vrijwillig informele leefgroepen waarin zij op grond van interesse en belang ten aanzien van een bepaald kennisgebied, praktijkervaring delen, elkaar helpen en een gedeelde praktijk met elkaar verder ontwikkelen.

beheersen. Wanneer men echt het zelf-organiserend vermogen van de docenten aan wil spreken is het veranderen van alleen de structuur of omstandigheden niet toereikend. Er moet ook aandacht zijn voor personen, hun ervaringen, ambities en innerlijke motivaties. Om een dergelijke *warme* organisatie te ontwikkelen is het belangrijk dat het management erkent dat mensen in principe al gemotiveerd zijn. Enthousiasme en engagement is een natuurlijke toestand van medewerkers. Een belangrijk kenmerk van zelfregulering en zelf-organisering is dat er bij mensen een motivatie van binnenuit, ofwel een intrinsieke motivatie aanwezig is om bepaalde doelen te realiseren. Intrinsiek gemotiveerd gedrag wordt uitgevoerd vanuit interesse en vanuit de aangeboren behoeften om zich competent te voelen en autonoom te zijn (Donkers, 2015). In de praktijk kan het echter een hele opgave zijn om deze motivatie te blijven zien en aan te spreken. Als chagrijn en passiviteit met momenten de boventoon voeren is het niet makkelijk als manager om deze kwaliteiten bij je personeel te blijven zien. Het is voorstelbaar dat er dan wordt teruggegrepen op controle en regelgeving om gestelde doelen te realiseren. Zoals eerder benoemd is er sprake van een steeds grotere druk om te voldoen aan allerlei prestatieafspraken. De juridisering van problemen wordt door Donkers (2015) genoemd als een belangrijke hedendaagse maatschappelijke ontwikkeling. Doordat organisaties steeds meer aansprakelijk worden gesteld voor gemaakte fouten worden mensen bang om risico's te lopen. Men gaat sterk risicomijdend gedrag vertonen uit angst voor mogelijke juridische claims voor het geval dat er iets fout gaat. Dit gaat ten koste van de aandacht en ruimte die nodig zijn om de eigen kracht van de eigen medewerkers aan te spreken, te versterken en te faciliteren.

Eigen zelfsturing erkennen

Maar medewerkers kunnen ook hun eigen kracht aanspreken. In navolging van het kritisch systeemdenken dat een appel doet op vrijheid, wijst Donkers (2015) erop dat zowel machtigen als minder machtigen zich uit deze dwangpositie kunnen verlossen. Het is van belang dat wij als docenten onze eigen zelfsturing erkennen. Wat is onze eigen invloed en verantwoordelijkheid in deze situatie? Ik kan hierbij kritisch zijn over mijn eigen opstelling. Door beleid en regelgeving constant als schuldige aan te wijzen plaats ik mijzelf in een machteloze positie, waar vanuit ik geen invloed kan uitoefenen op mijn omgeving. Dit leidt met momenten tot behoudend en zelfs passief gedrag, want: 'wat heeft het voor zin.' Dit zie ik ook bij mijn collega's. Er bestaat het risico om eigen machteloosheid te projecteren op het systeem en beleid ook als opgelegd te zien. Het is van belang om te zoeken naar de invloed en ruimte die je wél hebt. Als mensen geen relatie zien tussen wat hen overkomt en het eigen gedrag, dan is er volgens Donkers (2015) sprake van externe locus of control. Wat hun overkomt wordt dan veroorzaakt door externe omstandigheden. Als intentioneel handelende wezens zijn mens en organisatie per definitie nooit willoze objecten van stimuli uit de omgeving. Daarom is het belangrijk om stil te staan bij welkeruimte wij als docenten *wel*hebben om bijvoorbeeld invulling te geven aan het onderwijs. Waarom gaan we eigenlijk zelf het gesprek niet aan met het management? Mogelijk kan er meer dan we denken. Donkers (2015) beschrijft dit als de eerste basiscompetentie van het veranderkundig

handelen: situaties en eigen invloed daarin adequaat inschatten. Het gaat er dan niet om alle schuld aan zichzelf of de ander te geven, maar ook niet alle schuld op de omgeving te schuiven. Nu hebben we de neiging om ons als team terug te trekken, onze eigen gang te gaan en sluiten we ons min of meer af van de rest van de organisatie.Door zelfsturing op te vatten als een vorm van autonoom handelen, reduceren we de complexiteit van de handelingswerkelijkheid. Zelfregulering moet worden begrepen als een *systemisch* handelingsconcept en speelt zich af in verbondenheid met de omgeving en is van die omgeving afhankelijk (Donkers, 2015). Het is dus van belang dat wij zelf als team ook in dialoog blijven met de rest van de organisatie.

Reflectie

Maar ook het management kan deze dynamiek in gang zetten door condities te scheppen waarin docenten hier invulling aan kunnen geven. Hiervoor is het van belang dat men erkent dat mensen in principe verander bekwame wezens zijn en onder voorwaarde van adequate afstemming tot op zekere hoogte in staat om zichzelf en hun omgeving in een bepaalde richting te beïnvloeden (Bandura, 1986). Als individu en als collectief zijn ze hier in hun alledaagse handelen continu mee bezig. Volgens het concept van zelfregulering is het doel van veranderen dan ook het middel tot verandering. Door het middel - het aanwezige verandervermogen - aan te spreken, realiseert de veranderkundige tevens zijn doel. Kortom, het is van belang om docenten niet voor te schrijven wat te doen maar hen juist actief te betrekken bij het veranderingstraject. Volgens Midgley (2000) produceren de betrokkenen zelf hun eigen inzichten en kunnen veranderkundigen ondersteuning bieden (Mulder, 2002). Interventie wordt door hem omschreven als: verandering creëren in relatie tot reflectie op grenzen. Hij komt met een procesfilosofisch alternatief voor het subject- object dualisme. Hij stelt het proces van het maken van waarnemingen en oordelen centraal. Dit maken van oordelen heeft niet alleen betrekking op oordelen over wat er in de werkelijkheid is (eerste orde-inhoud), maar ook op de theorie achter dergelijke oordelen (tweede orde-inhoud). Het zijn twee soorten van inhoud, gedefinieerd door het proces van het maken van oordelen. Subject en object zijn hiermee fundamenteel met elkaar verbonden. De eerste orde behelst dat mensen zaken onder woorden brengen, ordeningen aanbrengen, indelingen en onderscheidingen maken ze bepalen daarmee tevens welke personen of zaken worden buitengesloten. De tweede orde bestaat uit reflectie op de eerste orde, grenzen zijn persoonlijke of sociale constructies. Interventies van een veranderkundige berusten op een 'second order activity'. Zowel Donkers als Midgley benadrukken het belang van het steeds weer helder formuleren en reflecteren op de doelrichtingen in het handelen in relatie tot de feitelijke hier-en- nu situatie (Donkers, 2008).

Deze wijze van veranderen nodigt docenten uit om hun inbreng te doen, om zelfkritisch te zijn en te reflecteren. Het dwingt hen om eigen principes en overtuigingen te verkennen en de consistenties van hun acties te onderzoeken.Hoe zien docenten hun rol als professional? Wat zijn hun ideeën hierover en als zij hierin geloven wat zijn dan de consequenties?

Handelen zij dan ook op deze wijze? Maar het dwingt ook het management om transparant te zijn over hun ideeën, doelen en acties. Hoe kijkt het management zelf naar professionaliteit? Als de manager gelooft in de inhoudelijke kennis van de professional, erkent hij of zij dan ook de beperking van planning en controle? In navolging van het eerste en tweede orde leren (single and double loop learning) spreken we dan van een derde-orde-leren. Het gaat hierbij om 'Reflection-on-reflection-in-action' (Schön, 1983). Het betreft reflecties op het eigen denken, handelen en leren, en op de achterliggende assumpties die hieraan ten grondslag liggen: de wijze waarop je gebeurtenissen observeert en interpreteert, waarop je problemen definieert, waarop je analyseert en conceptualiseert, waarop je acteert en interacteert. Het gaat om het herkennen en opnieuw doordenken van eigen assumpties en handelingspatronen (Boonstra, 2000).

Dialoog

Door het creëren van een open dialoog en docenten te betrekken bij de discussie voordat beslissingen definitief zijn, doe je een concreet beroep op hun professionaliteit. Hierdoor zullen zij zich gerespecteerd, gewaardeerd en gehoord voelen en zullen minder mensen met een boos en gefrustreerd gevoel achterblijven. Het nodigt docenten uit om uit de passieve modus te komen en hun invloed uit te oefenen als professional. Daarbij is het belangrijk om op te merken is dat dialoog niet uitsluitend een democratisch proces is waarbij alle partijen als gelijken worden beschouwd, management en docent hebben nu eenmaal een andere positie en verantwoordelijkheden. Het is belangrijk dat deze verschillen in macht worden erkend, maar tegelijkertijd in een gelijkwaardige verhouding wordt geprobeerd om een machtsvrije dialoog met elkaar te voeren. Dialoog is democratisch in de zin dat het transparantie vraagt van het management en zijn keuzes en de rechtvaardiging hiervan aan een kritisch onderzoek werpt. In termen van Habermas betekent een machtsvrije dialoog dat mensen in staat zijn om in gesprek te gaan over elkaars aanspraken op geldigheid van wat ze beweren. Het is een communicatiebenadering waarin ook de meer machtige zich ter verantwoording laat roepen (van der Laan, 1990). Het management gebruikt daarbij zijn invloedspositie om met open vizier het zelfregulerend vermogen van de individu en collectief aan te spreken en te versterken (Donkers, 2015).

De opdracht van sociale interventie

De worsteling van mijn organisatie in de omgang met de zelfsturing van zijn medewerkers staat niet op zichzelf maar illustreert de zoektocht van veel leidinggevenden en professionals in organisaties. Men probeert zich zo goed mogelijk af te stemmen op de maatschappelijke en politieke ontwikkelingen waarin een sterk en toenemend appel wordt gedaan op ieders vermogen tot verantwoorde zelfsturing of zelfverandering (Donkers, 2015). In mijn betoog heb ik gepoogd om enkele van de hier uit voortkomende dilemma's bloot te leggen zoals zij zich vanuit mijn optiek voordoen in mijn organisatie. Het leren omgaan met deze tegenstrijdigheden wordt door Donkers gezien als een belangrijk thema wanneer het gaat

om de hedendaagse maatschappelijke opdracht van sociale interventie. De samenleving is continu in beweging. Dit is onder meer het gevolg van allerlei technologische en wetenschappelijk en sociaal culturele ontwikkelingen. Deze ontwikkelingen vragen om een grondige herbezinning op de hedendaagse opdracht van sociale interventie.

Dit heeft ook gevolgen voor de opdracht van mijn eigen organisatie, deze is tweeledig: Enerzijds richt deze zich zoals uitgewerkt in mijn betoog op de zelfsturing van zijn medewerkers. Het is van belang dat de traditionele manieren van leidinggeven en controleren plaats maken voor een meer dialogische wijze van regievoering. Het management zal hen de aandacht en ruimte moeten geven die nodig zijn om de eigen kracht van de docenten aan te spreken, te versterken en te faciliteren. En hen te ondersteunen bij het verwerven van de gewenste competenties om met deze veranderingen om te gaan en de nieuwe rol daadwerkelijk te leren dragen. Op hun beurt zullen docenten hun zelfsturing ook moeten erkennen en invloed uitoefenen op hun eigen situatie. Daarbij moet zelfregulering worden begrepen als een *systemisch* handelingsconcept dat zichafspeelt in verbondenheid met de omgeving en van die omgeving afhankelijk is. Het is dus van belang dat wij zelf als team ook in dialoog blijven met de rest van de organisatie.

Anderzijds is er ook een belangrijke opdracht voor ons weggelegd in het opleiden van onze studenten als toekomstige professionals. In het sociaal beleid wordt steeds meer het accent gelegd op activeren tot zelfredzaamheid in plaats van het oplossen van problemen voor de ander. Er wordt gepleit voor een nieuw model van werken, een nieuwe professionele en institutionele logica die nadrukkelijker dan voorheen vertrekt vanuit eigen kracht van burgers, klanten, werknemers en hun sociale netwerken. Men pleit voor een andere opvatting van professionaliteit: niet aanbodgericht, maar vraaggericht en situationeel te werk gaan met een sterk appel op actief en participatief burgerschap (Donkers, 2015). Dit heeft ook consequenties voor de zorg waar onze studenten werkzaam zijn. Volgens Schuurmans (2012) zal door de veranderingen in de samenleving de vraag naar zorg drastisch toenemen en bovendien sterk van aard en complexiteit veranderen. Er is sprake van een enorme toename van de groep chronisch zieken en een grote groep kwetsbare ouderen. Binnen de zorg wordt men eveneens geconfronteerd met allerlei tegenstrijdigheden en dilemma's. Je kan daarbij denken aan bijvoorbeeld het verlenen van persoonsgerichte zorg enerzijds en de verzakelijking van de bedrijfsvoering anderzijds. De toenemende marktwerking en op kostenbeheersing gerichte bedrijfsvoering staan daarmee in de praktijk vaak op gespannen voet. Maar ook de confrontatie met mondige patiënten en minder mondige patiënten. Mensen zijn tegenwoordig vaak al goed geïnformeerd via het internet, en komen niet alleen met vragen, maar vaak ook al met antwoorden, diagnoses en oplossingen bij de zorgverlener. Tegelijkertijd zijn er ook minder mondige patiënten: wie angstig is, verward, depressief of erg ziek, staat niet zo stevig in zijn schoenen. Daarvoor is er volgens Schuurmans (2012) een kwalitatieve impuls nodig binnen de opleidingen: de inzet van professionals moet terdege toegerust zijn voor de complexe en gedifferentieerde zorg

van morgen. In het nieuwe beroepsproefiel voor de verpleegkundige (V&V 2020 Deel 3 Beroepsprofiel verpleegkundige, 2012, p.11) staat het volgende:

"In de toekomst zal de focus van de verpleegkundige verschuiven. Die ligt nu veelal nog op de ziekte van de patiënt, maar zal steeds meer moeten komen te liggen op de gevolgen van de ziekte voor de patiënt. Verpleegkundigen richten zich op het ondersteunen van het zelfmanagement van mensen, hun naasten en hun sociale netwerk."

Dit vraagt van studenten andere kennis, vaardigheden en houdingen. Zo stelt Donkers (2015, p.30):

"Ze moeten in hun werk de nadruk leggen op zorgen, leren, preventie en coaching vanuit een brede maatschappelijke georiënteerdheid en een meer outreachende, netwerk georiënteerde en wijkgerichte betrokkenheid. Meer inzicht in netwerken, meer contacten leren leggen met andere werkers in de wijk. Meer aandacht voor de vraag hoe je in veranderkundige zin individuen en sociale netwerken kunt aanspreken op eigen kracht en hoe je die kracht kunt stimuleren ter verbetering van zorg en welzijn."

Het is de uitdaging voor ons als opleiding om studenten toe te rusten met de juiste competenties om met deze complexiteit om te gaan en hier binnen het nieuwe curriculum voldoende aandacht aan te besteden. Voor de invulling van het begrip competentie verwijs ik nogmaals naar de invulling die Donkers (2015) hieraan geeft. Zelfonderzoek en reflectie zijn in deze definitie onmisbare elementen. Voor onze studenten, maar zoals ik in mijn betoog heb uitgewerkt, ook voor onszelf. Voor deze opdracht heb ik mij gericht op hoe het zelf-organiserend vermogen van docenten kan worden opgespoord, aangesproken en versterkt. Interessant is wat mij betreft de parallel die te trekken is naar onze studenten. Ik verwacht dat de aanbevelingen die ik in de analyse hanteer voor het management, ook geldig zijn voor ons als docenten in relatie tot de student wanneer wij hun willen aaspreken op eigen kracht, en zij op hun beurt die van de patiënt.

Terugkoppeling

Hier volgt een korte terugkoppeling van een collega teamlid naar aanleiding van mijn beschrijving en analyse van de situatie.

"*Ik vraag mij af of het feit dat de docenten veelal verpleegkundigen zijn ook iets kan bijdragen in je betoog. Verpleegkundigen zijn over het algemeen naast betrokken, ook wat voegend en aanpassend door de hiërarchie waarin ze veelal zijn opgeleid, en daarnaast het oplossingsgerichte denken. Ik zie dit terug op alle lagen mijn interpretatie is dat het verpleegkundige eigen is, maar misschien is dat te simplistisch. Beginnend bij bijvoorbeeld de instructeurs die 'alles' voor hen gevoel doen, heel hard roepen en zich min of meer onrechtvaardig behandeld vinden/ tekort gedaan maar daarnaast opeens soms wel hele acute oplossingen bedenken en actie ondernemen, en zich enorm betrokken voelen.*

In het focusteam soms een beetje hetzelfde in ieder geval betrap ik mijzelf er wel eens op en ik zie het ook terug bij collega x en x. Enerzijds betrokken en snel en acute besluiten kunnen nemen, heel goed kunnen benoemen wat niet goed gaat richting organisatie, roosteraars etc. Anderzijds je daarin tekort gedaan voelen en mopperen maar niet makkelijk de dialoog aan gaan. Dit zie ik terug in de beroepsuitoefening van de verpleegkundige en hoorde ik ook terug tijdens werkbegeleiders cursus. Een mooie zin van een verpleegkundige over de nieuwe beroepsprofielen: 'leuk hoor, maar wie gaat dan de patiënten straks wassen? ' Hierin zit zoveel onvrede, betrokkenheid en zich tekort gedaan voelen. Verpleegkundige komen vaak uit een hiërarchische structuur waarbij zij veel moeten en eigenlijk niets te zeggen hebben. Dus is de coping vooral zich een beetje mopperend terugtrekkend, de onder tegen van de Roos van Leary. Zelfs bij de manager bespeur ik soms de naar mijn idee verpleegkundige trekjes. De betrokkenheid maar ook de acute oplossingsgerichtheid met een bepaalde macht die juist meer hiërarchie (de andere kant dus, hij zet zichzelf dan in de hiërarchie uitstraalt) dan een dialoog aangaan. Puur mijn interpretatie hoor."

Validiteit en betrouwbaarheid

Onderzoeksgegevens zijn betrouwbaarder naarmate ze minder van toeval afhangen. Bij validiteit (geldigheid) gaat het om de vraag of de uitkomst de werkelijkheid dekt (Boeije et al., 2009). Vanuit een constructieve visie ga ik uit van een voorlopige, door maatschappelijke ontwikkelingen bepaalde werkelijkheid, waarbij objectieve waarheid niet bestaat. Ik denk dat iedereen een eigen interpretatie van de werkelijkheid heeft. De werkelijkheid in mijn analyse is voornamelijk gebaseerd op mijn werkelijkheid, de betrouwbaarheid en validiteit is hierdoor beperkt. Ik heb wel een terugkoppeling laten plaatsvinden, door mijn beschrijving en analyse voor te leggen aan een teamlid die onderdeel was van het verandertraject. Haar reactie is waardevol, omdat het een extra perspectief op de situatie geeft. Uiteraard was het wenselijk geweest om een terugkoppeling te laten plaatsvinden met meer relevante actoren. Om toch meerdere stemmen te laten klinken, heb ik bij het construeren van mijn verhaal naast mijn eigen observaties en reflecties, gebruik gemaakt van gesprekken die ik heb gevoerd binnen mijn organisatie in het kader van mijn thesisonderzoek voor LESI. Daarnaast heb ik gebruik gemaakt van diverse notulen die zijn opgesteld n.a.v. verschillende bijeenkomsten van mijn team en de journalclub ethiek en reflectie waar ik onderdeel van uitmaak. Tot slot heb ik gebruik gemaakt van bestaande literatuur om de situatie te interpreteren. Vanwege de aard en omvang van deze opdracht heb ik mij echter wel moeten beperken. Ik heb zoveel mogelijk gebruik gemaakt van de literatuur die wij hebben bestudeerd in het kader van de Masterclass 'Veranderkundige bouwstenen voor sociale interventie'. Wellicht had ik door andere literatuurbronnen te raadplegen een en ander nog kritischer kunnen beschouwen.

Literatuur

- Boeije, H., Hart. H., ‘t, Hox, J. (2009). *Onderzoeksmethoden*. Den Haag: Boom Lemma.
- Donkers, G., H. Geertsema (2014): Zelfregulering als een vernieuwend concept van professionaliteit. In: *Journal of Social Intervention: Theory and Practice, jaargang 23, nr. 1* (pp. 4–32)
- Donkers, G. (2015): *Veranderen in meervoud, een driedimensionale kijk op de sociale veranderkunde.* Boom Lemma Uitgevers Amsterdam.
- Donkers, G. (2015): *Zelfregie terug in het werk, een inspirerend concept van professionaliteit en organisatieontwikkeling.* Uitgeverij SWP Amsterdam.
- Es, van R. (2008): *Veranderdiagnose, de onderstroom van organiseren*. Kluwer Deventer.
- Habermas, J. (1983): *Theorie des kommunikativen handelns*. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main.
- Midgley, M. (2000): *Systemic intervention, philosophy, methodology, and practice.* Kluwer academic/ Plenum Publishers New York.
- Mulder, L. (2002): Recensie van het boek van Gerald Midgley Systemic Intervention: Philosphy, Methodology and Practice (2000). In: *Tijdschrift Sociale Interventie, jaargang 11, nr. 1* (pp. 51- 60)
- Vergelijking tussen Midgley’s en Donkers’ benadering Notities ‘Systemic Intervention: Philosophy, Methodology, andPractice’, Midgley (2000) Gerard Donkers 2008
- Grotendorst, A. (2012): De toekomst van ons vak, Marieke Schuurmans in acht thema’s. In: *Vakblad voor opleiders in het Gezondheidszorgonderwijs*, *nr.2* (pp. 12-14)
- Schön, D. *The reflective Praktitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books 1983.
- Vermaak, H. (2009) *Plezier beleven aan taaie vraagstukken. Werkingsmechanismen van vernieuwing en weerbarstigheid*, Deventer: Kluwer