

De docent in het hoger onderwijs

Opening Haagse Hogeschooljaar 2008/2009, maandag 1 september 2008

**Toespraak Pim Breebaart, voorzitter van het College van Bestuur,
De Haagse Hogeschool**

De docent in het hoger onderwijs

Bij de opening van dit hogeschooljaar wil ik u enkele gedachten over de docent presenteren. Daarna is het woord aan Frits van Oostrom, hoogleraar aan de Universiteit van Utrecht, die zijn visie zal geven op de docent als charismatisch leider.

Woody Allen zegt in één van zijn films: 'als je nou niks kan, dan kun je altijd nog docent worden én als je zelfs dát niet kan, dan kun je directeur van een school worden'. Als ik dit aan docenten vertel, dan wordt er altijd gelachen. Omdat we de ondertoon herkennen? Omdat de directeur er nog bekaaid afkomt dan de docent? Of is het de lach van de docent met kiespijn over de degradatie van zijn beroep op de maatschappelijke ladder?

De toon in de discussie in onze westerse samenlevingen over de docent is overwegend negatief. Er was een periode dat dit heel anders was. De docent van honderd jaar geleden had wellicht een laag salaris, maar een veel hogere status. En niet voor niets werd de kweekschool toen de arbeidersuniversiteit genoemd. Voor deze jonge mensen betekende het docentschap vooruitgang en geestelijke groei. Het onderwijs van vandaag kent veel langere leerwegen en is onderwijs voor iedereen. De massificatie die daarvan het gevolg is, heeft vele positieve en negatieve effecten teweeg gebracht. De waardering voor de docent is in onze samenleving afgenomen. En ook in het onderwijsveld zelf is soms de twijfel toegenomen. Hoor ik sommige onderwijskundigen zeggen dat de docent niet meer nodig is, dat de docent de student alleen maar in de weg staat en dat we via e-learning misschien meer leerresultaat kunnen bereiken? Of sterker nog: dat leerlingen en studenten zouden leren *ondanks* hun docenten. Ik ben het daar niet mee eens. Docenten zijn onontbeerlijk voor het studiesucces van de studenten. De student heeft voor een effectief leerproces nodig dat de docent hoge eisen stelt aan wat er door de student geleerd wordt, dat het zelfvertrouwen van de student groeit en dat hij realiteitszin ontwikkelt over zijn eigen capaciteiten. Om dit te bereiken hebben we docenten nodig die hoge eisen stellen aan de kennisontwikkeling, vertrouwen geven, ondersteunen, feedback geven en toetsen of de feedback adequaat is verwerkt.

Iedere student heeft een goede docent nodig

In de afgelopen honderd jaar is er door onderwijsvernieuwers regelmatig gezegd dat onderwijs zonder docent tot beter leren leidt. Kees Boeke ruilde tachtig jaar geleden al het woord 'kind' in voor 'werker' en 'docent' voor 'medewerker'. Het idee van volledige zelfregie over het leerproces zit daar dicht tegen aan. Kan een student zonder docent leren? Het antwoord is nee. Maar uiteraard blijven er nuttige vragen over: 'wát kan ik leren van de docent?' en 'wát kan ik zonder docent wel en niet leren?'. Dat iedereen overal en altijd iets kan leren is nog niet hetzelfde als dat de student zonder docent tot voldoende of grote leerprestaties zou komen. De docent is een onmisbare factor in een effectief leerproces en om dat toe te lichten gebruik ik het leren skiën als metafoer.

Ongetwijfeld behoort skiën tot de technische moeilijke sporten. Er is veel lichaams oefening en doorzettingsvermogen voor nodig om de tegennatuurlijke beweging eigen te maken. Op de berghelling staat de skileraar met tien skiërs achter zich. De leraar heeft de skibeweging in veel kleine onderdelen uiteen gerafeld en oefent telkens een onderdeel net zo lang tot er een voldoende beheersingsniveau is bereikt en stapt dan over naar de volgende oefening. Een goede skileraar geeft daarbij voortdurend individuele feedback over knie, rug, armen, hoofd, voeten, kortom over alles. Niet alles tegelijk, maar stap voor stap, oefening voor oefening. Zowel de beginners, als de gevorderden hebben docenten die voortdurend kijken, waarderen en feedback geven. En als je echt tot de top behoort, dan is er een voortdurende monitoring van jouw beweging. Iedere kniehoek, armbeweging, hoofdwenning wordt bekeken, er komt feedback en er wordt opnieuw geoefend. Hoe verder je vordert in de sport, des te meer contacturen met jouw leraar. Kun je ook zonder een docent leren skiën? Zeker, velen van ons doen dat. Maar wordt het dan ook een skibeweging die de toets der kritiek kan doorstaan? Zelden. Sterker, je ziet veel mensen ongecontroleerd met hoge snelheid de berg afkomen en ze komen beneden, maar met

veel risico's voor zichzelf en anderen. Hard skiën leer je alleen door heel rustig onder begeleiding steeds feedback te krijgen. Van alleen maar hard skiën heeft nog nooit iemand goed leren skiën.

Het onderwijs aan leerlingen en studenten is natuurlijk veel complexer dan het leren van de skibeweging. Maar toch is de skibeweging wel een herkenbare metafoor. Al die mensen die zonder leraar hebben leren skiën, zijn autodidacten die zich in hun evenwichtsdans vele foute bewegingen hebben aangeleerd. Daar zijn ze zich vaak helemaal niet van bewust. Ze hebben veel te weinig feedback ontvangen en verwerkt. En voor iedere geofende trainer op de skipiste is direct zichtbaar wie tot de krukken behoort en wie tot de echte gevorderden. En dat heeft niets te maken met de snelheid waarmee ze langs suizen. Dit raakt aan een punt waar ik nog op terugkom. De skileraar moet zijn pupillen realiteitszin bijbrengen. Ook bij ons heeft de individuele student veel feedback nodig, vanaf de eerste dag tot aan het eindwerkstuk. En dan niet alleen over houding, maar ook over de verwerking van nieuwe kennis, begrip van en inzicht in de leerstof, emotie, motivatie, en nog veel meer. Uiteindelijk zal de docent in ons leerproces erop letten dat de student stapsgewijs met steeds meer zelfvertrouwen en zelfwaardering de berg af kan skiën. De eerder geleerde lesstof en het daarbij behorende niveau van zelfvertrouwen zijn zelf weer basis voor het leren van complexere leerstof. Waarschijnlijk heb je steeds enig zelfvertrouwen nodig óm iets te leren. En andersom leidt het nieuw geleerde ook weer tot meer zelfvertrouwen. Maar hoe zouden we zelfvertrouwen en zelfwaardering noemen als het niet gepaard gaat met de ontwikkeling van realiteitszin? Een student moet ook realiteitszin bijgebracht worden zodat de alumnus weet wat hij met zijn kennis en vaardigheden wel en niet kan. Zelfvertrouwen zonder realiteitszin verwordt al snel tot de brekebeen op de piste.

Ik vind dat iedere student een docent nodig heeft en het liefst één die het voor kan doen, de student goed observeert en vervolgens voldoende feedback geeft en continu onderzoekt hoe de student de feedback heeft verwerkt.

De docent is een held

Fernando Savater, hoogleraar filosofie aan de Universiteit van Madrid, heeft een mooi boek geschreven over opvoeden en onderwijs. Het mooie van *De Waarde van Opvoeden* is dat hij met kennis van zaken en liefde over de docent schrijft en over de moeilijke taak waar een docent zich voor gesteld ziet. Hij opent zijn boek met een brief aan de juf, de juf die dagelijks de vijfjarige kinderen de basiselementen voor het leven bijbrengt. Via de juf praat Savater tegen alle docenten. Allemaal hebben zij een grote verantwoordelijkheid voor de toekomst van hun kinderen én voor onze samenleving. En zeker nu de functie van het gezin en de opvoedende rol van de vader en de moeder aan kracht inboeten, is het van belang heel goed over de docent na te denken. De docent is het anker voor het latere gedrag van de leerling, voor heel veel morele dilemma's. En de school is de proeftuin waar de nieuwkomers geleerd wordt om zich kennis, inzichten en houding eigen te maken die hen later helpen om een gezamenlijke en gezonde samenleving op te bouwen. Alle juffen, meesters, leraren en docenten krijgen de opdracht om de leerling uiteindelijk naar volwassenheid te begeleiden en hem goed voor te bereiden op zijn beroepsuitoefening. De huidige westerse samenlevingen hebben daarbij de gewoonte ontwikkeld om zo ongeveer alle maatschappelijke kwalen door het onderwijs te willen laten corrigeren. En tegelijkertijd houdt diezelfde samenleving de docent van vandaag voor onbekwaam, weinig intelligent, weinig kindvriendelijk en geeft de docent een lage status en vaak een laag salaris. Is het dus gek dat een groot deel van onze jeugd weigert een lerarenopleiding te volgen? De meeste intelligente jongeren kiezen voor een carrière in het bedrijfsleven. Veel van die banen zijn minder interessant, maar dat wordt ruimschoots gecompenseerd door een hogere status en een hoger inkomen.

Onze Europese samenleving kent een groot aantal onopgeloste maatschappelijke dilemma's. Welke kant wil onze samenleving op? En wat vraagt dat van het onderwijs? Willen we flexibele kant en klare professionals opleiden of willen we een meer compleet mens met ruime maatschappelijke en algemene kennis? Willen we meer jonge mensen stimuleren om techniek te studeren of willen we meer jonge mensen interesseren voor een baan in het onderwijs en de gezondheidszorg? Willen we de autonomie van het individu, de individualisering, versterken of

willen we een grotere cohesie tussen jonge mensen dwars door culturele verschillen heen stimuleren? Willen we individuele mobiliteit en individuele innovatie stimuleren of moet de traditionele groepsidentiteit benadrukt worden? Willen we een steeds grotere efficiency van bestaande procedures en processen of willen we creatieve andere wegen inslaan en het bestaande vervangen? Willen we burgers die de heersende orde steunen of willen we jonge rebellen die de samenleving vernieuwen? Moeten wij neutraal staan in het onderwijs ten aanzien van keuzes betreffende religie, ideologie en seksualiteit of bevelen wij blauwdrukken voor het leven aan?

Fernando Savater constateert dat onze westerse samenleving zo ongeveer alles aan ons vraagt. Bovendien zijn die eisen vaak met zichzelf in strijd. De docent moet zijn werk onder deze tegenstrijdigheden verrichten. En nog erger, diezelfde samenleving kent een groot korte termijngeheugen en een klein lange termijngeheugen. De docenten die in deze dilemma's hun eigen leidraad volgen, zou ik helden willen noemen. Helden, omdat ze, vaak tegen het overheersende pessimisme van onze samenleving in, geloven in en werken aan de ontwikkelingsmogelijkheden van ieder individu.

En daarmee kom ik bij het leren. Wat is leren? Als we iets over de docent willen zeggen, dan zullen we ons af moeten vragen wat leren is. Ik gebruikte het leren skiën als metafoor, maar er is natuurlijk veel meer over te zeggen.

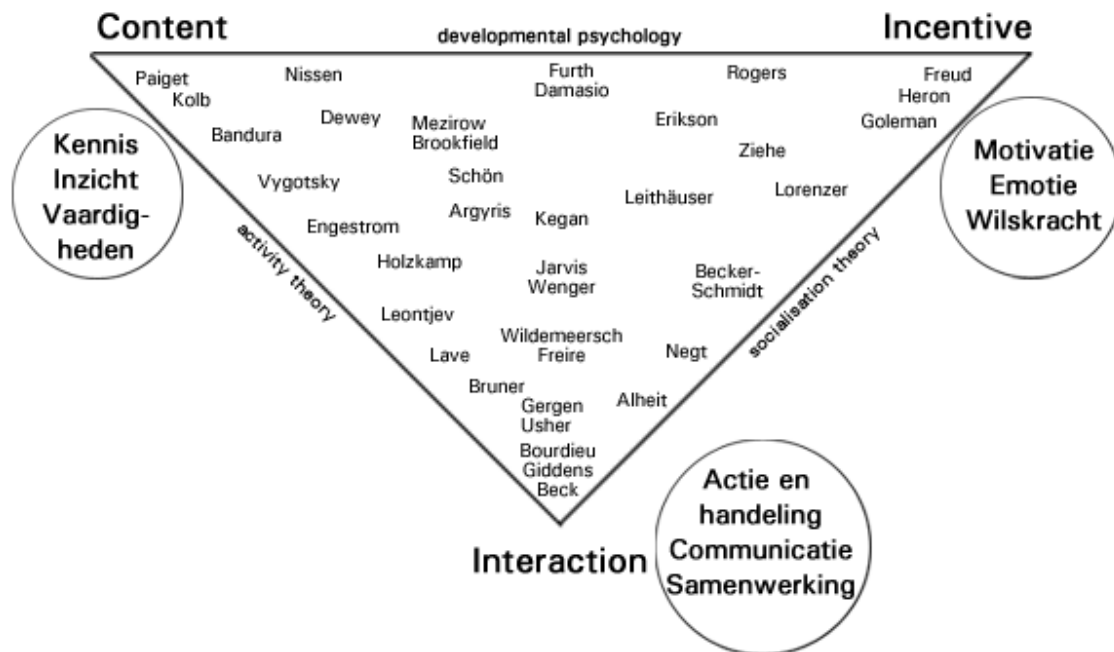
Wat is leren?

Vraag aan de notaris wat een contract is en hij geeft een helder antwoord. Vraag aan Cruiff wat voetballen is en in ieder geval komt er ook onmiddellijk een antwoord. Maar vraag aan docenten wat leren is en er valt meestal eerst een stilte. Dat is niet zo verwonderlijk, want het antwoord op die vraag is complex. In de psychologie en pedagogie zijn er vele scholen die verschillende antwoorden geven. Je hoeft geen deskundige te zijn om te zien dat Rogers, Freire, Vygotsky, Piaget, Agyris en hun volgelingen verschillende visies op leren hebben, die elkaar ook nog flink kunnen tegenspreken. Sommige theorieën beschrijven een deel van het leerproces. Ik ben zelf onder de indruk geraakt van Knud Illeris, hoogleraar aan de Roskilde University in Denemarken, die in zijn boek *How we learn* getracht heeft om bestaande leertheorieën in één framework onder te brengen. Hij ordende de verschillende visies en theorieën en zocht naar de onderlinge aanvulling.

Illeris presenteert een driehoek waarin hij deze leertheorieën plaatst. Op de hoekpunten verschijnen de drie belangrijke componenten die met leren gemoeid zijn: content, incentive en interaction. De content betreft alles wat je leert. Dat kan kennis uit boeken zijn, maar ook houding, vaardigheden of competenties. Sommige leerdoelen kun je alleen bereiken als je eerder andere zaken hebt geleerd. Er zit een zekere ordening in het leren. Incentive betreft de persoonlijkheidsstructuur van het individu, de eigen identiteit, het leervermogen. En alles wat geleerd wordt, zal per individu verschillend geïntegreerd worden in de al aanwezige voedingsbodem. Ieder is met een verschillend leerpotentieel geboren. En vervolgens bepaalt de hoeveelheid voorkennis weer de omvang van de nieuwe kennis die kan worden opgenomen. Motivatie, emoties en wilskracht spelen daarbij een belangrijke rol en worden in de psychologie vaak de psychodynamiek genoemd.

Ten derde is er de interactie met de mensen om je heen, leeftijdgenoten, ouders en docenten, cultuur, politiek en de hele samenleving. Kortom op welke plaats sta je in de samenleving? In welk gezin ben je geboren? Hebben jouw ouders hoger onderwijs genoten? In welke buurt woon je? Iedere plek kent zijn eigen leermogelijkheden. Op sommige plekken leer je veel van het één en weinig van het ander; op andere plekken is dat andersom. Kortom, de interactie met de omgeving heeft veel invloed op het leren van het individu.

De drie dimensies van leren door Knud Illeris in *How we learn*



Illeris plaatst ook namen van theoretici bij deze driehoek. Bij de contenthoek plaatst hij natuurlijk Piaget, Kolb en Vygotsky. Zij hebben veel geschreven over het leerpotentieel van het individu en de achtereenvolgende fasen in het leerproces. Freud, Rogers en Erikson hebben de theorieën over de individuele psychodynamiek ontwikkeld. En bij de interactie en de samenleving plaatst hij natuurlijk Bourdieu, Giddens en Beck. Ik zou aan hen willen toevoegen de Nederlandse socioloog Jaap Dronkers en de Amerikaanse onderwijssocioloog Vincent Tinto. Alles bij elkaar zijn dit al heel veel theorieën en dit zijn ze nog lang niet allemaal.

Ik vind het model van Illeris interessant. De drie dimensies van leren vragen alle drie aandacht van een docent. De vraag 'wat is leren?' is ook door Illeris nog niet volledig beantwoord. Maar de drie dimensies van Illeris geven wel een stevig houvast, het beste dat ik ken. Een goede docent zal zijn leerdoelen op de content richten, maar tegelijk de motivatie en de interactie in de gaten houden en stimuleren.

Uit het lezen van *How we learn* haal ik nog een andere gedachte. Leren doe je altijd en overal. Maar zeker niet altijd en overal even veel. Je kunt je de vraag stellen 'wat leer ik niet?'. Althans, wat kan ik op die plek op dat tijdstip niet leren? De vraag 'wat kan ik leren op die plek?' kun je heel goed combineren met de vraag 'wat kan ik niet leren op die plek op dat tijdstip?'. En dat geeft misschien wel een goede aanwijzing wat de docent op de school, hogeschool of universiteit de student moet leren omdat het eenvoudig nergens anders in onze samenleving aan de nieuwe generatie kan worden meegegeven. In het gezin wordt door de ouders in de eerste levensjaren de basis gelegd voor ieders persoonlijke leervermogen en daarna zullen de docenten dit uitbouwen met diepgaand leren over taal en cultuur, over natuur en wiskunde, over geografie en maatschappij. En dit kan alleen op school.

Als het kind zijn eerste stappen in de school zet, heeft het zijn genetische print meegekregen en de eerste gezinservaring is al opgedaan. Daarmee zijn er grote verschillen tussen de leerlingen

ontstaan, verschillen in aangeboren talenten, grote verschillen in voorkennis, grote verschillen in motivatie en emotionele ontwikkeling, en dus ook grote verschillen in onderwijskansen. Het basisonderwijs tot en met het hoger onderwijs moet daarmee adequaat kunnen omgaan. Het onderwijsbeleid in de westerse samenlevingen staat altijd in het teken van gelijke kansen voor iedereen. Dat is een verstandig uitgangspunt voor een democratische samenleving. Maar zolang in een belangrijk deel van de gezinnen sommige voor het schoolse leren essentiële zaken niet geleerd worden, moet het onderwijs die opvoedende taak van het gezin overnemen. Dat geldt voor het basisonderwijs even zo goed als voor het hoger onderwijs. We dragen kennis over, maar we vormen ook burgers die later zelfstandig met elkaar een vreedzame samenleving moeten vormen, en meer nog, we vormen wereldburgers. En dat is nodig, maar niet gemakkelijk als de ouders onvoldoende basis hebben meegegeven.

Wat verwacht de docent van zijn studenten?

Terug naar de drie dimensies van leren van Illeris: content, psychodynamiek en interactie. De studenten van De Haagse Hogeschool hebben voldoende vooropleiding gevolgd en wij mogen aannemen dat hun voorkennis in principe groot genoeg is om de nieuwe content te leren. Voor degenen die een te lage intelligentie of te weinig voorkennis blijken te hebben om de content te leren zal het eerste jaar te moeilijk zijn. Als de selectie in het eerste jaar beperkt blijft tot de studenten die inderdaad te weinig voorkennis hebben, dan is de selectie in de propedeuse adequaat. Maar onze werkelijkheid is dat velen uitvallen. Klopt dit? Is de selectie en voorsortering in het voortgezet onderwijs niet goed? Is de voorkennis en het leerpotentieel bij een deel van de havisten en mbo-ers onvoldoende om in ons bacheloronderwijs te kunnen slagen? Of zijn er oorzaken die onze docenten zelf kunnen beïnvloeden? Hebben wij in onze hogeschool te weinig rekening gehouden met de individuele psychodynamiek van onze studenten? Of hebben we te weinig rekening gehouden met de interactie tussen onze student en de omringende samenleving?

De Haagse Hogeschool kent 54% studenten waarvan geen van hun ouders zelf in het hoger onderwijs heeft gestudeerd, we noemen hen eerste generatiestudenten. Veel van deze studenten hebben te maken met een beeld van zichzelf waarin zij uit een groep komen met matige tot slechte leerprestaties. Uit onderzoek naar deze studentengroepen blijkt dat hun studiesucces aanzienlijk lager is dan van de studenten waarvan één van de ouders wel hoger onderwijs heeft gevolgd.

De hogeschool kent meer dan 35% allochtone studenten. Autochtone studenten hebben een groter studiesucces dan allochtone studenten. Overigens geldt ook voor de eerste generatiestudenten van Nederlandse afkomst dat zij lager scoren dan het gemiddelde. Voor ons is een belangrijke vraag hoe de docent de student kan stimuleren in zijn leerproces. En om daar iets over te zeggen wil ik een aantal bevindingen uit onderwijsexperimenten benoemen.

Claude M. Steele is hoogleraar aan Stanford University. In *The Atlantic* deed hij verslag van zijn onderzoek naar de bedreigingen van stereotyperingen voor het studiesucces van de student. Hij veronderstelde dat de negatieve stereotyperingen over zwarte studenten en over vrouwen in bètastudies hun uitwerking op het studiesucces niet zouden missen. Het populaire idee dat deze groepen niet erg goed kunnen studeren drukt op ieder lid van die groep. Het probleem is dat de student weet dat, als hij niet slaagt in zijn studie, hij het maatschappelijke vooroordeel bevestigt. Het vooroordeel is dan eens te meer bewezen. Hoe meer de student zich bewust is van deze maatschappelijke oordelen, des te meer zal het hem ook dwars zitten. Steele constateerde dat deze groepen een bezorgdheid over zichzelf meedragen die anderen niet hebben. Hoe meer ze zich zorgen maken, des te kwetsbaarder worden ze. Aldus is het niet het falen, maar juist het succes dat hun zorgen vergroot!

Steele deed een interessant experiment. Hij gaat er van uit dat de beste studenten een hoge verwachting koppelen aan veel steun. In Stanford deden zij experimenten met vrouwelijke studenten die door hun docenten werden overtuigd dat ze goed konden rekenen en dat had

zichtbaar effect. Twee groepen zwarte studenten werden getest op hun verbale vermogens. Tegen de ene groep werd gezegd dat hun verbale vermogens en intelligentie getest zouden worden. De andere groep werd verteld dat zij een test gingen doen maar dat dit helemaal niets zou zeggen over hun intelligentie. Deze simpele wijziging in de aankondiging bleek een groot verschil te geven in de uitslag. Terwijl de groepen gelijk waren samengesteld, scoorde groep twee veel beter. Interessant is ook zijn experiment waarin hij blanke mannelijke studenten test op wiskunde. Deze groep is daar traditioneel goed in. Als een docent voor de test eerst een uitleg geeft waaruit duidelijk wordt dat Aziatische mannelijke studenten echt het beste zijn in wiskunde, dan bleken de scores van de blanke studenten aanzienlijk terug te vallen. En vergelijkbaar is een experiment in Harvard waar men drie groepen Aziatisch-Amerikaanse vrouwen testte op wiskunde. De testen werd ingeleid door een verhaal over wiskunde. In de eerste groep legde men de nadruk op de Aziatische afkomst van de deelnemers, in de tweede groep op het vrouw zijn en in de derde groep werd een neutraal verhaal gehouden. Opvallend is dat de groep met de inleiding met nadruk op de Aziatische afkomst het beste scoorde. De groep waar in de inleiding de nadruk werd gelegd op vrouwen, maakte de slechtste wiskundetest.

De door mij vaak geprezen Derek Bok schreef een uitermate interessant artikel over het lage studiesucces van etnische minderheden in de *Chronicle of Higher Education*. Evenals Steele laat hij aan de hand van divers onderzoek zien dat de maatschappelijke vooroordelen over de slaagkansen van etnische minderheden in het hoger onderwijs hun studiesucces al behoorlijk doet dalen. Hij constateert ook dat een grote groep minority studenten bij de start in het eerste jaar harder studeert en meer energie aan hun studie geeft dan hun blanke collega studenten. En desondanks is de uitval onder de minority studenten al na een jaar hoger. Ook constateert Bok dat veel 'positieve actie' goed bedoeld is, maar vaak in zijn tegendeel verkeert. De onderliggende boodschap van positieve actie is doorslaggevend: eigenlijk kan je het niet, je kunt het in ieder geval niet zelf, wij helpen je er doorheen door de eisen te verlagen. Onder de oppervlakte van een sympathiek gebaar bevestigt positieve actie het idee dat de student niet goed kan leren. Derek Bok stelt daar een model tegenover waarin de docent zich erg goed bewust moet zijn dat de student beter gaat studeren als de student ervan overtuigd is dat zijn docent hoge eisen stelt, dat zijn docent het beeld heeft dat deze student het kan, dat de student dus het vertrouwen krijgt dat specifiek hij de studie aan kan. Dit is waarschijnlijk de belangrijkste rol die de docent kan spelen. Natuurlijk, als de minority student zelf veel twijfels heeft over zijn kwaliteiten dan is dat een slechte basis voor studiesucces. Maar voor de student die met voldoende voorkennis en voldoende zelfvertrouwen aan een bacheloropleiding begint, blijkt het vertrouwen dat de docent uitstraalt en door de student ook zo ervaren wordt van doorslaggevende betekenis voor het studentsucces.

Geoffrey Cohen bracht in Stanford een groep van de meest briljante blanke en zwarte studenten bijeen. Zij kregen een opdracht een essay te schrijven. Bij de eerste terugkoppeling gaf hij een deel van de groep direct harde kritiek, bij een ander deel deelde hij eerst complimentjes uit om daarna dezelfde harde kritiek te geven. In beide gevallen haakten veel zwarte studenten af. Zij kenden het maatschappelijke oordeel dat zwarte studenten niet kunnen schrijven. De blanke studenten namen de kritiek zoals die was en gingen op grote schaal door. Daarna bracht hij een andere groep briljante zwarte studenten bijeen en vertelde ze dat een vaktijdschrift hun essays zou publiceren, dat er zeer hoge eisen gesteld zouden worden, dat hij hen tussentijds wilde ondersteunen en hij vertrouwde hen toe dat zij het zouden kunnen. Deze laatste groep schreef veel betere essays dan hun eerdere controlegroepen. De beste docenten gebruiken deze derde methode: 'stel hoge eisen, geef vertrouwen en bied altijd ondersteuning tijdens het leerproces'. Dat is de beste methode om de stereotyperingen, die het leerproces voor grote groepen studenten bemoeilijken, te overwinnen.

Wat betekent dit onderzoek naar het studiesucces nu voor de goede docent? Het allerbelangrijkste is dat hij hoge eisen stelt aan de kennisontwikkeling én vertrouwen uitstraalt, vertrouwen in zijn studenten. Dit is geen algemeen groepsvertrouwen, maar het is vertrouwen in het individu. We hebben hoge verwachtingen en vertrouwen erop dat jij dat waarmaakt. Aan de kant van de student moet dit vertrouwen leiden tot toenemend zelfvertrouwen. Het gegeven

vertrouwen moet gepaard gaan met de juiste ondersteuning. Ondersteuning is van groot belang om de student te helpen om zijn eigen twijfels te overwinnen en ook om de student te helpen zijn ambities waar te maken. En het derde punt is dat de docent de student leert wat hij kan doen en niet kan doen. Wanneer hij geleerde kennis kan toepassen en wanneer niet. De docent geeft als ondersteuning individuele feedback. En met goed gedoseerde en effectieve feedback bouwt de student ook realiteitszin op om van zichzelf te weten wat hij wel en niet weet, en wat hij wel en niet kan.

Is bovenstaande iets bijzonders? Doen we dit al voldoende? Kunnen onze docenten dit? En waar moet dit leerproces plaatsvinden? Je hoeft er niet veel nieuws voor te doen. Je hoeft eigenlijk alleen maar in je directe contact met studenten veel kennis aan te reiken, vertrouwen te geven, een open houding te tonen en je betrokkenheid bij de studenten te versterken, fouten laten maken, veel feedback geven en toetsen of de feedback verwerkt is. We hebben dit nog niet voldoende toegepast, maar ik ben ervan overtuigd dat onze docenten dit kunnen en dat dit zal leiden tot veel hogere percentages studiesucces dan tot op heden gerealiseerd zijn.

Dit leerproces zou misschien oppervlakkig gezien op allerlei plaatsen in onze samenleving plaats kunnen vinden. Ik denk dat dat niet zo is. Een goed en effectief leerproces kan het beste in een omgeving plaatsvinden die daar speciaal op is ingericht en het meest geschikt voor is. Het leerproces mag niet te veel gefrustreerd worden door andere doelstellingen of factoren dan de leerdoelen. Daarom kan dit proces eigenlijk alleen maar volledig tot zijn recht komen in een veilige, enigszins van de samenleving afgeschermd plek. Dat is de school, de hogeschool of de universiteit. Alleen daar kan echt diepgaand geleerd worden en kunnen de kennis, inzicht en wijsheid van ieder kind of student ontwikkeld worden.

Om dat te bereiken hebben we docenten nodig die het zich eigen hebben gemaakt om de leerstof op een dusdanige wijze in leerdoelen te vertalen dat rekening wordt gehouden met de leerpotentie van de student, terwijl ook de samenwerking met en de communicatie tussen studenten wordt gestimuleerd.

We weten allemaal dat studenten verschillende leerstijlen hebben en dat de wijze waarop leerprocessen verlopen van student tot student verschilt. Het blijft dus de vraag waarom sommige studenten bepaalde zaken niet leren en anderen met een vergelijkbare vooropleiding wel? Kunnen we achterhalen waarom het studiesucces van bepaalde groepen studenten laag is en wat zou de docent daar aan kunnen doen? Kunnen we iets zeggen over wat de kenmerken zijn van een goede docent?

Wat is een goede docent?

Tijdens mijn studie in Leiden volgde ik enige jaren werkgroepen filosofie bij professor Beerling. We lazen *Kritik der reinen Vernunft* van Immanuel Kant. Wij moesten om beurten een alinea voorlezen. En dan vroeg hij naar de betekenis en de verbanden. Ik kreeg daar in het begin weinig zelfvertrouwen en heel veel realiteitszin door. Beerling droeg met recht de titel een wandelende encyclopedie te zijn. Maar hij was veel meer dan boekenkennis. Ieder woord fileerde hij in relatie tot de Grieken of Hume, Locke en Spinoza. En even gemakkelijk kon hij van een zin de relatie met de latere Nietzsche, Horkheimer of Adorno aangeven. Kortom, zijn vakkennis was excellent. Maar was hij daarom een goede docent voor mij? Ik denk dat naast de waardering voor zijn vakkennis hij mij ook veel van mijn ongekende werkelijkheden van de filosofie liet zien, zeker van de Verlichting tot en met de contemporaine filosofie. Elke maandagmiddag corrigeerde hij ons drie uur lang, woord voor woord. Hij liet ons zien dat er nog heel veel geleerd kon worden. Hij stelde zich niet op als gelijke, zeker ook niet als begeleider of coach. Als je bij Beerling zijn kamer inliep, dan waren de verhoudingen duidelijk. Meester – gezelschap. Hij wist zoveel meer dan ik en net als de skileraar ging hij geduldig met mij iedere stap langs en corrigeerde. Nooit teleurgesteld over onze fouten of domheden, steeds opnieuw voordoen en corrigeren.

Er is iets in mijn verhaal over Beerling dat me altijd is bij gebleven. Ik erkende in hem een meerdere als vakkundig filosoof en hij corrigeerde mijn kennis over filosofie en het menselijk denken diepgaand. Ik kom daarmee tot mijn eerste punt. Een goede docent moet altijd een goede vakkennis hebben. Er is niets zo erg in de pedagogische verhouding als de student in zijn

achterhoofd vraagtekens zet bij de deskundigheid van zijn docent. De skileraar glijdt zeer beheerst en soepel over de sneeuw, als was dit érg gemakkelijk. En de leerlingen zien in hem terecht een meester. De goede docent eist van zijn student dat hij op steeds hoger en complexer niveau de leerstof gaat beheersen.

Een tweede eigenschap vind ik in leiderschap, u mag ook zeggen educational of academic leadership. We spraken de laatste vijftien jaar veelvuldig over de docent als 'manager van het leerproces'. Maar in feite doen we de student en de goede docent daarmee te kort. Een manager van een leerproces geeft niet weer wat de eigenlijke kern moet zijn van de verhouding tussen docent en student. We verwachten academisch leiderschap. Een goede docent leidt studenten door de leerstof, hij is daarin flexibel, ziet wat zijn studenten wel of nog niet aankunnen, hij past zich aan, geeft geduldig feedback op fouten, blijft altijd de meester en stelt het leerproces van de ander centraal. Als je de leider van het leerproces bent dan weet je dat het niet gaat om jouw mening over de wereld, of de techniek of de ander. Het gaat erom dat de student de wereld, de natuur en techniek, de taal en cultuur ontdekt. Dat is leren. Richard Light geeft in zijn boek *Making The Most of College* een mooi voorbeeld hoe lastig het kan zijn om als docent een leider te zijn en te blijven. Hij gaf les aan twintig Harvardstudenten. Hij had de les nauwkeurig voorbereid door statistieken te maken over buitenechtelijke kinderen, over dat dit overwegend voorkomt bij de zwarte bevolking in de VS en over het drama dat zich dan telkens opnieuw afspeelt. Hierdoor houdt de zwarte bevolking zich ook volgende generaties op de onderste positie van de samenleving. Al die statistieken werd één student teveel. Hij viel zijn docent fel aan alsof de docent door steeds de zwarte mannen te noemen hen discrimineerde. Light wist dat wanneer hij zelf in discussie zou gaan hij geen docent, maar eerder een medestudent met een mening zou zijn. Hij ging vragen stellen om de studenten aan het denken te zetten. En zo werd hij geholpen door één van de andere studenten die vond dat veel zwarte mannen, door buitenechtelijke avonturen te hebben zonder verantwoording te willen dragen voor de gevolgen, onverantwoord gedrag vertonen. Light was blij met die reactie. Op deze wijze kon hij zijn rol als docent waar maken door het gesprek te leiden en daarin te sturen. Hij wilde zijn mening niet ten koste van zijn docentschap opleggen aan de student, hij wilde vooral dat iedere student zijn eigen mening onderzocht op zijn eigen vooronderstellingen en op zijn eigen stereotyperingen.

Academisch leiderschap is iets anders dan manager van het leerproces. Academisch leiderschap houdt de belofte in dat de docent een leidende rol op zich neemt én dat hij dat doet naar iedereen die de talenten heeft en gemotiveerd is om te leren. Academisch leiderschap kenmerkt zich door een eigen progressieve ontwikkeling en het kunnen stimuleren van de ontwikkeling en acceptatie van nieuwe kennis en vaardigheden en een herontwerp van bestaande vooronderstellingen bij zijn studenten. Effectief academisch leiderschap toont de vaardigheid om politieke, symbolische, structurele en sociale denk- en handelingspatronen bij de student te doen ontwikkelen. Academische leiders zijn diepgaand betrokken bij de prestaties van hun collega's en van hun studenten. Ik herken dit academisch leiderschap al bij een deel van onze docenten, maar ik zou het graag als kenmerk van alle docenten terugzien.

Tot slot

Woody Allen mag een aardig grapje hebben bedacht, sommigen kunnen er om lachen, maar ik vind de docent een held. Het docentschap is één van de meest interessante beroepen. Om met Illeris te spreken, het vergt veel van je om de student zowel intellectueel, sociaal en emotioneel te doen groeien. Daar speelt de docent een belangrijke rol in. Het werk vraagt van hem een topprestatie. En dat is het waard.

Mijn conclusie is dat hogescholen en universiteiten, en De Haagse Hogeschool voorop, de docent daarvoor moeten waarderen. Die waardering kan uitgesproken worden door bestuurders, directeuren en teamleiders. Maar even zo goed telt de waardering onder collega's als een belangrijk signaal. Ik hoorde laatst het verhaal van een docent die op een feestje gevraagd werd naar zijn werk. Hij noemde zich 'medewerker' van De Haagse Hogeschool. Hij dacht: mijn werkgever spreekt mij aan als medewerker, maar.... maar, dacht hij, ik ben toch docent? Waarom word ik toch altijd medewerker genoemd? Een docent doceert, begeleidt, toetst,

selecteert, motiveert en is daar trots op. Zullen we eens samen met deze collega kijken naar het fotomateriaal in folders en jaarverslagen van onze hogeschool? Ik zie veel 'medewerkers', alleen of in groepjes bijeen en veel studenten, blije studenten. En dat is mooi. Zijn er ook docenten in de folders en jaarverslagen afgebeeld die lesgeven of onderwijs verzorgen? Die actief betrokken zijn op studenten? U zult niet zo veel van deze plaatjes vinden. Toch is de pedagogische relatie tussen docent en student de kern van onze hogeschool. Een docent met één, tien of nog meer studenten.

In Harvard publiceerde vorig jaar een groep van tien hoogleraren, op verzoek van president Derek Bok, een rapport over de waardering voor doceren, over de waardering voor het uitvoeren van het onderwijs. Hun advies was om in alle onderdelen van de universiteit het uitvoeren van onderwijs sterker te gaan waarderen dan de staffuncties en daar rekening mee te houden in functiewaardering, de beoordelingsgesprekken, het zelfbeeld, het imago en de cultuur van deze universiteit. Harvard heeft samen met veel Nederlandse universiteiten recent weer ontdekt hoe belangrijk het onderwijs is. Wij hadden dat al eerder in onze genen. Wij hebben bijvoorbeeld enige jaren geleden besloten om de functiewaardering van docent te laten beginnen met schaal 11 waar andere hogescholen en universiteiten schaal 10 kozen. Anders dan bij de universiteiten zijn wij een hogeschool met een beginnende onderzoekstaak. Bij ons staat teaching én learning centraal. Wij zijn onderdeel van de hoger onderwijsruimte van Europa. Daarin kiezen wij met ons docentencorps onze positie. Wij leiden studenten op tot onafhankelijke en kritische gebruikers van wetenschappelijke kennis. Daarvoor is nodig dat wij onze studenten helpen zich te ontwikkelen in hun analytische, conceptuele en reflectieve vermogen. En daarvoor hebben we deskundige, goed opgeleide docenten nodig. Docenten die met veel motivatie hun studenten kennis bijbrengen, stimuleren, vertrouwen schenken, ondersteunen, en bij toetsing en bij het eindwerkstuk hoge eisen stellen.

De neo-liberale wind van de laatste twintig jaar heeft ons ten onrechte doen geloven dat de student een 'klant' is. Veel van het onderwijsbeleid gaat nog van deze gedachte uit. Maar de wind is aan het draaien. Daarvoor in de plaats is de gedachte 'de student centraal' geplaatst. Dit klinkt heel wat sympathieker. Je kunt er niet tegen zijn. Maar wat betekent het? Een hogeschool wordt toch bovenal gekenmerkt door docenten en studenten die in onderlinge relatie werken aan het studiesucces van de student. De kern van een hogeschool is de pedagogische relatie tussen docent en student. De docent brengt uitstekende vakkennis en goede pedagogisch-didactische vaardigheden in. Van de student verwachten wij dat hij veel tijd, energie, motivatie en doorzettingsvermogen inbrengt. En als beide in het mengsel aanwezig zijn dan zijn we in staat om goed tot soms uitmuntend beroepsgericht hoger onderwijs tot stand te brengen. En dat lijkt mij een mooi perspectief.

Met dank aan Frans Beekenkamp, Jean Jaminon en Saskia Janzen die mijn concept van kritisch commentaar voorzagen.

Literatuur

- Bain Ken, *What the best college teachers do*, Cambridge, Harvard University Press, 2004
- Biewener Andrew, et al, Task Force on Teaching and Career Development, *A compact to enhance teaching and learning at Harvard*, Harvard University, januari 2007
- Brands Jan, *'Die hoeft nooit meer iets te leren', levensverhalen van academici met laaggeschoolde ouders*, Nijmegen, Sun, 1992
- Boele Kees, 'Overtuigend anders onderwijs', in *Thema*, jaargang 2007, nr. 5, pagina 29
- Bok Derek, 'Closing the Nagging Gap in Minority Achievement', *Chronicle of Higher Education*, 24 October 2003, vol. 50 issue 9, pB20
- Brujns Veronica, *Onderzoeksverslag studiesucces opleiding MER 'Wat werkt voor studenten'*, De Haagse Hogeschool, januari 2007
- Dronkers Jaap, *Ruggengraat van ongelijkheid, beperkingen en mogelijkheden om ongelijke onderwijskansen te veranderen*, Amsterdam, Mets&Schilt, 2007
- Haperen Ton van, *De ondergang van de Nederlandse leraar*, Amsterdam, Nieuw Amsterdam Uitgevers, 2007
- Illeris Knud, *How we learn, learning and non-learning in school and beyond*, London, Routledge, 2007
- Kralingen René van, *Hbo-docenten in beeld, Collegiale consultatie in 40 columns*, Soest, Nelissen, 2007
- Light Richard, *Making the most of college, Students speak their minds*, Cambridge, Harvard University Press, 2001
- Savater Fernando, *De waarde van opvoeden, filosofie van onderwijs en ouderschap*, Utrecht, Bijleveld, 2001
- Sexton John, *The Common Enterprise University and the Teaching Mission*, New York University, selected writings
- Steele Claude M., 'Thin Ice: Stereotype Threat and Black College Students', in *The Atlantic*, augustus 1999
- Weggeman Mathieu, *Leidinggeven aan professionals? Niet doen!, Over kenniswerkers, vakmanschap en innovatie*, Schiedam, Scriptum, 2007