

Autonomie: je moet het willen

Over autonomie geven, nemen, krijgen & pakken in excellentieonderwijs in mbo, hbo en wo¹
November 2021

“Vaak hebben studenten de neiging om binnen te komen en te denken ‘vertel mij maar wat ik moet gaan doen’. Ik zie wat er gebeurt met studenten op het moment dat ze de ruimte krijgen.”
(hbo-docent)

Welke aspecten spelen een rol als het gaat om autonomie over je eigen leren in excellentie- en honoursonderwijs? Meer in het bijzonder: hoe geven docenten ruimte aan autonomie voor hun studenten, wat werkt in pedagogisch-didactisch opzicht en in welke context floreert dit?

Met deze vragen in het achterhoofd gingen we in het najaar van 2020 op zoek naar aanknopingspunten en antwoorden. Daarbij hebben we docenten in honours- en excellentieonderwijs in het mbo, hbo en wo aan het woord gelaten over hoe het ze lukt en wat zij doen en laten in dit onderwijs om studenten autonomie te geven.

Autonomie in/en onderwijs

Letterlijk betekent autonomie ‘zelfwetgeving’: het vermogen jezelf te besturen volgens eigen regels, onafhankelijk en zonder externe controle (zie Laenens e.a., 2018). In het onderwijs betekent autonomie nooit het helemaal loslaten van regels of controle; er zijn bepaalde randvoorwaarden waarbinnen een docent en een student kunnen opereren.

De relatie tussen autonomie en *gemotiveerd raken en blijven* is genoegzaam bekend. Een autonomie-ondersteunende doceerstrategie stimuleert de intrinsieke motivatie van de student (Soenens, Sierens, Vansteenkiste, Dochy, & Goosens, 2012).

Autonomie is ook van belang om de *zelfregulatievaardigheden* van studenten verder te ontwikkelen. Een leven lang ontwikkelen vraagt om lerenden, die *verantwoordelijkheid kunnen nemen* voor hun eigen leerproces (zie bijvoorbeeld Kuipers & Draaisma, 2020). Dit vraagt niet alleen iets van die lerende (de student), maar ook van docenten en van hun onderwijsorganisatie.

We zijn deze verkenning gestart vanuit onze betrokkenheid bij het mbo, hbo en wo en de wetenschap dat in de excellentie- en honourspraktijk binnen deze sectoren succesverhalen en ervaringen zijn op te halen. Onze nieuwsgierigheid ging uit naar wat ertoe doet om autonomie vorm te geven in deze drie sectoren en vooral welke verschillen en/of overeenkomsten we zouden aantreffen: **hoe geven docenten ruimte aan autonomie voor hun studenten, wat werkt in pedagogisch-didactisch opzicht en in welke context floreert dit?**

Aanpak van de verkenning

Met 23 docenten uit het mbo, het hbo en het wo hebben we semi-gestructureerde interviews² gehouden. We hebben een overzicht gemaakt van thema's die uit de interviews naar voren kwamen met daarbij kenmerkende uitspraken van docenten. De bevindingen hebben we aan een online panel van zes docenten en drie studenten uit mbo, hbo en wo voorgelegd en hen gevraagd of de thema's voor hen herkenbaar waren. Hierdoor konden we onze bevindingen checken en verdiepen en aanvullende informatie verkrijgen over hoe studenten de aanpak van docenten ervaren en wat hun eigen ervaringen daarmee waren.

¹ Auteurs: Ron Weerheijm (Hogeschool Rotterdam), Hanne ten Berge (Onderwijsadvies & Training, Universiteit Utrecht), Eva Voncken (Bureau Turf), mogelijk gemaakt door MBOe netwerk, HBO-WO netwerk, Hogeschool Rotterdam.

² Vanwege de coronapandemie vonden de gesprekken online of telefonisch plaats.

De uitkomsten van de interviews en het panelgesprek laten zich op drie aspecten ordenen, te weten:

- Het belang van de student – docentrelatie in de begeleiding;
- Het belang van het kunnen doen van interventies in het leerproces, het inzetten van leeractiviteiten, voor zowel een groep als een individuele student;
- Het belang van de inrichting van de leeromgeving en de facilitering van de docent daarin.

Met behulp van de beschreven inzichten kunnen honours- en excellentiedocenten meer bewust keuzes maken in het onderwijsontwerp, kiezen voor docentgedragingen die autonomie ondersteunen en kunnen ze hun repertoire uitbreiden. Hieronder gaan we op die drie type bevindingen in.



De leeromgeving en facilitering van de docent

Autonomie bevorderen lukt het best in een *enabling environment*: een omgeving die dat bevorderen mogelijk maakt. We vatten die term ‘omgeving’ breed op, zowel het moment, als de onderwijskundige setting, de fysieke leeromgeving, alsook de cultuur in de instelling. Hoe ziet zo’n omgeving er dan uit?

Excellentie- en honoursprogramma’s worden doorgaans (deels) als extracurriculaire leeractiviteiten aangeboden. Het extracurriculaire element van excellentie biedt ruimte vanwege het ontbreken van vaste -en soms als knellend ervaren- toetsings- en examenregelingen (OER). Het gaat om een open vormgegeven leeromgeving met een zekere basisstructuur en beperkte kaders, die minder schools is en waarin ruimte is voor nieuwsgierigheid van de student. Het gaat om: leeromgevingen waarin het perspectief van de student centraal kan staan³. De mogelijkheid om je te ontwikkelen in eigen gekozen thema’s en interessegebieden, daarin eigen verantwoordelijkheid te hebben en gaandeweg je eigen pad te ontdekken, geeft energie. Daarin speelt de houding van de docent of coach een rol. Maar helemaal vrij en zonder kaders is het niet.

“Als de student 100% ruimte krijgt dan klopt er iets niet, want soms moet je ergens in meegenomen worden om iets te ontdekken waar je nog niet mee bezig bent.” (hbo-docent)

“Kaders helpen om studenten autonomie te geven, want autonomie is geen doel op zich.” (wo-docent)

In alle sectoren constateren docenten dat studenten (weer) moeten leren omgaan met meer ruimte, voor de student is die grote vrijheid vaak ook wennen: *“Studenten moeten daarvoor door de wasstraat, om sommige dingen weg te wassen.”* Het is niet de bedoeling dat de basisstructuur die docenten bieden de vraag ‘wat moet ik doen?’ oplevert: *“Wanneer is het nou voldoende of onvoldoende?”*. Waar dat wel gebeurt, bijvoorbeeld in multidisciplinair samengestelde groepen met opdrachten die niet direct in het verlengde van de eigen beroepscontext liggen, is nabijheid van de docent/begeleiding essentieel om de student inzicht te geven en mee te nemen in de verwachting: het gaat er niet om door het ‘hoepeltje’ te springen.

Er wordt vaak in andere, aansprekende en inspirerende locaties gewerkt, die zo mogelijk gerelateerd zijn aan het vraagstuk of de opdracht: een park, laboratorium, op kamp, buitenland, de werkplaats, po- of vo-school, bedrijf, ziekenhuis en op andere momenten zoals avonden, weekenden of de zomermaanden. Het gesprek kunnen voeren met direct betrokkenen werkt inspirerend en geeft direct feedback op wat je als student bedenkt of juist vergeet. Dat maakt het minder schools, het motiveert. De andere locaties geven een andere sfeer en dynamiek en de mogelijkheid om elkaar op een andere manier te leren kennen, zowel student-student als student-docent.

³ Onderzoek van Laenens e.a. (2018) laat zien dat het loont om te investeren in meer studentgecentreerde competentiegericht leeromgevingen o.a. om de self-efficacy van studenten te versterken, de kwaliteit van hun motivatie en regulatiestrategieën te verbeteren, studieplezier te vergroten en diep leren te bevorderen.

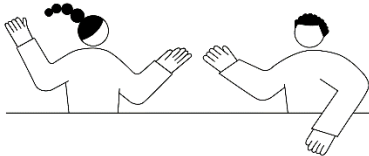
Net als voor studenten het geval is, geldt ook voor docenten dat een *enabling environment* helpt om autonoom te kunnen handelen (Kingma, 2016). Docenten in het excellentie- en honoursonderwijs vinden het belangrijk dat ze vertrouwen en waardering ervaren binnen hun instelling. Dat komt in de interviews bijvoorbeeld tot uitdrukking in de wens om praktisch gefaciliteerd te worden in tijd/uren en middelen. Docenten ervaren ook steun als excellentie breed gedragen wordt en zichtbaar is in de instelling. In de panelbijeenkomst werd opgemerkt dat de facilitering en betrokkenheid niet alleen voor studenten en docenten geldt, maar ook voor het programma als geheel: *“Excellentie is vaak het eerste object van bezuiniging.”* Dat tekent de ‘betrokkenheid’ van de instelling.

“Het management voelt heel goed aan dat er ruimte nodig is voor eigen ideeën en iets kunnen proberen. Dat wordt gestimuleerd. Dat is ook een growth mindset.” (mbo-docent)
“Die ruimte heb ik wel nodig; ik heb het heel erg nodig om als docent onderwijs te geven waar ik echt in geloof.” (hbo-docent)

Daarnaast speelt de ruimte die de docent in de instelling ervaart om te experimenteren en excellentieonderwijs als proeftuin te kunnen benutten een rol, zoals uit onderstaande uitspraken blijkt. Een open leeromgeving zonder vaste (examen)verplichtingen biedt die ruimte. Daarin zit een congruentie met de behoefte aan leren en autonomie ervaren van studenten.

“Je kan heel veel experimenteren en dat motiveert.” (hbo-docent)
“In het samen zoeken naar de volgende stap is autonomie helpend”. (mbo-docent)

In alle drie de onderwijssectoren geven studenten aan zelf hun leerdoelen te kunnen formuleren. Achteraf zeggen studenten wel dat ze in hun onderwijs best eerder in hun onderwijs hun eigen doelen hadden willen kunnen formuleren, in termen van welke kant ze op wilden en in het ontwikkelen van persoonlijk leiderschap. Studenten ervaren coaching als een bijdrage aan het kunnen werken aan de eigen leerdoelen.



De student - docentrelatie

Het persoonlijke doen en laten van docenten in contact met hun studenten creëert een werksfeer waarin autonomie al dan niet kan floreren. Wat werkt goed volgens de geïnterviewden? Want de relatie tussen de docent en de student wordt als ‘anders’ gezien dan in het reguliere onderwijs.

Student en docent zijn, als het gaat om de complexe vraagstukken die in deze leeromgeving vaak centraal staan, gelijkwaardige partners in het leren en ontdekken. Die gelijkwaardigheid wordt niet alleen vanuit de studenten zo benoemd, maar ook vanuit de docenten. Daarmee stapte de docent als het ware af van het voetstuk(je) van de inhoudelijke expert. De docent treedt vooral op als coach.

Naar ons idee vormt de term ‘coaching’ bij het nastreven van autonomie ontwikkelen een ‘containerbegrip’. Daarachter gaan verschillende aspecten schuil, die te maken hebben met enerzijds de relatie tussen docent en student en anderzijds het (kunnen) doen van interventies in het onderwijs. Bij de relatie student - docent gaat het om de volgende aspecten:

Als docent moet je je studenten als student echt leren kennen:

“Je kent je student wel goed. Je moet weten hoe ze in elkaar zitten, waar ze behoefte aan hebben, hoe je ze moet sturen om hun leerdoelen te halen. Ze vinden het niet altijd leuk. Maar omdat we gelijkwaardig zijn accepteren ze het wel. Ze voelen goed aan dat wij de coachende docent zijn.” (mbo-docent)

Dat 'leren kennen' vraagt aandacht en contextgevoeligheid:

"Als je non-hiërarchisch bent, kan dat voor sommige studenten heel lastig zijn, omdat dat heel dichtbij komt of omdat dat heel confronterend is. Ik probeer dan zelf na drie bijeenkomsten, via bijvoorbeeld 'start, stop, continue', te vragen wat ik niet heb gedaan, waar we mee moeten beginnen of waar ik mee moet ophouden of wat studenten erg waarderen en waar we mee verder moeten gaan. Zodat we dat wel vanaf het begin kunnen bespreken." (wo-docent)

Studenten merken het heel goed of je écht interesse hebt in hen en in wat ze doen:

"Eigenlijk is de hoofdmoot 'aandacht'. Daarmee bedoel ik dat je hoogfrequent gewone gesprekken voert met de student: Waar ben je mee bezig en wat ben je aan het doen en hoe loopt het? Geen verantwoordingsvragen. Zeg het maar. Een open geïnteresseerd gesprek." (hbo-docent)

De nieuwsgierigheid gaat over de student en niet of hij/zij aan jouw 'opdracht' voldoet:

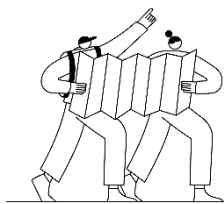
"Ik ben oprecht geïnteresseerd in wat ze doen. Je kunt ook een soort nieuwsgierigheid hebben die leidend is: je bent nieuwsgierig of ze doen wat jij wilt wat ze doen. Dan ben je niet nieuwsgierig." (wo-docent)

Echt betrokken zijn bij je studenten komt tot uitdrukking in de openheid die je hen biedt. Dat kan gaan om professionele openheid: het inbrengen van je deskundigheid en het delen van je netwerk. En het kan gaan om persoonlijke openheid, door te delen wat je zelf lastig vindt of hoe je zelf kwesties in het werk aanpakt:

"Het is belangrijk om ze te spiegelen, maar ook om hen te vragen of ze mij willen spiegelen. Feedback geven en ontvangen. Het is belangrijk dat ik in mijn onderwijs ook echt laat zien wie ik ben en waar ik voor sta en dat ik de waarden uitdraag en ook weer terug laat komen in hun onderwijs. Er zitten veel vaardigheden aan vast, maar het is vooral een grondgedachte. Het zijn geen trucjes, dat hebben studenten gelijk door. Kwetsbaarheid, je menselijkheid laten zien, hoort daar ook zeker bij." (hbo-docent)

Een belangrijk aspect zit aan de kant van de studenten zelf: Het zijn studenten die de kans pakken om zich te onderscheiden, de kans pakken dit te kunnen doen en om zich te kunnen ontwikkelen. Er kunnen verschillende en soms meerdere achterliggende redenen zijn, maar het is een betrokkenheid of gedrevenheid die uit de student zelf voort komt. Daarbij noemen studenten zelf 'nieuwsgierigheid' als mogelijke drijfveer, maar soms ook 'jezelf onderscheiden van de rest', omdat je dat zo voelt of omdat je meer wilt dan gemiddeld. De mogelijkheid hebben om je eigen doelen te stellen en daar aan te werken wordt als een echte kans gezien; jezelf verbeteren zonder een vast einddoel voor ogen te hebben: Wel een richting, maar geen vast doel. Ook hier zijn eigenlijk geen verschillen te vinden tussen de onderwijssectoren. Dat zou kunnen betekenen dat dit aspect context-onafhankelijk is en meer in de persoon zit dan in de inhoud van het onderwijs; dat dit aspect bij die personen wordt opgeroepen door de manier waarop de leeromgeving is ingericht.

"Voor mij was het belangrijkste dat ik door deelname de kans kreeg om me te onderscheiden door iets extra's te doen, in een omgeving die dat niet gek vond. Dat was de drive die ik had. Het grootste verschil: In het excellentieprogramma kan ik altijd mijn vraag stellen zonder dat iemand moe van me wordt." (student mbo)



De interventies en leeractiviteiten voor groep en individu

Het tweede aspect, dat onder het containerbegrip 'coaching' begrepen wordt door deze docenten en studenten, gaat eigenlijk over de interventies die docenten plegen tijdens het leren, bedoeld om het (leren) nemen van die zelfverantwoordelijkheid voor het leerproces bij studenten te stimuleren. De kern lijkt daarbij de verantwoordelijkheid bij de student te leggen: de student moet het oppakken en uitvoeren. De studenten moeten deze verlegde verantwoordelijkheid ook voelen en dŭrven en kŭnnen nemen. Dat betekent dat je als docent – zo geven docenten regelmatig aan- vaak op je handen moet zitten om niet te gaan ingrijpen: *"Studenten moeten zelf het diepe in en jij als docent zwemt er wel naast, maar je houdt ze niet constant vast."* De timing van de interventies luistert nauw. Als je te vroeg bent verdwijnt de energie bij de student en als je te laat bent is de energie ook weg of juist opgebruikt.

"Dus dat je zegt van: 'Dit zie ik' en ze zijn slim genoeg om daar zelf de conclusies uit te trekken. Dus: het gewoon signaleren." (wo-docent)

Bij de persoonlijke begeleiding geven studenten aan dat de waarde vooral zit in de ontdekking: *"Het gaat over jou"*. Het is geen algemene benadering. Studenten durven eerder verantwoordelijkheid te nemen wanneer ze voelen dat docenten vertrouwen in hen hebben. Die persoonlijke benadering kan overigens ook best in een groep plaatsvinden, mits die omgeving als veilig wordt ervaren door alle betrokkenen. Bij deze begeleiding staat de student in het middelpunt en de docent heeft op dat moment oog voor zijn/haar specifieke vragen, noden en successen. Het gaat over jouw eigen verantwoordelijkheid in je leerproces.

Je krijgt feedback in plaats van cijfers en die feedback wordt gewaardeerd. De docent stelt je kritische vragen over wat je doet of niet gedaan hebt en houdt je daarmee een spiegel voor, daagt je uit te beargumenteren waarom je het gedaan hebt zoals je het gedaan hebt. Of zoals een wo-docent het uitdrukte: *"We scholen het nadenken"*. De docent bepaalt niet wat je moet doen, maar vraagt naar je redenen, naar je motieven rond de acties die je ondernomen hebt en hoe die bijdragen aan hetgeen je nastreeft.

Het startpunt is oprechte nieuwsgierigheid die de basis vormt van dat vertrouwen, het vragen naar wat de student beweegt. Docenten maken een onderscheid in het presteren op zichzelf en in het kunnen bereiken van zelf geformuleerde doelen. De vraag, -soms in verschillende variaties gesteld- 'welke impact wil je achterlaten?' staat veelal centraal in deze dialoog. Als docent moet je de ruimte nemen om een oordeel over de student of zijn/haar acties uit te stellen en daarmee via het bevragen de student ontwikkelruimte bieden, eigen keuzes (leren) maken om ook die vervolgens weer te bevragen. Dát ondersteunt het leerproces en zorgt voor leerrendement. *"Niet de koers bepalen voor de student, maar ze continu bevragen op de koers."*

Als er fouten zijn gemaakt worden die besproken en wordt er lering uit getrokken: 'Hoe kan het volgende keer beter en wat heb jij daar voor nodig?' Dit aspect benoemen studenten zelf ook expliciet als verschil met regulier: 'Fouten maken mág en fouten zijn om van te leren'.

Een coachingsgesprek heeft als grondhouding 'jij kán dit' en zoekt juist niet naar zwakke kanten, maar naar te ontwikkelen mogelijkheden op basis van wat iemand al laat zien. *"Autonomie is vertrouwen"*, zo zegt een hbo-docent.

"Met elkaar normeer je al doende dus ook wat de kwaliteit is van inzet, van prestatie en van uitkomst. (...) Omdat wij geen objectief gevormde criteria hebben waarbij je de lat kan leggen waar iemand wel of niet zit, zit daar ook in dat je waardering hebt voor een persoonlijk ontwikkelingstraject en een meer persoonlijke ontwikkelingssnelheid dan een gestandaardiseerde ontwikkelingssnelheid." (hbo-docent)

In het honours- en excellentieonderwijs ligt de nadruk op het ontwikkelproces dat studenten doormaken. Docenten zoeken steeds naar de zone van naaste ontwikkeling van elke individuele student. Ze dagen studenten vragenderwijs uit na te denken, geen genoegen te nemen met het eerste het beste en hun keuzes te onderbouwen. Ze trekken studenten uit hun eigen discipline en uit hun comfortzone.

“Het maakt ons eigenlijk niet zoveel uit wat er uit de opdracht komt. In het begin was het heel erg open. Toen zeiden we: “Het maakt niet uit, het gaat om het proces” . Maar soms als je een beetje de druk legt, van: “Er moet wel iets stáán”, dan gebeurt er ook iets in het proces. Dus we zeggen dat eigenlijk puur om iets met het proces te doen, zodat ze een verdiepende slag maken. Dus niet: “Dit is een goed idee, dit werken we uit en dan hebben we een goed product”. Want dan heb je dus niet per se iets geleerd.” (mbo-docent)

Zelf kunnen sturen aan je eigen ontwikkeling hangt ook samen met het soort opdracht of vraagstuk en hoe met die vraagstukken wordt omgegaan. De opdrachten binnen de programma's zijn open. Studenten werken aan complexe, authentieke vraagstukken, dat wil zeggen maatschappelijke problemen of vraagstukken vanuit het werkveld of aangedragen door opdrachtgevers of probleemeigenaren, waarbij multidisciplinaire samenwerking en inbreng gewenst of zelfs noodzakelijk is. *“Multidisciplinariteit opent het blikveld.”* Hoe studenten een vraagstuk aanpakken bepalen ze zelf, waarbij studenten af en toe vermelden dat ze voor elkaar de lat bepalen en het behalen daarvan zelf (leren) aantonen. Studenten geven daarbij ook aan dat het wel belangrijk is dat er druk op zit (*“een beetje urgentie”*) en dat er een doel is.

Studenten formuleren eigen (persoonlijke) leerdoelen in een leeromgeving waarin het ook echt mogelijk is om een eigen leertraject vorm te kunnen geven:

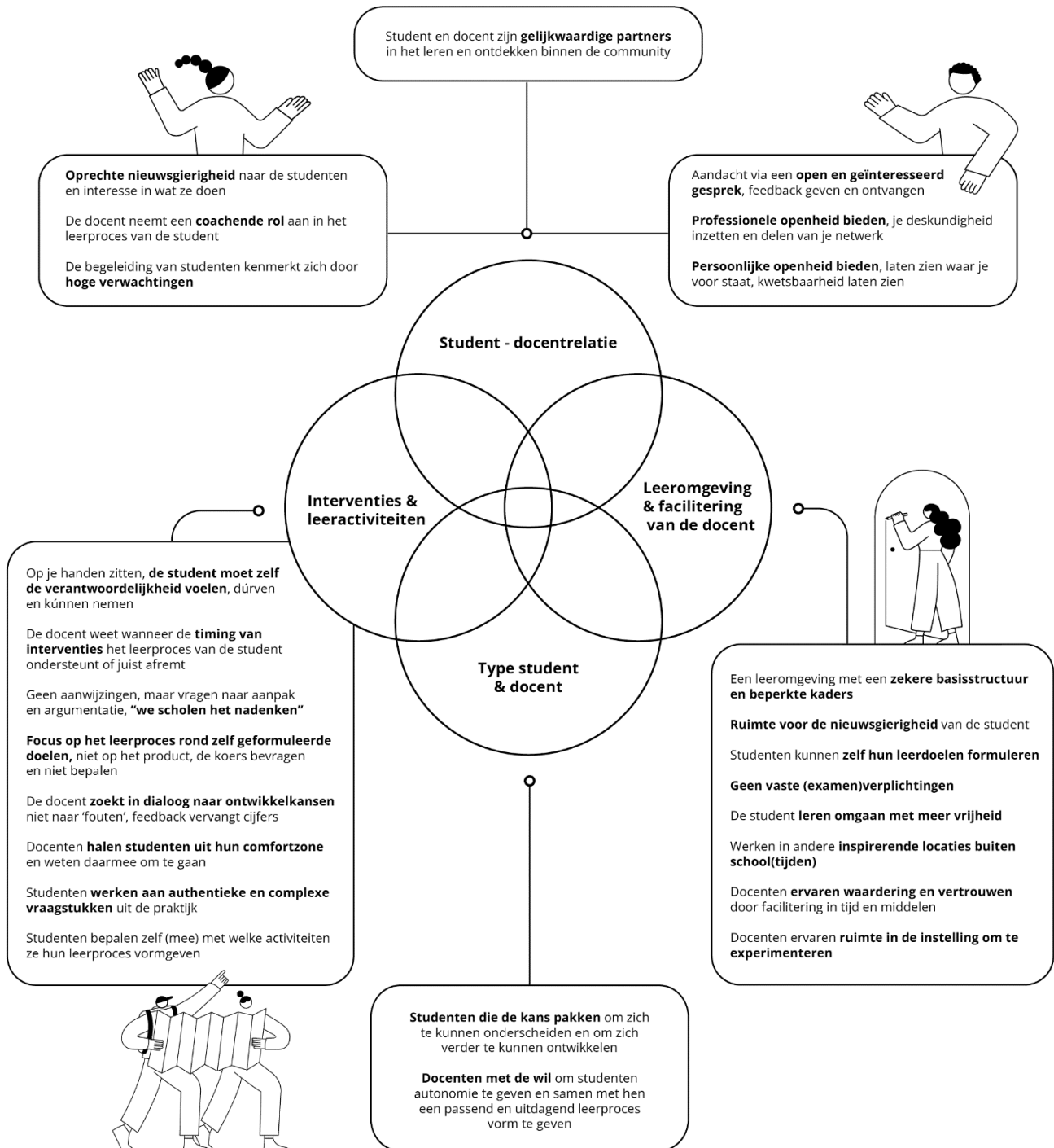
“Als docent werk je met de doelstelling van de student: jouw rol is zorgen dat de student zich blijft ontwikkelen.” (hbo-docent)

In honours- en excellentietrajecten speelt communityvorming een belangrijke rol, die vaak (veel) sterker wordt vormgegeven dan in het reguliere onderwijs: Honours- en excellentieprogramma's zorgen er actief voor dat studenten een kleine, hechte en een op elkaar betrokken groep vormen. Dat gebeurt om meerdere redenen: zodat ze ervaren dat ze werken met gelijkgestemden en er veiligheid ontstaat om met eigen doelen aan de slag te gaan en fouten te maken en zodat ze elkaar kunnen motiveren, stimuleren en van elkaar kunnen leren. Een kleinere groepsomvang heeft voordelen voor de (persoonlijke) begeleiding. De groep of community moet samen het spel leren spelen, onderling verantwoordelijkheid nemen en elkaar aanspreken.

Zeker als het een groepsopdracht is, dan spoor ik studenten aan een beetje op elkaar te letten.” (wo-docent)

AUTONOMIE: JE MOET HET WILLEN

Zo geven docenten in hun onderwijs ruimte aan autonomie bij studenten



Over autonomie geven, nemen, krijgen & pakken in excellentie- en honoursonderwijs in mbo, hbo en wo

Hanne ten Berge, Eva Voncken, Ron Weerheijm

⁴ [Bekijk een grotere versie van deze infographic in kleur](#)

Autonomie: je moet het willen

In deze verkenning hebben we 'de praktijk(kennis)' laten spreken. We hebben docenten uit het mbo, hbo en wo zelf aan het woord gelaten over hoe het ze lukt om studenten in excellentie- en honoursonderwijs autonomie te geven om zich te kunnen blijven ontwikkelen.

De uitkomsten van onze interviews bieden een overzicht van docentgedragingen en andere aspecten in de onderwijsvormgeving die ertoe leiden dat studenten autonomie krijgen en nemen. Autonomie in excellentieonderwijs blijkt een samenspel van geven en nemen, krijgen en pakken.

Tot besluit een aantal in het oog springende conclusies:

- We constateren op basis van de gesprekken dat de *overeenkomsten* tussen de drie sectoren mbo, hbo en wo, veel groter zijn dan de verschillen. Tussen de instellingen, ook binnen een sector, zijn er kleine verschillen in de inrichting en accenten, veelal voortkomend uit de eigen context. Als het gaat om het docentgedrag en pedagogisch-didactische vaardigheden die passen bij autonomie bieden in het onderwijs signaleren we grote overeenkomsten en overeenstemming. Dat voedt de gedachte dat bepaalde docentgedragingen een rol spelen, los van de sector waarin die docent werkzaam is. *"Ik denk dat dit excellentieprogramma iets is wat bij mij past, wat ik ben en waar ik in geloof,"* zegt een mbo-docent daarover.
- Verder speelt de *wil* van de docent om studenten autonomie te geven en samen met hen een passend en uitdagend leerproces vorm te geven een grote rol: de bereidheid om als docent na te denken over hoe je dat kunt doen, je als docent eigen te maken wat daarvoor nodig is en dat eigen te 'houden', zonder terug te vallen in oude en meer traditionele gewoontes en patronen.
- De *begeleiding* ('coaching') van individuele studenten is gericht op vertrouwen: 'jij kán dit', en komt voort uit oprechte nieuwsgierigheid. De vorm die het aanneemt is vooral een spiegel voorhouden en bevragen op de eigen (leer)doelen van de student en daarop feedback en feedforward geven.
- Interventies van de docent tijdens het onderwijs richten zich op het *leren nemen van de verantwoordelijkheid* voor het eigen leren van de student. Als docent op je handen zitten en weten wanneer de timing van je interventies dat leerproces ondersteunt of juist gaat afremmen. Studenten de ruimte geven om eigen leeractiviteiten te ontwikkelen en het exploreren van de eigen mogelijkheden en als docent het vertrouwen uitstralen dat dat goed gaat en ook dát weer bevragen. Fouten zijn om van te leren en worden daar ook actief voor ingezet.
- Naast het type docent is ook het *type student* van belang: het gaat om veelal nieuwsgierige studenten met een drive om zich verder te ontwikkelen, zonder dat het (eind)doel vast hoeft te liggen. Het werken met gelijkgestemden stimuleert hen, ze willen meer en verder dan gemiddeld.

Referenties

- Kingma, T., Kamans, E., Heijne-Penninga, M. & Wolfensberger, M. (2016). De autonomie-ondersteunende doceerstijl in excellentieprogramma's: de invloed van mindset, motivatie en druk vanuit de sociale werkomgeving. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 34 (1), pp 5-21.
- Kuijpers, M. & Draaisma, A. (2020). *Loopbaangericht leven lang ontwikkelen. Economisch en zingevingsperspectief voor nu en de toekomst*. Onderzoeksrapport Bijzondere Leerstoel Leeromgeving & Loopbanen, juni 2020.
- Laenens, E., Vandervieren, E., Stes, A. & Van Petegem, P. (2018). Impact van studentgecentreerde competentiegerichte leeromgevingen op de leerapproach. *Onderzoek van Onderwijs*, jaargang 47, mei 2018, pp 6-14.
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Goossens, L., Soenens, B., Dochy, F., Mouratidis, A., Aelterman, N., Haerens, L. & Beyers, W. (2012). Identifying configurations of perceived teacher autonomy support and structure: Associations with self-regulated learning, motivation and problem behavior. *Learning and Instruction*, Volume 22, Issue 6, December 2012, pp 431-439. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2012.04.002>