

Studiesucces betekent voor menigeen eindcijfers en slagingspercentages. Nu het accent verschuift naar 'studentsucces' komt er meer aandacht voor de 'persoonlijke omstandigheden van de student'. Blijkbaar hebben we de afgelopen jaren niet zo goed voor onze studenten gezorgd. Niet vreemd als sommige doelen ontbreken, vindt Ellen Klatter.

Waterspiegel van het onderwijs

Pedagogisch bewustzijn gevraagd

Ellen Klatter

Hogeschool Rotterdam

S

tudiesucces opvatten als indicator voor onderwijskwaliteit en -rendement klinkt logisch. Een onderwijsinstelling dient zich immers te verantwoorden voor de toegekende middelen; betaalt het product

(diplomarendement) de investeringen terug (overheidsgelden)? Die rendabiliteit blijkt in Nederland niet echt hoog. Binnen het hoger beroepsonderwijs (hbo) behaalt slechts één op de drie studenten het diploma in de tijd die ervoor staat (vh.nl), op de universiteiten is dat twee op de drie (vsnu.nl)¹. Een gemiddeld rendement onder de 50 procent doet terecht de wenkbrauwen fronsen.

De prestatieafspraken die indertijd werden gemaakt om het rendement te verbeteren, zetten in op een aantal indirecte onderwijs(organisatorische) variabelen zoals de docent-studentratio, deelname aan excellentieprogramma's en studenttevredenheid. Het studiesucces zelf verbeterde nagenoeg niet. Het ontbreken van een diepgaande analyse van de manier waarop je 'succesvol' kunt worden, kan een oorzaak daarvoor zijn.

Ondertussen nam het tegengeluid in kracht toe. De kwaliteit van het onderwijs moest centraal komen te staan ten gunste van het studentbelang (ISO, LKvV, SLVb, 2014, Klatter, 2017). Op dit moment benadrukken ook organisaties als de Vereniging Hogescholen, het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) en de Onderwijsraad dit studentenperspectief. Het terugdringen van de zorgwekkende mate van stress- en burn-outklachten onder studenten (RIVM, 2018; OCW, 2016²) legitimeert deze verschuiving. Maar wat nu precies wordt verstaan onder studentsucces is nog niet eenduidig. De kanteling naar studentsucces heeft wellicht ook gevolgen voor de doelen van onderwijs.

Vraagt ze om aanscherping of juist om verbreding? En op welke wijze beoordeel je straks of die doelen voldoende zijn gerealiseerd, ook volgens de studenten zelf? Wellicht zijn de huidige toezichtkaders niet toereikend om het 'succes van studenten' goed te beoordelen. Daarom eerst een korte beschouwing.

Drievoudige doelstelling

Begin jaren negentig zijn doelen voor het hoger onderwijs geformuleerd die grote gelijkenis vertonen met de doelen van het middelbaar beroepsonderwijs (mbo) (WHW, 1992; WEB, 1996). Drie doelen staan centraal: kwalificering voor een beroep of vervolgopleiding, socialisering voor de maatschappij, en persoonlijke ontwikkeling van de student. Kwalificering lijkt het makkelijkst in kaart te brengen; een

Wellicht zijn de huidige
toezichtkaders niet
toereikend om dit
goed te beoordelen

student slaagt erin de competenties te verwerven zoals omschreven in het kwalificatie- of competentieprofiel. De veronderstelde kennis, vaardigheden en houding worden via diverse toets- en beoordelingsmomenten vastgesteld, waarna bij kwalificering het diploma toegang biedt tot de arbeidsmarkt of vervolgstudie. Als het de student lukt om zich binnen de gestelde studietijd te kwalificeren spreken we van studiesucces. Een mooi resultaat!

Nu is bij kwalificering de kans groot om te veronderstellen dat ook socialiserings- en persoonsvormingsdoelen zijn gerealiseerd. Maar hoe worden die doelen eigenlijk zichtbaar en welke criteria hanteren landelijke toezichtkaders⁴ om onderwijsinstellingen op deze vormingsdoelen te beoordelen? Recent onderzoek in opdracht van de Europese Unie (Kottmann, Vossensteyn, Kolster et al., 2019) laat zien dat hier meer over te zeggen valt. Als we willen dat onze afgestudeerden de bedoelde maatschappelijke bijdrage kunnen leveren, vraagt dat om het ontwikkelen van een breder perspectief van maatschappelijke waarde en de eigen rol daarin (Wiersma, 2019). Daarbij gaat het om meer dan alleen de vakinhoud, het gaat ook om de vraag vanuit welke waarde de professional handelt.

Precies dit raakt de kern van wat Gert Biesta (2018) subjectivering noemt; hoe verschijnt de student of de (jong) professional via zijn acties en handelen als subject? Vertaald naar het onderwijs verwijst dit bijvoorbeeld naar het gedrag van een student binnen de groep, zijn manier van samenwerken, het kunnen openstellen voor, of juist het opstaan tegen de mening van de groep, et cetera. Die houding laat zich niet vangen in een cijfer. Dat knelt gevoelsmatig met de meetbare kaders die we doorgaans hanteren.

Pedagogisch moment

Begrippen als ‘socialisering’ en ‘persoonsvorming’ komen binnen toetsingskaders betrekkelijk zuinig naar voren. In *Staat van het onderwijs* (2020) stelt de Inspectie de socialisatiefunctie gelijk aan burgerschapsonderwijs en komt zij zelfs met het advies om ‘referentieniveaus voor burgerschap’ in te voeren, omdat deze ‘zouden kunnen

bijdragen aan duidelijkheid over het verwachte niveau van burgerschapscompetenties’ (Inspectie, 2020). Wat betreft de persoonsvorming veronderstelt zij dat door een ‘positieve pedagogische aanpak’ studenten zelfvertrouwen krijgen en trots zijn op wat ze kunnen’. De Inspectie benadert op deze manier socialisatie en persoonsvorming als meetbare concepten, vanuit het sociaal-psychologische paradigma. De pedagogiek evenwel benadert deze concepten vanuit de mens- of geesteswetenschappen. Persoonsvorming is dan niet meetbaar, maar juist merkbaar. Zij zoekt naar de betekenis die een mens, een student geeft aan gebeurtenissen en hoe hij daar als persoon op reageert.

Hester IJsseling spreekt in haar lectorale rede (2020) over een ‘pedagogiek van onderbreking en verbinding’. Onderstaande casus (Klatter & Van den Heuvel, 2017) geeft een voorbeeld van een dergelijke onderbroken situatie. Het brengt een beeld en gevoel naar voren over wat het van docenten vraagt om pedagogisch te handelen en hun studenten als persoon, subject aan te spreken.

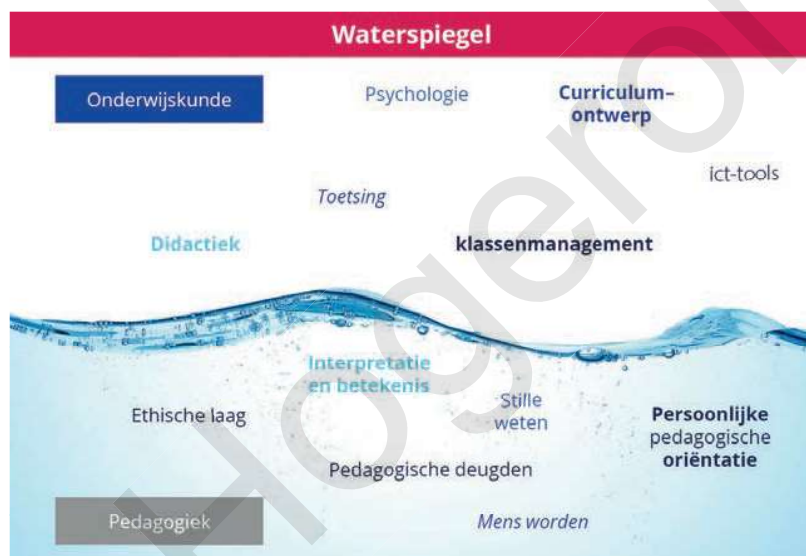
Een jonge docente geeft nog maar twee jaar les op het hbo. Ze vertelt dat ze er keer op keer niet in slaagt de studenten te motiveren. ‘Ik heb alle werkvormen die ik kon bedenken uit de kast getrokken om maar niet te lang achter elkaar dingen uit te leggen, en studenten vooral dingen zelf te laten doen.’ Maar de studenten tonen bij haar lessen geen aandacht. In de bewuste les die centraal staat in deze casus, verliet ze op een gegeven moment wanhopig en impulsief het lokaal. ‘Ik dacht: bedankt en tot ziens, zoek het maar uit. Uit een soort van emotie, frustratie.’ Op de gang reflecteerde ze meteen op de situatie en besloot ze terug de klas in te gaan om met de studenten te praten. ‘Ik deed de deur open en het was heel stil. Ik dacht: kom op, gewoon heel rustig blijven. Ik dacht dat iemand misschien het gesprek wel zou openen, maar dat gebeurde niet. Nadat ik had gezegd: ‘En nu?’, opende de klasvertegenwoordiger het gesprek en zei tot mijn grote opluchting: ‘Maar het ligt helemaal niet aan jou, we zijn juist heel blij dat je met ons meedenkt. We weten dat we een vervelende en onrustige klas kunnen zijn.’ Uit het gesprek met de studenten bleek dat het loslaten haar juist weer met de studenten in verbinding had gebracht. ‘De studenten zeiden: het zit voor een deel in ons eigen gedrag en dat vertonen we niet alleen bij u.’ Daar is deze docente dan ook het meest opgelucht over; het lag niet aan haar. Door weg te gaan deed ze eigenlijk twee dingen. Ze gaf uiting aan haar frustratie, maar ze stelde daarmee óók een duidelijke grens – zonder dat ze dat van tevoren had bedacht. De docente leerde uit deze situatie, vertelde ze nadien, dat studenten zelf moeten openstaan om te leren. ‘Als dat niet het geval is, kun je als docent hard werken, maar zonder resultaat.’

Deze casus laat helder zien waar onderwijs in de kern om gaat; het is, zoals Biesta (2017) verwoordt, ‘een prachtige, maar risicovolle onderneming’. In elke onderwijssituatie kan het geplande anders verlopen.

**Vooraf daarover
is deze docente
opgelucht: het
lag niet aan haar**

Waterspiegel

Terugkerend naar de drievoudige opdracht van het onderwijs zouden we virtueel een scheiding kunnen aanbrengen tussen enerzijds de waarneembare en ‘objectief’ kwalificerende elementen, anderzijds de pedagogische elementen die zich verhouden tot de socialisering en subjectivatie (Biesta, 2018). Kwalificerende variabelen die betrekking hebben op kennis, vaardigheden en inzichten ten aanzien van vakinhoudelijk gebieden zijn (relatief) objectief meetbaar. Onderwijskundig onderzoek brengt de effectiviteit van het onderwijsproces in kaart. Je onderzoekt welke didactische werkvormen effectief zijn, welke toetsmethoden functioneel, welke digitale tools een meerwaarde bieden voor het leerproces en langs welke uitgangspunten je een curriculum kunt ontwerpen. In Figuur 1 zijn dergelijke cognitieve variabelen ‘zichtbaar’ boven de waterspiegel afgebeeld, omdat ze observeerbaar, bespreekbaar en bewust inzetbaar zijn binnen het onderwijs. De laatste decennia hebben onderwijswetenschappers de effectiviteit van deze objectieve variabelen onderzocht in een poging wetenschappelijke antwoorden te verkrijgen op de vraag ‘wat werkt’. Het biedt onderwijsgeveenden handvatten om evidencebased te handelen voor het optimaliseren van onderwijs(leer)processen, ten behoeve van doorstroom en studiesucces.



Figuur 1 De waterspiegel

Maar onderwijs is bij uitstek een sociale praktijk die mensen vormt en door mensen wordt vormgegeven (Volman, 2019). Daarin is de student, net als de docent, als actor aanwezig – beiden met eigen gevoelens, verlangens en behoeften. In bovenstaande casus kreeg het onderwijs niet de vorm die de docente wenste. Haar frustratie daarover leidde uiteindelijk tot een onverwachte reactie. ‘Het is kenmerkend voor de onderwijspraktijk’, schrijft IJsseling, ‘dat we als leraren dagelijks te maken krijgen met dingen

Dit is de wereld ‘onder water’ waarin de student vanuit zijn eigen mens-zijn de wereld interpreteert

die we niet hadden verwacht en met mensen, studenten die niet zijn zoals wij. (...) Keer op keer blijkt dat wat we geleerd hebben uit de ontwikkelingspsychologie en groepsdynamica, over stoornissen en klassenmanagement, over wat werkt en wat hoort, niet aan te sluiten bij wat er in de praktijk op ons afkomt’ (2020).

Dit is de wereld ‘onder water’ waarin de student als subject vanuit zijn eigen mens-zijn de wereld interpreteert en vanuit zijn gevoel reageert op wat het onderwijs hem aanbiedt. Dat blijft veelal onbekend. Tenzij ‘dit verborgen curriculum’ wordt opengemaakt en bespreekbaar wordt gemaakt. Dat vraagt pedagogisch bewustzijn. Of zoals Liefwaard & Wessels schrijven, pedagogische moed (PedTalks, 2015). Het docentschap is, naast een mentale en fysieke activiteit, dan ook een morele activiteit die continu een beroep doet op het innerlijk pedagogisch kompas. Het vraagt dat je er emotioneel helemaal moet zijn en moet voelen wat er speelt. Of zoals sommige docenten het verwoorden, ‘in je kracht staan’ (Pols, 2019), waarbij je vanuit je diepste gevoel handelt naar wat goed is voor de student.

Het onderzoek van Wouter Pols (2019) bespreekt vele pedagogische momenten binnen het mbo. Uit al die momenten ‘spreekt’ de pedagogische opdracht waarvoor docenten zich gesteld zien. Daarbij gaat het steeds om de praktijk, en het zich openstellen voor het appèl dat de studenten op hen doen. Van daaruit merken docenten een bepaalde gebeurtenis op als een moment waarop zij pedagogisch moesten ingrijpen (bij onderlinge pesterijen, als er storm op komt is, of als een student slecht nieuws ontvangt). Zulke momenten kun je niet voorbereiden, ze komen onverwacht op je pad. IJsseling: ‘Je moet in een fractie reageren. In jouw respons kan schrik en beheersing het motief zijn, of ontvankelijkheid en afstemming. Daarin kan het hoofd leidend zijn, of het hart. Hoe jij daar als docent mee omgaat, dat kan een kind of student een leven lang bijblijven.’

Deze handelingen van de docent die het gevoel raken, de visie op de wereld vormen of het doel verhelderen, dragen impliciet, maar ook expliciet bij aan hoe de persoon zich als subject ontwikkelt. We spreken daarom liever, in lijn met Biesta, over *subjectivatie* dan over *persoonsvorming*. Het

Gaat het niet goed in de groep, dan is dat ook niet goed voor het individu

docentschap vraagt een pedagogische professionaliteit ten gunste van de vorming van jongeren die aan ons zijn toevertrouwd.

Pedagogische professionaliteit

Pedagogische professionaliteit (Pols, 2011) hangt samen met de manier waarop leraren in het leven staan en openbaart zich wanneer een docent voelt dat er een appèl op hem⁵ om wordt gedaan om pedagogisch te handelen (Wet beroep leraar, 2017; IJsseling, 2020). Deze momenten dienen zich willekeurig aan. Er bestaan geen voorschriften of protocollen, noch is er een handelingsrepertoire om de pedagogische professionaliteit af te vinken. Het laat zich onder meer herkennen in kenmerken als openheid, aandachtigheid, vertrouwen, interesse, geduld, betrokkenheid, maar ook in afstand nemen en je inhouden. Kenmerken die je pedagogische deugden zou kunnen noemen (Baart, 2011; Kelchtermans, 2013; Van Manen, 2016; Berding, 2019; Pols, 2019). Deze eigenschappen laten zich niet uittekenen in handelwijzen of voorschriften. Zo bezien is ook de persoonsvorming of subjectivatie van onze studenten niet in lijstjes te vatten. Het is volgens IJsseling geen zoeken naar patronen of oplossingen, maar een overgave aan het moment en handelen vanuit het hart. In dat handelen bied je als docent een venster op hoe de wereld aan studenten kan verschijnen, op hoe wij ons met elkaar kunnen verbinden, en op hoe de student zich kan vormen.

Docenten die we spraken in het onderzoek van Pols (2019) willen niet alleen opleiden tot vakmenschap, hun doel is juist om volwassen vakmensen op te leiden. Daarmee verwachten ze van hun studenten verantwoordelijkheidsgevoel en zelfinzicht. 'Goed onderwijs' is volgens deze docenten onderwijs dat aandacht besteedt aan het individu, maar dat nooit ten koste mag gaan van het groepsproces. 'Gaat het niet goed in de groep, dan is dat ook niet goed voor het individu. Een docent zal met die spanning moeten dealen. En dat voel je aan. Bij iedere lessituatie, bij elke klas steeds weer, moet je aanvoelen wat nodig is. Je moet op die manier steeds weer afstemmen' (Pols, 2019).

Het pedagogisch gesprek is een methode om met elkaar te (leren) beschrijven waaruit onze pedagogische professionaliteit bestaat, hoe zich die openbaart aan onze jongeren en tot welke consequenties dat leidt. Het pedagogisch gesprek kan een eerste stap zijn op weg naar onderwijsdoelen als socialisering en persoonsvorming. Dat wat zich impliciet onder de waterspiegel bevindt, kunnen we naar boven halen, onderzoeken en proberen bloot te leggen.

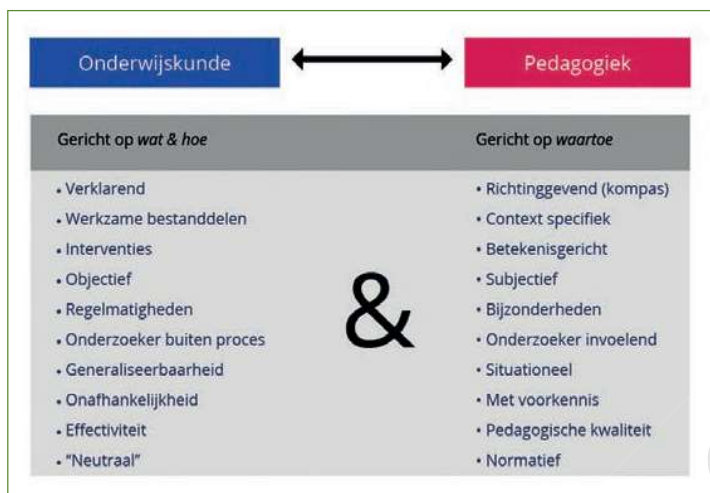
Theorie en praktijk

De waterspiegel verbeeldt tevens een scheidslijn tussen theorie en praktijk.⁶ De levende onderwijspraktijk is zoals we zagen altijd een combinatie van de elementen boven én onder de waterspiegel, waarin veel meer speelt dan een theorie erover zegt. Zo stelt de Franse fenomenoloog Maurice Merleau-Ponty (1996) dat 'wetenschappers de werkelijkheid onderzoeken vanuit 'eigen modellen'; wat ze van daaruit onderzoeken zijn niet alleen gemanipuleerde, maar ook gemeten dingen, en 'dat is de reden dat de wetenschap slechts zelden in contact treedt met 'de actuele wereld'. Ze onderzoekt de wereld, maar bewoont haar niet (Pols, 2019). Zo is het ook in de onderwijswetenschap; zij onderzoekt de onderwijspraktijk via modellen waarin de variabelen toetsbaar en meetbaar zijn en voldoen aan de spelregels en onderzoeksmethodologie van de sociale wetenschappen (Figuur 2, linkerkolom). Het betreft variabelen die een positieve relatie vertonen met meetbare 'zelfgeconstrueerde' outputmaten als kennis, inzicht en vaardigheden – het *wat*. Tevens richt onderwijsonderzoek zich op procedures – het *hoe* – die eveneens positief correleren met de outputmaten van studiesucces. Daarmee gaat onderzoek naar studieresultaten steeds uit van de vraag wat we moeten doen om het studeergedrag van studenten zo te beïnvloeden dat het succesvol studeergedrag wordt. Om de validiteit en betrouwbaarheid van deze methodiek te garanderen is grootschalig vergelijkend onderzoek vereist. Dit is niet zonder problemen. Omdat de werkelijkheid in het onderwijs complex is, met veel sterk samenhangende variabelen, zijn replicatieproblemen aan de orde van de dag. De werkelijkheid

Dat wat zich impliciet
onder de waterspiegel
bevindt, kunnen we
naar boven halen

Studentsucces

op school laat zich maar moeilijk vangen in een beperkte set van variabelen (Martens, 2018; Valk, Stevens, Biesta & Martens, 2020). Zelden zijn echt vergelijkbare omstandigheden mogelijk. En als ze er al zijn, begrijpen we vaak nog steeds niet wat de oorzaak van een gevonden effect is. De spelregels voor pedagogisch onderzoek vanuit de mens- of geesteswetenschappen zijn heel anders.



Figuur 2 Paradoxe spelregels voor onderwijsonderzoek

Zoals gezegd zijn de elementen boven en onder de waterspiegel conceptueel te onderscheiden, maar in de onderwijspraktijk zijn ze altijd geïntegreerd.⁷ Dat betekent dat een docent zich in voorbereiding op zijn onderwijs kan baseren op de evidencebased wetenschappelijke informatie, de handboeken en protocollen. Maar die vertellen niet wat hem te doen staat. De onderwijswetenschap levert docenten een gereedschapskist, maar welk gereedschap de docent kiest is aan hem. Het ontwerp van zijn onderwijs is en blijft een persoonlijk afwegingsspel, waarin de docent zich laat leiden door eigen opvattingen, visie en pedagogische oriëntatie. Het is aan hem hoe hij antwoordt op wat de situatie van

hem vraagt, 'liefst gehoor gevend aan datgene waartoe hij zich geroepen voelt' (Ijsseling, 2020). De spelregels van het sociaal-wetenschappelijk onderzoek (linkerkolom) leggen het af tegen het geesteswetenschappelijke paradigma en de pedagogiek (rechterkolom).

De onderwijskundige invalshoek gericht op wat werkt, verdient aanvulling met een pedagogische invalshoek gericht op inzichtgevende betekenissen. Anders blijft de grote kloof tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk bestaan. Dit vraagt van docenten, hun leidinggevend, maar ook van de Inspectie dat ze de taal van de pedagogiek meester worden. Scholing in pedagogische gesprekken kan daaraan bijdragen.⁸ Dat is zeker nodig als we ons focussen op studentsucces.

Ellen Klatter

is lector *Studiesucces* en lector *Versterking Beroepsonderwijs bij het Kenniscentrum Talentontwikkeling aan Hogeschool Rotterdam*

Noten

- De wijze van berekening van studierendement verschilt tussen hbo en wetenschappelijk onderwijs. Het wetenschappelijk onderwijs telt na jaar 1; het hbo telt vanaf jaar 1, plus één jaar (N+1).
- OCW stelt bijvoorbeeld via de Gelijke Kansen Alliantie 87 miljoen ter beschikking voor drie jaar (2017-2019). Vanaf 2020 nog eens 26 miljoen <https://www.rijksoverheid.nl/actueel/nieuws/2016/10/31/brede-aanpak-voor-gelijke-kansen-in-het-onderwijs>
- Bijvoorbeeld flexibilisering en toegankelijkheid (OCW), persoonlijke ontwikkeling (Vereniging Hogescholen) of *reflective practitioners* (Onderwijsraad).
- Inspectie van het Onderwijs, NVAO, NQA, Hobeon.
- Daar waar hij/hem staat, kan ook zij/haar gelezen worden
- Vergelijkbaar met de systeemwereld en de leefwereld van Wouter Hart (2012)
- Vergelijk Merleau Ponty (1996) als hij spreekt over het verband tussen 'être et avoir'; een lichaam zijn en een lichaam hebben.
- Voor goede voorbeelden en inspiratie zie lectoraat Ijsseling, lectoraat Klatter, Leergang Pedagogiek (Van den Heuvel/Schobben), Teacher Talks (Smeets en anderen), of het Werkverband Beroepspedagogiek.)